

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**POLİS STAJ EĞİTİMİNİN YAPISALCI ÖĞRENME KURAMI
(CONSTRUCTIVIST LEARNINGTHEORY)
TEMELİNDE ÖĞRENCİ VE STAJ BÖLGESİNDEKİ AMİR GÖRÜŞLERİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hüseyin KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2007

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**POLİS STAJ EĞİTİMİNİN YAPISALCI ÖĞRENME KURAMI
(CONSTRUCTIVIST LEARNINGTHEORY)
TEMELİNDE ÖĞRENCİ VE STAJ BÖLGESİNDEKİ AMİR GÖRÜŞLERİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hüseyin KESKİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak Kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Habibe ALDAĞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Şehnaz ŞAHİNKARAKAŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
31/05/2007

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildirişlerin, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanılması, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**YAPISALCI ÖĞRENME KURAMI TEMELİNDE POLİS STAJ EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİ ve STAJ BÖLGESİNDEKİ AMİR GÖRÜŞLERİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ****Hüseyin KESKİN****Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı****Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU****Temmuz 2007, 88 sayfa**

Bu araştırma, polis okulu öğrencilerinin staj eğitimini yapısalci kuram temelinde öğrenci ve polis eğitmenleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni olarak Adana İli belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan anket soruları, 2005–2006 öğretim yılında polis okulu birinci sınıfı bitirmiş ikinci sınıfa başlayacak olan 143 öğrenciye ve stajda öğrencilerden sorumlu 34 polis amirlerine uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin çoğu staj eğitimini yetersiz bulmaktadır. Öğrencilerin bilgi seviyelerinin istenilen düzeyde olmaması, Uzman görevlilerin öğrencileri yeterli düzeyde yönlendirici olamamaları, grup çalışmalarının eksikliği, öğrenci merkezli öğretim anlayışı eksikliği, okulda öğrenilen bilginin gerçek yaşamda sorgulayarak ve anlamlandırarak yeniden yapılandırılmaması vb. Onların staj eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Polis staj eğitiminin etkin olabilmesi için, tespit edilen problemlerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Merkezli Öğrenme, Polis Staj Eğitimi, Polis Eğitimi, Yapısalci Öğrenme Kuramı, Yapısalci Öğrenme Tasarımı,

ABSTRACT**EVALUATING POLICE INTERNSHIP PROGRAM BASED ON CONSTRUCTIVIST
LEARNING THEORY ACCORDING TO THE POLICE TRAINERS' AND POLICE
CADETS' POINTS OF VIEW****Hüseyin KESKİN****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Ast. Prof. Dr. M. Oğuz KUTLU****July 2007, 88 pages**

This research has been conducted for the purpose of evaluating the Police cadets internship program on the based of constructivist learning theory according to the police trainers' and police cadets' point of view. Adana province has been determined as the universe of the research. The poll questions, which have been prepared based on constructivist learning theory as the means of data collection in the research, have been applied to 143 cadets who educate in the first level in Adana Police school in the 2005-2006-education year and 34 police inspectors(trainers) who are responsible for Police cadets' internship education in the field. In accordance with the research data, majority of the cadets find the internship program unsatisfactory. The reasons, like being unable of the cadet' knowledge at sufficient level, the being unable of the Police inspectors (internship expert) to guide them at the sufficient level, lack of group work, lack of student centered learning design, being unable to reconstruct the data learned from school into real life situation by questioning and meaning them etc. affect their internship education. The being conducted of the necessary works in the direction of the remedying of the problems, which have been determined is necessary for being effective of the Police internship education.

Key words:, Student Centered Learning, Police Internship Education, Police Education, Constructivist Learning Theory, Constructivist Learning Design,

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın başından sonuna kadar her aşamasında bana rehberlik yaparak destek olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz Kutlu ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr Habibe Aladağ'a çok teşekkür ederim. Ayrıca anket çalışmasının uygulanmasında yardımcı olan meslektaşlarım Şadi Zorlu, Şehmuz Akdemir'e, anket sonuçlarının analizinde yardımcı olan Öğretim Görevlisi Emre Sezgin'e, EF2005YL52 numaralı araştırmaya destek olan Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Bu tezi tamamlamamda bana güç veren, inanan ve güvenen değerli eşim Dilek Keskin'e ve oğullarım Abdullah ve Kemale sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Hüseyin KESKİN

Adana 2007

İÇİNDEKİLER

Türkçe Özet.....	I
İngilizce Özet.....	II
Önsöz.....	III
Tablolar Listesi	VII
Şekiller Listesi	X
Ekler Listesi.....	XI

BÖLÜM I

GİRİŞ VE PROBLEM	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitimine Genel akış	7
2.1.1. Polis Kavramı ve Tanımı	7
2.1.2. Polis Meslek Yüksek Okulları Kuruluş Amacı.....	7
2.1.3. Polis Meslek Yüksek Okullarında Eğitim – Öğretim.....	8
2.1.4. Polis Okullarında Verilen Dersler	9
2.1.5. Polis Meslek Yüksek Okullarında Eğitim-Öğretim Kadrosu	9
2.2. Polis Stajı	10
2.2.1. Görev Başı Eğitimi	10
2.3. Yapısalcı Görüş	11
2.3.1. Yapısalcı Görüşe Göre Öğrenme Nasıl Olur?	13
2.3.2. Yapısalcı Öğrenme Kuramsal Açından Kaça Ayrılır?	15

2.3.3. Yapısalıcı Teorinin 10 Temel Öğrenme İlkesi.....	17
2.3.4. Yapısalıcı Öğrenme Kuramının Uygulanmasının Temel Prensipleri.....	18
2.3.4.1. İlgiyi Ortaya Çıkaracak Sorunun Ortaya Atılması	20
2.3.4.2. Öğretim Programının Başlıca Kavramalar Etrafında	
Yapılandırılması	21
2.3.4.3. Öğrencinin Bakış Açısı Aranması Ve Değerlendirilmesi.....	22
2.3.4.4. Öğretim Programının Öğrenci Tepkilerine Göre Uyarlanması.....	22
2.3.4.5. Öğrencinin Başarısının Öğretim Bağlamı İçerisinde	
Değerlendirilmesi	23
2.3.5.Yapısalıcı Görüşe Dayalı Öğretim	24
2.3.5.1. Yapısalıcı Görüşe Dayalı Öğretim Uygulamaları	25
2.3.5.2. Yapısalıcı Sınıfların Geleneksel Sınıflardan farkı	26
2.3.5.3. Yapısalıcı Öğretimde Öğretmenin Rolü ve İşlevi	27
2.3.5.4. Yapısalıcı Öğretimde Öğrenenin Rolü	29
2.3.5.5. Yapısalıcı Öğretimde Öğrenme Ortamları.....	30
2.3.6. Yapısalıcı Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Tasarımı.....	31
2.3.6.1. Yapısalıcı Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Tasarımında Temel	
Prensipier	31
2.3.6.2. Yapısalıcı Öğrenme Tasarımında Öğretim Süreci	36
2.3.6.3. Bir Yapısalıcı Öğrenme Tasarım Modeli	36
2.3.6.3.1. Yapısalıcı Öğrenme Tasarım Modelinde Aşamalar.....	38
2.3.7. Yapısalıcı Görüş ve Meslek Eğitimi.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Analizi.....	43

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bulgular ve Yorum.....	44
-----------------------------	----

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	71
5.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA	78
EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ	88

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Bir Görevli Bulunup Bulunmadığına İlişkin Amir Görüşleri	44
Tablo 2. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Görevlinin Kim Olması Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri	45
Tablo 3. Staj Süresince Öğrencilerin Nasıl Çalışması Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri.....	46
Tablo 4. Staj Sırasında Öğretimin, Öğrenci Merkezli Olması ve Öğrenci Soruları Üzerinde Durularak Öğretimin Buna Göre yönlendirilmesi Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri.....	47
Tablo 5. Stajın Zamanlaması Uygunluğuna İlişkin Amir Görüşleri.....	48
Tablo 6. Stajın Ne Zaman Yapılmalısı Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri	49
Tablo 7. Stajın Süresi Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri	50
Tablo 8. Stajın Süresi Ne Kadar Olmalısı Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri	51
Tablo 9. Staj Sonrası, Öğrencilerin Beklentileri ve Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyonlar Staj Süresince Tatmin Edilmiş ve Karşılanmış Olduğuna İlişkin Amir Görüşleri.....	51
Tablo 10. Staj Süresince Görmüş Oldukları Uygulamalı Eğitim, Okul Müfredatı ve Ders Planları ile Uyumlu ve Seviyelerine Uygun olup, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Programlanmış Olup Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri.	52
Tablo 11. Staj Sonunda Öğrenciler in Polis Mesleği İçerisinde Kabiliyetlerine Göre Yönlendirilip Yönlendirilmediğine İlişkin Amir Görüşleri.....	53
Tablo 12. Staj Sonunda Öğrencinin Alması Gerekli En Önemli Beceri Ne Olması Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri.....	54
Tablo 13. Öğrencilere Göre Staj Süresince Öğrencilere Bilginin Yapılandırılmasına Yardımcı Olacak Malzeme Sunulmuş ve Çevresel Ortam Oluşturulmuş Olup Olmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	55

Tablo 14. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Bir Görevli Bulunup Bulunmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	56
Tablo 15. Staj Süresince Öğrencilere Yardımcı Olan Uzman, Öğrencinin Önceki Bilgilerini ve Hazır Bulunma Düzeyini Denetler ve Öğretimi Ona Göre Ayarlayıp Ayarlamadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	57
Tablo 16. Staj Sırasında Öğrenciye Yardımcı Olan Uzman, Bilgiyi Aktaran Değil, Öğrencilere Yol Göstererek Yardım Eden ve İş Birliği Yapan Konumunda Olup Olmadığına İlişkin öğrenci Görüşleri	58
Tablo 17. Staj Süresince Öğrenciler Karşılıklı Fikir Alabilecekleri Gruplar Halinde Çalışıp Çalışmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	59
Tablo 18. Staj Sırasında Öğretim, Öğrenci Merkezlidir ve Öğrenci Soruları Üzerinde Durularak Öğretim Buna Göre Yönlendirilip Yönlendirilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	60
Tablo 19. Staj Süresince Öğrencilere Karşılaştıkları Yeni Durumlarla, Okul Yıllarında Öğrendikleri Bilgileri Sorgulamaları Anlamlandırmaları ve Yeniden Yapılandırma İmkânı Sağlanıp Sağlanmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	61
Tablo 20. Staj Süresince Ortam Öğrencilerin Bilgi ve Becerilerini Keşfetmeye İmkân Sağlamakta ve Öğrenci Beklentileri Göz Önüne Alınarak Staj İçeriği Belirlenip Belirlenmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	62
Tablo 21. Staj Süresince Öğrencilere Uygulama Olanağı Sağlanmış Ve Keşfetme Olanakları Verildiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	63
Tablo 22. Staj Süresince Öğrencinin Göstermiş Olduğu Performansa göre ölçme ve değerlendirme yapıldığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	64
Tablo 23. Staja Katılan Öğrencilere Göre Stajın Zamanlaması Uygun ve Süresi Yeterli Olup Olmadığına İlişkin öğrenci Görüşleri	64
Tablo 24. Staj Süresince Öğrencilere Gerçek Hayat Problemleri Çözmelerini Gerektiren Bir Öğretim Süreci Sunulup Sunulmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	65

Tablo 25. Staj Öncesi Öğrencilerin Beklentileri Karşılanıp ve Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyonları Staj Süresince Tatmin Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	66
Tablo 26. Staj Sırasında Öğrenciler, Gerek Mağdur, Gerek Sanık Gerekse Tanık Olarak İnsanların Gerçek Problemleri ile Karşılaşıp ve Nasıl Çözüm Üretecekleri Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	67
Tablo 27. Staj Süresince Görmüş Oldukları Uygulamalı Eğitim, Okul Müfredatı ile Uyumlu ve Seviyelerine Uygun Olup, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Programlanıp Programlanmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	68
Tablo 28. Staj Sonunda Öğrenciler Kendi Bilgi ve Becerilerini Tanımış ve Polis Mesleği İçerisindeki Alanlara Kabiliyetlerine Göre Yönlendirildiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Yapısalcı Görüşe Göre Öğrenme	13
Şekil 2.2. Yapısalcı Öğrenme Kuramı Şeması.....	19
Şekil 2.3. Geleneksel ve Yapısalcı Sınıfların Karşılaştırılması	26

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
EK 1: Yapısalıcı Öğrenme Kuramı Temelinde Polis Stajlarını Değerlendiren Anket Soruları (Öğrenciler İçin)	82
EK 2: Yapısalıcı Öğrenme Kuramı Temelinde Polis Stajlarını Değerlendiren Anket Soruları (Amirler İçin)	85
EK 3: Anket Uygulama İzin Belgesi.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışı öğrenenlerin ne kadar fazla bilgi öğrenip, depolayacaklarından çok, bu bilgiyi gerçek yaşamda nasıl kullanacakları konusu üzerine odaklanmıştır. Okullardan mezun olan öğrencilerin, okulda öğrendikleri soyut bilgilerin gerçek iş ortamında etkili ve verimli olarak kullanılması hem eğitim kurumlarının hem de meslek kurumlarının ortak hedeflerindendir.

Özellikle belli bir kuruma personel yetiştiren meslek okulları, okul ile gerçek yaşam arasındaki kopukluk sorununu çözebilmek için öğrenenlere mesleki staj zorunluluğu getirmişlerdir. Staj sırasında öğrenenden mesleğin gereklerini öğrenmesi ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Ancak staj eğitim programının iyi planlanması, kılavuzluk edecek uzmanların belirlenmesi, staj süresi ve ne zaman yapılması gerektiği iyi düşünülmelidir.

Eğitim sürecini daha etkili ve verimli kılmak için yapılan çalışmalar uzun zamandır devam etmekte olup, son yıllarda büyük ivme kazanmıştır. Özellikle hızlı nüfus artışı ile beraber eğitime olan sosyal talebin artışı, bilgi patlaması ve eğitimle sosyo-ekonomik ilişkiler değerinin ön plana çıkması gibi faktörler eğitimde yeni teknolojilerin kullanılmasını ve daha çabuk, daha iyi öğretme ve öğrenmeyi sağlamak için yeni eğitimsel teknik ve yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Alkan, 1987).

Yüksek öğretim programları öğrencilere, çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamalıdır. Bilgi çağında etkin olabilecek insanların başlıca özellikleri; açık ve etkili düşünebilme ve bunları yazabilme, eleştirel bir anlayışa sahip olabilme, olayları geniş bir çerçevede değerlendirebilme, bir dalda derinliğine bilgi sahibi olabilmedir. Bilgi toplumunun eğitim programları, “öğrenmenin sürekliliği” ilkesine dayalıdır. Bu nedenle, bireylere çok şeyler öğretmek değil, öğrenme kapasitelerini geliştirmek önemlidir (Özden, 2000).

Polis eğitimi genel eğitimin bir parçası olmakla birlikte, mesleki bir eğitim olması sebebiyle genel eğitimden ayrılmakta ve kendisine özgü nitelikler arz etmektedir. Nitekim mesleki özelliği dolayısıyla polis eğitimi bütün dünyada genel eğitimin dışında tutulmuştur (Fındıklı, 2001).

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır (Özden, 1998).

Tüm insanların bir şeyler yapma, becerme ve ortaya çıkarma gereksinimleri vardır. Bu gereksinim, bireylerin kendi çevreleriyle olan iletişimlerinin daha iyi olmasına olanak sağlar. Bir işi mükemmel yapmaya ilişkin davranışların temelinde arama, öğrenme ve çevreyi keşfetme isteği yatmaktadır (White, 1959, Akt: Köymen, 2000).

Brooks’a göre; Bilginin doğası ve öğrenme yapılandırıcılığın temel dayanağı olmuştur. Yapılandırıcılık öğretimi ilgili bir kuram değil bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Akt: Şaşan, 2002).

Yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986).

Yapıcı kurama göre zihnimiz mercek gibi davranmaktadır. Dolayısıyla, bilginin onu oluşturan parçalardan ayrılarak kullanılması düşünülemez. Böylece, baktığımız resimde gördüklerimiz sahip olduğumuz merceğe bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Başka bir deyişle “ Aklımız kadar görmek ve anlamaktayız”. Bu görüşe göre, yeni bilgilerin oluşturulması sırasında olayı düşünmek ve eski tecrübelerimizi yorumlamak çok önemli bir yer tutmaktadır. Her kişinin kendi bilgi, beceri ve tecrübelerinin olduğu göz önüne alındığında, herkes kendi bilgisini oluşturur, demek mümkün olmaktadır. Öğrenmeyi bu durumda yeniden tanımlamak gerekecek olursa, öğrenme eski bilgilerimizin tecrübelerimiz ışığında yeniden yorumlanarak yeni bir hale getirilmesidir diyebiliriz (Newby, Stepich, Lehman, Russel, 1996).

Yapısalcı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1993).

Yapısalcı öğrenme modeli öğrenme sürecini iyileştirmek ve daha etkili öğrenme ortamları tasarımıyabilmek için geliştirilmiştir. Mesleki staj sırasında yapıcı öğrenme

ilkeleri ve öğrenme etkinlikleri kullanılarak öğrenmenin daha kalıcı ve bütünlleştirici olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem

Staj eğitiminin amacı, öğrenene uygulamalı eğitim yaptırmak ve okul döneminde aldığı soyut bilgilerin gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayarak özümsemesini sağlamaktır. Polis meslek okullarında verilen derslerin büyük bölümünün teori ağırlıklı olduğu düşünüldüğünde Polis eğitiminde, uygulamalı eğitimin ne denli önemli olduğu anlaşılır. Kalabalık sınıflardan, uygulama alanı bulamamaktan ve öğrencileri ders hakkında yeteri kadar motive edememekten şikâyet eden öğretmenler için Polis Staj eğitimi bulunmaz bir fırsattır.

Uygulamalı Polis Eğitiminin eğitimin temel amacı yeni polis adaylarının sorunları gerçek dünya ortamında görmeleri ve tecrübeli polis ve amirlerinden çözüm yollarını beraberce bulmaları olmalıdır. Bu duruma en güzel örnek tıp öğrencilerinin stajyerlik eğitimlerinden verilebilir. Hastaneye gelen hasta ile ilk teması kuran ve sorununu anlamaya çalışan ve ilgili hasta formlarını dolduran stajyer doktorlardır. Sonrasında koyacağı teşhis ve tedavi ile ilgili olarak hemen uzman doktora danışır ve bir muayene de uzman doktor tarafından yapılarak konulan teşhis kontrol edilir ve yanlışsa neden yanlış olduğu uzman tarafından anlatılır. Tedaviyle ilgili stajyer doktor görüşünü belirtir ve uzmanın onayı ile hastanın tedavi sürecine başlanır. Sağlık gibi önemli bir konuda stajyerlere uzman denetimi altında sorumluluk vermek ve onların kararlar almalarını ve yaparak öğrenmelerine fırsat vermek, Polis Staj Eğitimine model olabilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir.

Polis eğitiminde amaç öğrenciye yalnız mesleki bilgi ve davranışlar kazandırmak değil, bunun yanında özgür düşünebilme, iyi muhakeme edebilme, süratli ve sağlıklı karar verebilme yeteneğine sahip, değişen toplum şartlarına uyabilen polisler yetiştirmektir (Fındıklı, 2001).

Polislik bir bilim midir? Yoksa bir sanat mıdır? Şayet polislik bir bilim ise mesleki birikimlerin hiçbir önemi yok mudur? Bunun aksine şayet polislik bir bilim olmaktan daha çok mesleki tecrübelerin aktarımından ibaret bir sanat olarak düşünülürse, bu durumda polislik mesleğinin icrasında bilimsel çalışmalara gereksinim var mıdır? Varsa bunun oranı nedir? Bu tür sorulara verilecek olan ilk bakışta basit olan

yanıtlar, aslında polis eğitim ile iki temel yaklaşımı yansıtmaktadır. Polisliği bir "sanat" olarak gören ve daha çok tecrübeyi esas alan bir eğitim yaklaşımı, kısmen de olsa bilimsel çalışmayı ikinci plana itecektir. Bu temele dayalı uygulamaları esas alan bir eğitim sistemi eksik ve yetersiz olduğu gibi, uygulamayı tamamen göz ardı ederek sadece bilimsel çalışmalara dayanmaya çalışan bir sistemde aynı derecede eksik ve yetersiz kalacaktır (Cerrah, 2000).

Yıllardır süregelen yukarıda değinilen problemler göz önünde bulundurulduğunda daha etkin ve verimli bir staj eğitim programının tasarlanması gereği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada yapıcı öğrenme kuramı bağlamında stajyer öğrencilerin, öğretim elemanları ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirlerinden görüşlerinin yer aldığı bir staj eğitim programının nasıl olması gerektiği araştırılacaktır.

1.2. Araştırmacının Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ülkemizde polis meslek yüksek okullarınca yapılan staj eğitim programlarının, yapıcı öğrenme kuramı temelinde hazırlanmış anket sorularıyla öğrenci ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirleri görüşleriyle değerlendirilmesidir. Gerek öğrenci gerekse amirlerin yapısalcı öğrenme kuramı hakkında bir bilgileri olmadığı göz önüne alındığında, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda staj programının değerlendirilmesi ve yapısalcı öğrenme ilkelerine ihtiyaç olup olmadığının analizi yapma imkânı olacaktır. Çıkan sonuçların yapısalcı öğrenme ilkeleriyle karşılaştırılması ve ihtiyaçlar doğrultusunda, yapısalcı öğrenme kuramı temelinde daha etkin ve verimli bir staj eğitim programının tasarlanması konusundaki çalışmalara katkıda bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Polis stajları üzerine kapsamlı bir araştırma bugüne kadar yapılmamıştır. Polis okullarında verilen teknik ve teorik bilgilerin en iyi bir şekilde özümseceği ortamın staj dönemi uygulamalı eğitimle olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin staj eğitim döneminde uygulama yapması sayesinde, meslek hayatlarında yapabilecekleri hatalar en az seviyeye indirgenebilecektir. Güvenlik ve insan hakları gibi en hassas konular üzerinde uzman olması beklenen polis görevlilerinin gereken

beceri ve tecrübeyi kazanabilmesinin, yapısalcı öğrenme kuramı ilkelerine dayalı olarak geliştirilen bir staj ortamında gelişeceği düşünülmektedir.

Polis uygulamalı staj eğitimi alanında yapılan ilk çalışma olması nedeniyle bu çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalara ön ayak olacağı ve yeni bir kuram olan yapısalcı öğrenme kuramının önemini anlaşılabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir;

Öğrenciler ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirleri veri toplama aracı olan anket formunu içtenlikle ve dürüst bir şekilde yanıtlamışlardır.

Belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

Yapısalcı öğrenme kuramı ilkelerinin polis staj eğitimi için uygun olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005-2006 öğretim yılında Adana ili Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencileri ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirlerinden oluşturulan örneklemle sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketteki sorularla sınırlıdır.
3. Anketi yanıtlayan öğrencilerin ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Polis stajı: Uygulamalı polis meslek eğitimini ifade eder.

İl ve ilçe Emniyet müdürlükleri: Uygulamalı mesleki eğitim yapılacak İl ve İlçe Emniyet müdürlüklerini ifade eder.

Öğrenci / öğrenen: Polis meslek yüksek okulunda ön lisans eğitimi gören, birinci sınıfı bitiren ve birinci öğretim yılı sonunda stajı tamamlayan öğrencilerdir.

Kısaltmalar

PMYO: Polis Meslek Yüksek Okulu

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitimine Genel Bakış

2. 1. 1. Polis Kavramı ve Tanımı

Polis kavramı Yunanca “*Politeia*”, Latince “*Politia*”, kelimelerinden türemiştir. Başlangıçta site ve şehirleri, şehirlerdeki devlet ve hükümet faaliyetlerini ve yönetimi ifade etmekteydi. Bu anlamda polis deyiimi, sitenin tüm kamu hizmetlerinin karşılığı olarak kullanılmıştır (Kuyaksil, 2000).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu polisi “yasaların uygulanmasından sorumludur” biçiminde tanımlamaktadır (Erdem, 2001). 04. 07. 1934 tarihli ve 2559 sayılı Polis Vazife Salahiyet Kanunu’nun 1. maddesinde ise Polis; “*Asayiş, amme, şahıs tasarruf emniyetini ve mesken masuniyetini koruyan, halkın ırz, can ve malını muhafaza ve ammenin istirahatını temin eden, yardım isteyenlere yardıma muhtaç olan çocuk, alil ve acizlere muavenet eden, kanun ve nizamnamelerin kendisine verdiği vazifeleri yapan silahlı bir kuvvettir*” denmektedir. Burada polisin tarifi yapılırken aynı zamanda yapacağı görevle, yetki ve sorumlulukları da sıralanmıştır.

2.1.2. Polis Meslek Yüksek Okulları Kuruluş Amacı

Polis eğitiminde amaç öğrenciye yalnız mesleki bilgi ve davranışlar kazandırmak değil, bunun yanında özgür düşünebilme, iyi muhakeme edebilme, süratli ve sağlıklı karar verebilme yeteneğine sahip, değişen toplum şartlarına uyabilen polisler yetiştirmektir (Fındıklı, 2001).

PMYO 9. 5. 2001 tarih ve 24397 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 4652 sayılı “Polis Yüksek Öğretim Kanunu” ile kurulmuştur. Bu Kanunla mevcut Polis Okullarında reform niteliğinde yapısal ve içeriksel değişikliklere gidilerek Emniyet Teşkilatının ihtiyacı olan polis Memurlarını yetiştirmek üzere, iki yıllık ön lisans düzeyinde, mesleki eğitim-öğretim yapan PMYO kurulmuştur (Polis Yüksek Öğretim Kanunu, 2001).

PMYO’nın kuruluş amacı öğrencileri:

(a) Atatürk İlke ve İnkılâplarına ve Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, (b) Devletin Ülkesi ve Milleti ile bölünmez bütünlüğüne duyarlı, (c) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı ve görev sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren, (d) Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve sorumluluğunu duyan, (e) Toplum yararını şahsi menfaatinin üstünde tutan aile, ülke ve millet sevgisiyle dolu, (f) Emniyet Teşkilatının ilerlemesine yardımcı olabilecek nitelikte ilmi, mesleki, teknik bilgi ve beceri sahibi, (g) Polis olmanın şeref, gurur ve şuurunu taşıyan ve polis üniformasının gerektirdiği saygınlığı yürütebilen, (h) Hizmetin görülmesi esnasında karşılaşacağı sorunları Anayasa’ da belirlenen Cumhuriyetin nitelikleri doğrultusunda çözüm ve takip kabiliyeti gelişmiş, (ı) Mesleki kültürün ortak maddi ve manevi değerlerini benimseyen, (i) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, (j) Hizmetin kanunlara uygun olarak yapılması ve arzu edilen neticeye ulaşması için, inançlı ve şuurlu bir şekilde meslek disiplininin gerektirdiği tavır ve davranışları gösteren, (k) Sorumluluklarını yüklenebilme şuuruna ve başarılı görevler yapabilme yeteneğine sahip, (l) Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Ülkesi ve Milletiyle bölünmez bütünlüğü bilincine sahip, Bir Mesleki Eğitim Kurumu Olarak Polis Meslek Yüksek Okulları 109 (m) İnsan haklarına saygılı, (n) Polis meslek etik kurallarına bağlı, meslek mensubu olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir (Polis Akademisi Başkanlığı, 2001).

2.1.3. Polis Meslek Yüksek Okullarında Eğitim – Öğretim

Polis Meslek Yüksek Okulları 25 Nisan 2001 tarihli Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile Polis Akademisine bağlanan 2 yıl süreli ön lisans düzeyinde eğitim-öğretim veren parasız yatılı ve üniformalı polis eğitim kurumlarıdır. Her öğretim yılı iki dönem, her dönem ise en az 14 haftadan oluşur. Dönemler arasında iki haftalık izin verilir. Öğretime başlama tarihinden önce birinci sınıf öğrencilerine en az 15 gün süreyle intibak eğitimi yaptırılır. İntibak eğitimi eğitim ve öğretim süresi dışında değerlendirilir.

İki öğretim yılı arasında Akademi tarafından belirlenen takvime göre uygulamalı eğitim yaptırılır. Uygulamalı eğitim dışında kalan süreler yaz tatili olarak kullanılır.) Yüksekokullarda haftada en çok 30 saat ders yapılır. Ders saatleri günlere eşit olarak dağıtılır, ancak, öğrencilerin sportif, sosyal ve kültürel etkinlikleri için Çarşamba günü öğleden sonra ders yapılmaz. Dersler öğleye kadar 4, öğleden sonra 2 saat olarak

belirlenir (Polis Akademisi Başkanlığı Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitim –Öğretim Yönetmeliği, Madde–6, 9).

Polis Meslek Yüksek Okullarında eğitim-öğretim süresi sınıf geçme esası ile iki öğretim yılıdır. Öğretime başlama tarihinden önce birinci sınıf öğrencilerine en az 15 gün süreyle intibak eğitimi verilmektedir. İki öğretim yılı arasında Polis Akademisi tarafından belirlenen takvime göre uygulamalı eğitim yaptırılmaktadır. Polis Meslek Yüksek Okullarındaki eğitimi başarı ile bitiren öğrenciler, Emniyet Teşkilatının birimlerine aday polis memuru olarak atanmaktadırlar (Yönetmelik, 2001).

Ülke genelinde 26 Polis Meslek Yüksek Okulu bulunmaktadır.

2.1.4. Polis Okullarında Verilen Dersler

Polis Meslek Yüksek Okullarında I. Sınıfta; Beden Eğitimi ve Yakın Savunma, Bilgisayar, Devletin Yapısı ve Nitelikleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Ceza Hukuku, (Genel) Hukuk Başlangıcı, İnsan Hakları Kamu Hürriyetleri, Halkla İlişkiler Silah Bilgisi ve Atış Emniyet Teşkilatı (Polis Meslek Hukuku) Türk Dili Disiplin Hukuku Ceza Muhakemeleri Hukuku Polisin Görev, Yetkileri ve Meslek Etiği Mesleki Teknik Yazışma derslerinden oluşan toplam 16 ders okutulmaktadır.

Polis Meslek Yüksek Okullarında II. Sınıfta; Önleyici Polis Hizmetleri, Toplum Psikolojisi, Medeni Hukuk (Kişi Hukuku), Davranış Bilimleri, Polis Taktikleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Beden Eğitimi ve Yakın Savunma, Polisin Görev, Yetkileri ve Meslek Etiği, Ceza Hukuku (Özel), Temel Trafik Bilgileri, İnsan Hakları Kamu Hürriyetleri derslerinden oluşan toplam 12 ders okutulmaktadır.

2.1.5. Polis Meslek Yüksek Okullarında Eğitim-Öğretim Kadrosu

PMY Okullarındaki mesleki derslere Emniyet Müdürü rütbesinde öğretim görevlileri, Emniyet amirleri, Baş komiserler ve Komiserler girmektedir. Birçok PMY Okulunda aynı zamanda üniversitelerin çeşitli Fakültelerinde öğretim üyeleri ders vermektedir.

2.2. Polis Stajı

2.2.1. Görev Başı Eğitimi

Polis Meslek Yüksek Okulların birinci sınıfını bitiren öğrenciler yıl içinde görmüş oldukları eğitimlerin uygun görülen birimlerde uygulamalarını ve yapılan işlemlerini öğrenmek ve memurluk vasıflarını kazanmalarını sağlamak maksadıyla Polis Akademisi Başkanın teklifi ile Genel Müdürün onaylayacağı illerde Eğitim Şube Müdürlerinin gözetiminde en az bir ay süreyle Uygulamalı Mesleki Eğitim yaparlar (Adana Polis Okulu Web Sayfası, 2006).

Polis meslek yüksek okullarında ön lisans eğitimi görüp birinci sınıfı bitiren öğrenciler istedikleri il ve ilçede dört hafta süre ile uygulamalı mesleki eğitime tabi tutulurlar. İlk on sekiz gün, gitmiş oldukları ilçede, İlçe Emniyet Müdürünün uygun gördüğü Polis Merkezinde yapılan çalışmaları gözlemlerler. Sonraki yedi gün; staj eğitimlerini yapmış oldukları ilçenin Asayiş Bürolarında eğitim görürler. Son hafta olan dördüncü haftada; eğitime başladıkları ilin Trafik Tescil ve Trafik Denetleme Şube Müdürlüklerinde eğitimlerini tamamlarlar (PMYO 2004 yılı Uygulamalı Eğitim Programı).

Öğrencilerin staj eğitimi boyunca, polis memuru adayı oldukları göz önüne alınarak, gizlilik dereceli evraklar hariç olmak üzere, ihtiyaç duydukları diğer evrak veya konu hakkında soracakları sorulara yeterli cevaplar verilir, bilinmesinde yarar görülen davranış ve mesleki hususlar hakkında gereken yardım, birimdeki personel tarafından yapılır. Staj eğitimine katılan öğrencilere eğitim esnasında silah ve fiili görev verilemez, çalıştığı birimde kendisine nezaret etmek üzere bir memur görevlendirilir (PMYO Yönergesi, Madde-7).

Staja öğrenciler yazlık resmi kıyafetleriyle mesai saatleri dâhilinde katılırlar. Öğrenciler eğitime katılmak zorundadır (PMYO Yönergesi, Madde-8).

Staj eğitimine katılan öğrencilerin verilen emir ve talimatlar doğrultusunda çalışıp çalışmadığı, mesleğine bağlılığı, mesleki disiplin kurallarına uyup uymadığı, görevini anlama ve kavrama, halkla olan ilişkilerinin değerlendirilmesi ile staj yapan öğrencilerin kontrolünden İl Emniyet Müdürlüğünde eğitimden sorumlu İl Emniyet Müdür yardımcısı, İlçe Emniyet Müdürlüklerinde İlçe Emniyet Müdürü görevlidir. Staj sonunda “ Polis Meslek Yüksek Okulu uygulamalı eğitim değerlendirme formu” doldurularak, öğrencinin stajla ilgili diğer görüşler eklenmek suretiyle Polis Meslek Yüksek Okullarına gönderilir(PMYO Yönergesi, Madde-11).

2.3. Yapısalcı Görüş

Kimilerine göre yapıcı görüş, kimilerine göre yapısalcı kuram veya bazılarına göre de oluşturma kuramı olarak adlandırdığımız bu öğrenme kuramı öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar getirmiştir.

Burada yaptığımız iş yapıcı kavramının sorgulanması, bize göre ne anlama geldiğinin yorumlanması, geçmiş yaşantı ve bilgi birikimlerimizle ilişkilendirilip yapıcı görüş hakkında bir ön fikir oluşturmaya çalışılmasıdır. İşte biz herhangi bir öğrenme gerçekleştireceğimizde bu kavram hakkında önceki bilgilerimizle ilişkilendirilir ve bu yeni kavrama kendimize göre bir anlam yükleriz. Bu yapıcı görüşe göre öğrenmenin temelini oluşturur.

Yapısalcılık bilgi ve öğrenme üzerine bir kuramdır, bu kuram hem “Bilmenin ne olduğunu”, hem de “Birisi nasıl bilir” konularını tarif eder. Yapısalcılık bir öğretim kuramı olmamasına rağmen, çoğu okulda kullanılan öğretim metotlarından farklı radikal bir yaklaşımın ele alınmasını önerir. (Fosnot, 1996,).

Yapısalcılığın bu yüzyılın felsefi ve psikoloji bilimleri içerisinde çok çeşitli kökleri vardır (Perkins, 1991a, Akt. Marcy P. Driscoll, 2000). Bunlar arasında Piaget’in bilişsel ve gelişimsel perspektifleri, Bruner ve Vygotsky’in kültürel ve etkileşimsel vurguları, sayılabilir. Bunlara ek olarak yapısalcı araştırmacılar, Dewey’in (1933) ve Goodman’ın (1984) filozoflerinin ve Gibson(1977)’in çevreyle ilgili psikolojisinin çalışmalarına önemli bir katkı sağladıklarını kabul etmektedirler. Erns von Glasersfeld’in (1984, 1991, 1995) matematik ve eğitim bilimleri üzerine dikkate değer bir etkisi olmuştur ve Thomas S. Kuhn’in bilimsel devrimler ve örnekler (paradigmalar) üzerindeki çalışmaları çeşitli yapısalcı kuramcılar üzerinde temel etkili faktördür (Philips, 1995, Akt. Marcy P. Driscoll, 2000).

Yapısalcı görüş her ne kadar yeni bir terim olsa da, bu fikrin temelleri Jean Piaget and Lev S. Vygotsky’ e kadar uzanmaktadır. Piaget (1973) mantıksal düşünmenin gelişimi sürecinde öğrenci ve çevrenin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini savunmuştur. Bununla birlikte Piaget, bireylerin bilişsel yapılarını çevrelerine uyum sağlamak için kendilerinin oluşturduklarının savunmuştur. Piaget’e benzer şekilde, Vygotsky de (1978), bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucu

çevrelerindeki olaylara yükledikleri anlamları kendilerinin oluşturduğunu savunmuştur (Saban, 2000).

Hem piaget hem Vygotsky bilişsel gelişmede sosyal iletişimin önemini vurgulamaktadırlar ama aralarında bir fark mevcuttur. Piaget insanların birbirleriyle konuşup, karşılıklı hareket ettileri zaman değişimi körükleyen dengesizlik durumu yaratıldığını iddia eder. En iyi değişim akran arasında oluşur, çünkü aynı yaştaki çocuklar birbirlerini başkalarından daha fazla etki altında bırakabilirler. Vygotski ise insanların bilişsel gelişimini kendilerinden daha üstün kişilerle girdikleri ilişkilere dayandığını iddia eder. Bu üstün kişiler öğretmenler aile büyükleri veya herhangi bir konuda kendilerinden daha üstün bir kişidir; bu kişi arkadaş ya da akran bile olabilir (Moshman, 1997;Palincar, 1998, Akt: Kızıltepe, 2000).

Çağdaş öğrenme kuramlarından durumlu öğrenme ile oluşturmacı kuram arsında çok yakın bir ilişki vardır. Duffy, Lowwyck; Jonassen’e göre (1993), yapıcı kuram genel olarak türetimci öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve durumlu öğrenme kuramlarının toplamıdır. Diyebiliriz ki durumlu öğrenme oluşturmacı öğrenmenin bir alt kümesidir ve içinde yer alır. Bu iki kuramın bileşkesinde yatan ortak görüş; bireylerin gerçek sorunları ancak başkaları ile işbirliği yaparak çözümleyebilecekleri, bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları gereğidir (Akt: Ataizi, 2000).

Yapıcısalcı görüşün temelinde geleneksel nesnelci görüşün aksine bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, aksine etkin bir biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır. Gerçeklik bir dereceye kadar birey onu ne olarak tararlarsa ya da algılarsa odur. Her konuya karşı birçok bakış açısı ve anlam söz konusudur. Kişinin bir şeyi bilmesi anlaması ya da yorumlaması o şeye ilişkin yaşadığı deneyime bağlıdır (Cunningham, 1991veDuffy&Jonassen, 1991, Akt: Deryakulu, 2000).

Turgut (1991), öğretim yöntemlerini geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif dinleyiciler olduğu geleneksel yöntemlere “Öğretmen merkezli yöntemler” de denir. “Öğrenci merkezli” çağdaş öğretim yöntemlerinde ise öğrenci aktif rol oynamakta ve kendi öğrenmesinde sorumluluğu büyük ölçüde üzerine almaktadır.

Yapıcısalcı görüşe göre yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapısalcı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Bireyin yapılandığı bilgi ya da

anlam onun önceden edinmiş olduğu bilgileri, tutumları, inançları içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin değerleri gibi şeylerden etkilenir.

2.3.1. Yapısalcı Görüşe Göre Öğrenme Nasıl Olur?

Yapısalcı öğrenme öğrenenin aktif olarak bilgiyi yapılandırması veya şu anki ve geçmiş bilgiye dayalı yeni fikirler veya kavramların inşa edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme bireyin kendi deneyimlerinden bilgiyi inşaa etmesidir.

Şekil 2.1.'deki iki resme dikkatli baktığımızda sağdaki resimde öğretmen öğrenciyi pasif kabul etmekte, onun bilgiyi almasını istemekte fakat bilgiyi sorgulamasını istememektedir. Soldaki resme baktığımızda ise; öğretmen konu hakkında öğrenenlerin neler düşündüğünü sormakta ve öğrenenler kendi düşüncelerini açıklamakta ve konuyu sorgulamaktadırlar. İşte soldaki resim yapısal kuramı göstermekte ve sağdaki resim ise bizim tüm öğrenim hayatımız boyunca maruz kaldığımız gelenekselci kuramı göstermektedir.



Şekil 2.1. Yapısalcı Görüşe Göre Öğrenme

Kaynak: Saban, (2000)

Yapısalcı kurama göre, eğer yeni bilgi önceden var olan yapı ile çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında ilişkiler oluşturabiliyorsa, yeni bilgi var olan zihinsel yapı içerisinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir

parçası haline getirilir. Başlangıçta ilgisiz anlamsız görünen yani hammadde olan bilgi önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek özüm senerek anlamlı bilgiye dönüştürülür. Ancak yeni bilgi öğrencinin zihinsel yapısı ile çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında uyumsuzluk oluşuyorsa o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme öğrencinin zihinsel yapısını gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir (Deryakulu, 2000).

Zoharik (1995) yapısalcı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu ileri sürer. Ancak uygulamada bu öğeler birbirleriyle kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir.

1- Eski bilginin harekete geçirilmesi: Öğrenilen her bir şey, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgilidir, bu bilginin ne olduğunun tanımlanmasını son derece önemlidir çünkü öğrencilerin sahip olduğu bilgi yapısının farkında olmaları hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemlidir. Bu durum öğrencilere yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde, öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları anlayışların üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler.

2- Yeni bilginin kazanılması: Bilgi öğrencilerin kendi zihinlerinde varolan bilgi yapılarına uyup uymadığını karar vermelerini yardım edebilecek tarzda sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı ve öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Öğretimde bütüne odaklaşmak demek, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikirler seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir. Yani tam öğrenmenin oluşabilmesi için, öğretim sürecinde “konu derinliği” için “konu genişliği” bir anlamda feda edilmesi gerekir.

3- Bilginin anlaşılması: Öğrenciler bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkındaki bildikleri zihinsel yapı ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önce edinilenlerle çekişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirilir; fakat eğer çelişiyor ise, bu durumda varolan zihinsel yapı değiştirilir.

Yapısalcı kuramın öncülerinden Piaget’e göre zekâ bir bireyin çevresine uyum yapabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi yeteneğidir. Bu uyum sürecinin gerçekleşmesi için bireyin zihninin birbirini tamamlayan üç temel işlevi yerine getirmesi gerekir. Bunlar, özümleme, uyma ve dengelemedir. Buna göre birey yeni bir durum ya da yaşantı ile karşılaştığı zaman onu ilk önce zihninde varolan zihinsel şema

veya zihinsel yapı ile karşılaştırır. Buna özümleme denir. Eğer bireyin zihinsel şeması yeni yaşantıları açıklamaya yetmezse bu durumda birey zihnindeki yapıyı yeni yaşantıya uydurmaya çalışır. Buna uyma denir. Bütün bu süreçte birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantıları ile karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturma çabasıdadır.

A- Bilginin uygulanması:

Öğretmenler, yeni konu ile ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme aktiviteleri, gerçekçi, ilginç, bütüncül, uzun vadeli ve sosyal özellikler içeren problem çözme etkinlikleridir. Bu etkinlikler öğrencilerin kazandıkları bilgileri işlevsel hale getirirler. Çünkü öğrenciler problemleri çözmeye yeltendikçe, bildiklerini uygulamaya koymak zorundadırlar.

B- Bilginin farkında olunması:

Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar. Fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu da, öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir.

Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân tanıyan aktivitelerdir. Bunlar arasından örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler sıralanabilir (Zoharik, 1995, Akt: Saban, 2000).

Yapılandırmacılık teorisi insanın doğasında olan dünyayı anlamlandırma kavramı üzerine oturtulmuştur. Dışarıda bulunan amaçlanan bilgiyi absorbe etmek veya pasif olarak almak yerine; öğrenenler, yeni bilgi ve deneyimlerini daha önce anlaya geldikleriyle bütünleştirerek ve eski bilginin yeni olanla uzlaşması için yeniden yorumlandırılması ve gözden geçirilmesiyle aktif olarak yapılandırır (Billett, 1996).

2.3.2. Yapıcısalcı öğrenme kuramsal açıdan kaçaya ayrılır?

Scheurman'a göre (1998), yapısalcı öğrenme kuramsal açıdan iki bölümde incelenir:

1-Bilişsel Yönelimli Yapısalcı Görüş: Öğrenmeyi temelde bireysel bir girişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği asıl önemli noktayı oluşturmaktadır.

2- Toplumsal Yönelimli Yapısalcı Görüş: Öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içerisinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel çevresi ile etkileşimleri sırasında yapılandırırlar. Sınıf toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması aslında toplumun öğelerince paylaşılan bilgilerin öğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında içselleştirilmesidir (Scheurman, 1998, Akt: Deryakulu, 2000).

Vygotsky'ye göre, çocuğun kültürel gelişme sürecindeki her işlev birincisi kişiler arasında, ikincisi çocuğun kendi içinde olmak üzere iki kere gösterir. (1978, 1986). Başka bir ifadeyle, üst bilişsel işlemler topluca yapılan etkinliklerde kişiler arasında beraberce inşa edilir. Bunlar çocuk tarafından daha sonra benimsenir, içselleştirilir ve onun bilişsel gelişiminin bir parçası haline gelir (Kızıltepe, 2004).

Her ne kadar kuramsal olarak bilişsel ve toplumsal yönelimli yapıcı görüşlerde öğrenme sırasında öğrencinin bilgiyi yapılandırması bireysel ya da toplumsal etkinlik olarak iki farklı etkileşim içerisinde değerlendirilmekte ise de uygulamada bu iki anlayış harmanlanarak kullanılmakta, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri hem bireysel hem de toplumsal olarak yapılandırırları belirtilmektedir. Sınıf içi tartışmalar ve görüş alış veriş yoluyla öğrenci, hem öğretmeninin hem öteki öğrencilerin konu ile ilgili farklı görüşlerini tanımakta, kendi görüşleri ile bu görüşleri karşılaştırmakta, ya da kendi görüşünü kabul ettirmekte, ya da onların görüşünü benimsemektedir (Deryakulu, 2000).

Yapısalcı kuramın temel felsefi ve epistemolojik sayıtlılarını şöyle sıralamaktadır (Vrasidas, Akt: Tezci ve Dikici, 2000);

- Deneyimde bulunduğumuz şeyin sınırlarını belirleyen gerçek bir dünya vardır. Bu realite, merkezidir ve çok yönlü perspektifler vardır. Bu dünyanın yapısı, dünya ile etkileşim sonucunda zihinde yaratılır ve bireysel yoruma

- Anlam bir yorumlama sürecidir. Bu yorumlama bireyin deneyimlerine ve anlayışına dayanır.
- Zihin dünyayı yorumlayan semboller yaratır.
- İnsan düşüncesi duyuşsal deneyim, sosyal etkileşim ve anlayışla gelişir.

Yapıcı yaklaşımda öğrenme, birey tarafından bir etkileşime girilen dünyanın yorumlanması sürecidir. Bu yorumlama sürecinde bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli etkiye sahiptir. Öğrenme bu açıdan bireyseldir. Diğer taraftan birey içinde bulunduğu kültür tarafından kendisine bırakılan kültürel miras olan dil ile sosyal müzakerede bulunur. Bu açıdan öğrenme paylaşılan şeydir (Tezci ve Dikici, 2000).

Özgürce araştırma, kendi gücünü deneme, sonuca ulaşma ve sorun çözme içsel güdülenmenin temel taşıdır (Köymen, 2000).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler. Özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins, Akt: Şaşan, 1999).

Yapıcı öğrenme çevresinde, öğrenen merkezli öğrenme çevrelerinde olduğu gibi öğrenciler tüm öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılarak, yani konuşarak, yazarak, tartışarak, geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurarak, edindiği bilgileri günlük yaşama uygulayarak, sorun çözerek ve bağımsızca düşünerek öğrenirler. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi, yapıcı öğrenme kuramının başarıyla uygulanmasıyla gerçekleşebileceği söylenebilir (Koçoğlu ve Köymen 2002).

Yapıcı görüşe dayalı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- 1- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- 2- Bilgi ve düşündürme sürecini geliştirme
- 3- Geçmişteki yaşantılar ile yeni yaşantıları bütünleştirme (Şaşan, 2002).

2.3.3. Yapıcısalcı Teorinin 10 Temel Öğrenme İlkesi

Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.

Öğrenme, öznedir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.

Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.

Öğrenme soysaldır. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.

Öğrenme, duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir. Öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.

Öğrenme, gelişimseldir. Bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.

Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafından yoğunlaşır.

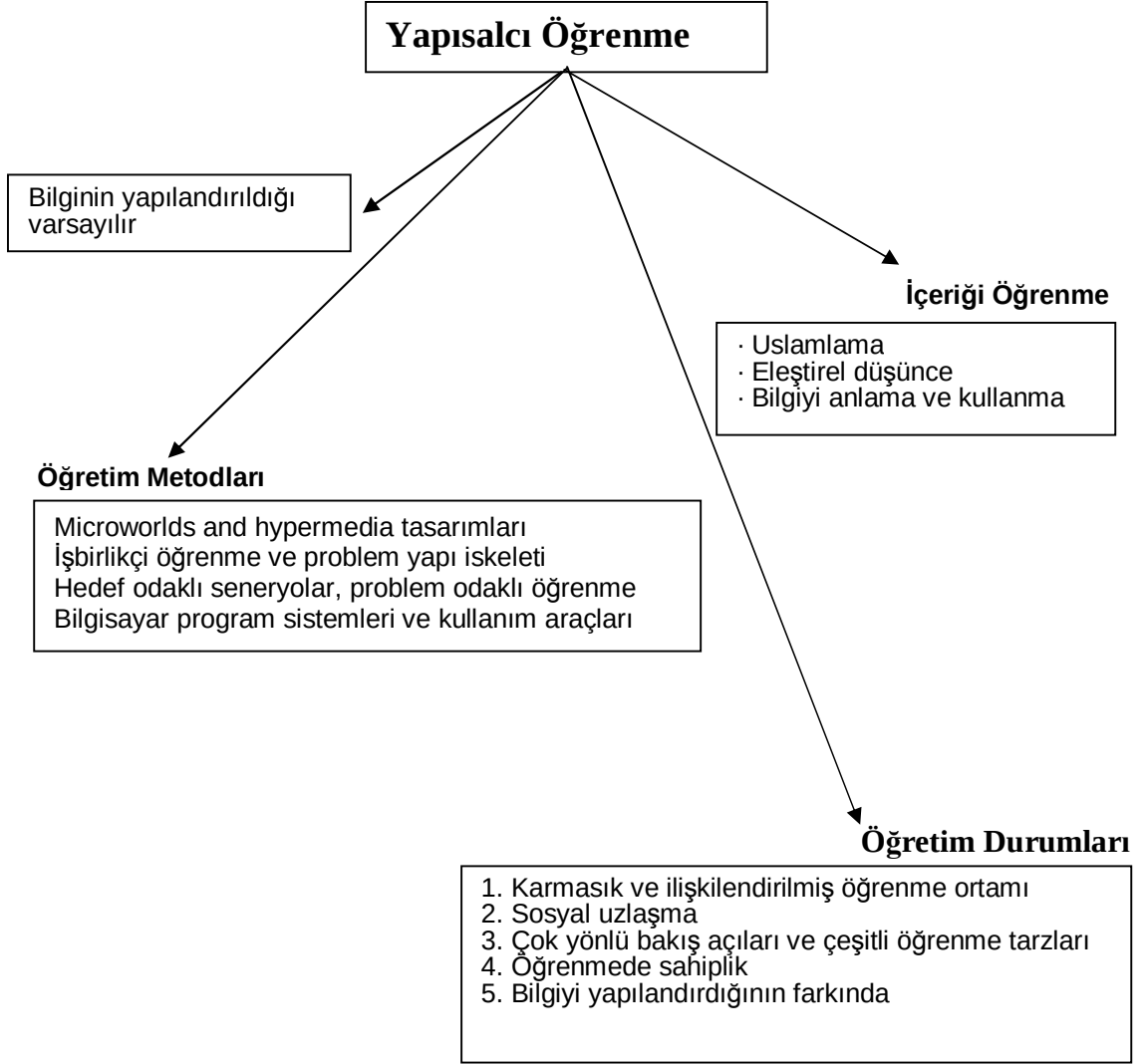
Öğrenme, süreklidir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder (Glatthorn, 1994, Akt: Saban, 2000).

2.3.4. Yapısalcı Öğrenme Kuramının Uygulanmasının Temel Prensipleri

Öğrenenlerin bilmesi gereken varlıkları, özellikleri, ilişkileri belirleme üzerine odaklanan nesnel yaklaşımın (objectivist) (Duffy ve Jonassen, 1991) aksine, yapısalcı yaklaşım, öğrenme amaçlarını belirlemek için öğrenmenin bağlam içinde olmasını vurgular. Davranışçı görüşün aksine, yapısalcı kuram, bilginin öğrenen tarafından

deneyimlerinin anlamlaştırılma gayretiyle yapılandırıldığı varsayımına dayanır. Bu nedenle, yapıcı öğrenme kuramına göre, öğrenenler, doldurulmayı bekleyen boş kaplar değil, aksine anlamlandırmayı arayan aktif organizmalardır (Driscoll, 2000).

Driscoll (2000) aşağıda Şekil 2.2.'de yapısalıcı öğrenme kuramını şematik olarak şu şekilde göstermiştir;



Şekil 2.2. Yapısalıcı Öğrenme Kuramı Şeması
Kaynak: Driscoll (2000)

Brooks(1999), Yapıcı öğrenme kuramının uygulanmasının temel prensipleri şu şekilde açıklamıştır;

- Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri gerçek sorunlar ortaya konmalıdır;
- Öğrenme ana kavramlar üzerinde yapılandırılmalıdır: Esas için araştırma;

- Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarılmalı ve onlara değer verilmelidir;
- Müfredat, öğrenenlerin tepkilerini ve varsayımlarını içine alacak şekilde uyarlanmalıdır;
- Öğrencinin başarısı öğretim bağlamı içerisinde değerlendirilir

2.3.4.1. İlgiyi Ortaya Çıkaracak Sorunun Ortaya Atılması

İlgiyi ortaya çıkaracak sorunun ortaya atılması yapıcı öğrenmenin temel ilkelerinden biridir. Öğrencilerin hepsi sınıf kapısına, hareket, mekanik, biyolojik döngü veya tarihi zamanlar gibi kavramları yapılandırmaya ilgiyle gelmezler. Ancak bu öğrencilere konunun önemini anlamalarını yapılandırmalarına yardımcı olunabilir. İlgi öğretmen arabuluculuğuyla ortaya çıkabilir (Brooks, 1999).

Moore, McNann göre; Yaratıcı düşünme bir soruna olası çözümler bulmak: eleştirel düşünme ise, olası çözümleri değerlendirmek ve test etmektir (Doğanay, 2000).

Öğretmen öğrencinin bir konu hakkında düşünmesine nasıl yardımcı olabilir? İlk olarak öğretmen iyi bir problemle başlamalıdır. Şimdi Greeberg(1990) tarafından sunulan iyi problem çözme durumunun tanımına bakalım.

- Öğrencilerin test edilebilir bir tahmin yapmasını gerektirir.
- Nispeten pahalı olmayan malzemelerin kullanmasıyla olur.
- Öğrenciler tarafından çok yönlü problem çözme yaklaşımlarını ortaya çıkartmaları için yeteri kadar karmaşık olmalıdır.
- Grubun çabalarından faydalanır.

Jonhson, Greeberg'in listesine bir tane daha ilave eder,

- Ortamın iyi bir problem çözme ortamı olarak düşünülmelidir. Bazı noktalarda problem çözücüler problemi kendileriyle ilgili görmelidirler (Brooks, 1999).

Brooks'a göre, öğrencilere düşünmeleri ve çalışmalarını için problemler ortaya koyulduğunda öğrenciler için değişkenleri izole etmekten, ihtiyaçlarından ve isteklerinden fazla bilgi vermekten ve karmaşık durumu erkenden basitleştirmekten kaçınılması gerektiğini belirtir. Karmaşıklık, ilginin doğmasına yol açar ve bu nedenle merakında artmasını sağlar (Brooks, 1999).

Problemin bazı açıları öğrenenin kişiliğine temas eder. Genellikle, öğrenenin kendi toplumu içerisindeki sorunlar, çalışma kitaplarındaki genel sorunlardan daha ilginç gelmektedir (Glasgow, 1997).

Yapısalcı öğretmenler sıklıkla öğrencilere kendileri tarafından sıradan olarak düşünemeyecekleri sorular sorarlar, didaktik öğretmenler de aynısını yaparlar. Peki, aradaki fark nedir? Anlamalı olan fark, yapısalcı öğretmenler büyük bir soru sormayı isterler ve düşünmeleri için zaman verirler ve cevabı bulmak için kaynaklara yönlendirirler. Bu öğretim programından çıkan pek çok özel soruların sorulmasından farklıdır. Sorular hızlıca ve doğruca cevaplanmadığında, öğrenciler yerine dersin akışını korumak için cevaplandırılmasından farklıdır (Brooks, 1999).

2.3.4.2. Öğretim Programının Başlıca Kavramalar Etrafında Yapılandırılması

Öğretim programının başlıca kavramalar etrafında yapılandırılması yapıcı pedagojinin önemli bir boyutudur. Eğitim programı tasarımı yapıldığında, yapısalcı öğretmenler bir problem demeti etrafında bilgiyi, soruları ve çelişkili durumları organize ederler. Çünkü problemlerin ayrı ayrı ve birbirleriyle ilişkilendirmemiş olarak sunulmasından çok bir bütün olarak sunulduğunda öğrenenler daha fazla derse dâhil olurlar. Bunu bir örnekle düşünecek olursak, bir bisiklet aldığımızı ve kurmak istediğimizi düşünelim ve kutusunda bütün yapılacaklar sırasıyla anlatılan bir talimat olduğu halde biz, kutunun üstündeki bisiklet resmine çoğunlukla bakma ihtiyacı hissederiz. Küçük parçaları anlamalı bir bütün yapmadan önce bütünü görme ihtiyacı hissederiz (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Kavramlar bir bütün olarak sunulduğunda, diğer yandan, öğrenenler, anlayıp görebilecekleri şeklide bütünü parçalara ayırarak anlam oluşturmaya çabalar. Öğrenen bu işlemi bilgiyi anlamlaştırmak için başlatır, onlar, kendileri için bunun yapılmasından ziyade, işlemi ve anlamı kendileri yapılandırır (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Tüm yaştaki öğrenenler, bütünden parçaya doğru, öğretmenler tarafından sunulan ve öğrenen tarafından yapılandırılan kavramlar ile parçadan bütüne doğru sunulanlardan daha çok öğrenmeye dâhil olurlar. Örneğin, yeni başlayan yazarlara kendi imla hatalarını keşfetmeye izin vermek ve başkalarının okuması ve kendilerinin tekrar okuması için kendi fikirlerini yayımlamak, gramer kurallarını ve yapılan gramer hatalarını öğretmekten ve öğrenene orijinal yazma parçasında bu becerileri ortaya koymasını istemekten çok daha etkilidir (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Öğretim programını büyük fikirler ve geniş kavramlar çevresinde yapılandırmak öğrenen için çok yönlü giriş noktaları sağlar. Bazıları sorunlara verilen pratik cevaplar

yoluyla dâhil olurlar, bazıları modeller ve prensipler odağında işleri analiz eder ve diğerleri de kendilerinin eşsiz perspektiflerinden benzerlikler ve mecazlar yoluyla fikirleri yorumlarlar (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

2.3.4.3. Öğrencinin Bakış Açısı Aranması ve Değerlendirilmesi

Öğrencinin bakış açısı aranması ve değerlendirilmesi yapısalcı kuramda gerekli unsurlarındadır. Biz ne kadar öğrenme süreci üzerinde çalışırsak, bu prensibin de ne kadar önemli olduğunu daha iyi anlarız. Öğrenenlerin bakış açılarının farkında olunması, öğretmene öğrenenle güç denemesi yapma ve okul tecrübelerini bağlamsal ve anlamlı yapmaya yardım eder. Sizler, sunucunun başlangıçta bu oturumdan neler bekliyorsunuz? Veya Amacınız nedir? Gibi sorular sorduğu toplantı veya çalışma guruplarına katılmışsınızdır. Bu cevaplar genelde liste halinde tahtaya yazılır ve sunucu sunumuna devam eder ve çoğunluklada hiç tahtadaki görüşlere değinmez. Bu öğrenenin bakış açısına araştırmaya örnek olabilir ama kesinlikle değer vermeye örnek olamaz (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Yapısalcı öğrenmede öğretenlerin etkili bir dil kullanmaları kadar önemli olan bir husus da etkili olarak dinlemeleridir. Bu özellik sayesinde öğrenenlerin bakış açıları anlamamız kolaylaşır (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Herhangi bir davranışı, başkası istediği ya da zorunlu olduğu zaman değil de, birey kendisi için ve isteyerek öğrendiği zaman daha anlamlı bir öğrenme oluşabilir (Köymen 2000).

2.3.7.4. Müfredatın Öğrenci Tepkilerine Göre Uyarlanması

Öğrenme müfredatın bilişsel, sosyal ve duygusal olarak öğrenene ulaşması sayesinde artırılır. Bu nedenle müfredat hazırlanması ile öğrenci istek ve hipotezlerinin göz önüne alınması gerekir. Şayet öğrenen varsayımları açıklıkla belirtilmiyorsa, çoğu öğrenen dersi öğretmenin ne kadar karizmatik olduğuna ve materyallerin ne kadar çekici olduğuna bakmaksızın anlamdan yoksun bulacaktır (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Öğrenenin düşünme sürecine, yetişkin beklentilerini dayatmamak önemlidir, fakat daha da ötesi, bir sonraki yol olan anlamlandırma için çocuğun davranışlarına

bakılmalıdır. Çocuğun hataları, anlama yolunda gerçek doğal adımlardır. Etkili dinleme yeteneği ve duyuşsal ve bilişsel işlemlerle ilgili bilginin toplanması ve takiben gelen öğretim metotlarını uyarlama yeteneği, bir eğitimci olarak öğrenen için sağlayabileceğimiz kabiliyetlerin merkezini oluşturur (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Devil'e (1902) göre öğrenenin ilgisi doğrultusunda seçilmiş, kullanılmış, vurgulanmış aktiviteler, çocuğun tüm kariyerinde bir dönüm noktasına işaret eder, ihmal edilmesi ise fırsatın asla geri getirilemeyecek şekilde kaçırılmasına yol açar (Akt: Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

2.3.7.5. Öğrencinin Başarısının Öğretim Bağlamı İçerisinde Değerlendirilmesi

Öğretmeyi ve değerlendirmeyi ayırmak gereksiz ve amaca zararı dokunan bir durumdur. Öğretme süresince, öğrenen- öğretici etkileşimine katılım yoluyla, öğrenen-öğrenen etkileşimi boyunca ve öğrenenleri fikirler ve materyallerle çalışırken izlemek suretiyle yapılan değerlendirme, bizlere, dışarıdan hazırlanmış testlerle değerlendirmeden çok daha fazla öğrencinin öğrendiği hakkında bilgi verir (Brooks, J. G ve Brooks, M. G, 1999).

Yapısalcı anlayış uyarınca öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır (Alkove ve McCarty, 1992 Akt: Yaşar, 1994).

Bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu görüşüne dayanan oluşturmacı, değerlendirme noktasında da geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir. Süreçten ayrı değil sürecin bir parçasıdır. Oluşturmacı perspektifte değerlendirme süreci ölçmek için kullanılır (Bednar ve Diğerleri 1992).

Oluşturmacı yaklaşımda otantik ve performans dayalı değerlendirme kullanılır. Otantik değerlendirme gerçek yaşam durumunu yansıtan aktivitelerin olduğu bağlamla uygulanır. Oluşturmacılığa göre öğrenme bilimsel sonuçlar üretme değil, bu sonuçların üretildiği süreçtir. Bu nedenle ürünler de, üretildiği bağlamlarda değerlendirilir (Gold, 2001; Jonassen, 1992). Daha çok süreç (formative) değerlendirme yaklaşımları kullanılır (Akt: Tezci ve Gürol, 2001).

Jonassen (1992: 139–145) oluşturmacı anlayış çerçevesinde değerlendirme yaklaşımlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Amaçtan bağımsız değerlendirme: Oluşturmacı öğrenmeler en iyi amaçtan bağımsız metotlarla değerlendirilir. Öğrenme sürecinden önce davranışsal amaçlar bilinirse değerlendirme gibi öğrenme süreci de etki altında olacaktır.
- Otantik görevler: Otantik görevler öğrenenlere uygun karmaşıklık düzeylerde ve öğrenenlerin kendilerine uygun zorluk düzeylerinde yararlı ve geçek dünya deneyimleri ile ilgili görevlerdir.
- Bilgi oluşturma: Oluşturmacılık bilginin yeniden üretimini değil oluşturulmasını vurgular. Değerlendirme bilgi oluşturmanın zihinsel sürecini yansıtan öğrenme sonuçları üzerine de odaklanmayı gerekli kılar.
- Bağlam bağımlı değerlendirme: Değerlendirme, öğretim sürecinde kullanılan zengin ve komplekslikte olduğu gibi bağlamlarda olması önemlidir.
- Çok yönlü perspektifler: Öğrenme çevrelerinde çok yönlü perspektifler sunula biliniyorsa o zaman değerlendirme sürecinde bu çok yönlü perspektifleri dikkate almak ve yansıtmak o ölçüde önemlidir.
- Sosyal olarak oluşturulan anlam: Objeler, olaylar ve fikirlerle ilgili aynı anlam uzun bir müzakere süreci ile paylaşılır. Ancak her zaman bireysel farklılıklar vardır.
- Çok şekli: Süreçten çok öğrenme ürünleri değerlenmenin gerektiği durumlarda bu durumda tek bir öğrenme ürününden ziyade portfolio (tümel değerlendirme) ürünleri değerlendirilir (Akt: Tezci ve Dikici, 2001).

2.3.5. Yapısalcı Görüşe Dayalı Öğretim

Yapısalcılık öğrenmeyle ilgili bir kuramdır, öğretmeyi tarif eden bir kuram değildir. Bununla birlikte, eğitim alıştırmalarımızı geliştirdiğimizde ve yeniden düşündüğümüzde, yapısalcı kuramdan çıkarılan genel öğrenme kurallarının hatırd tutulması faydalı olabilir (Fosnot, 1996).

Yapılan öğretimin, öğrenci ve öğretmenin hoşuna gitmesi genellikle, ihmal edilen veya unutulmuş en önemli öğelerden biridir. Oysaki *çekici (appeal) bir öğretim*, muhtemelen öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla zaman ve enerji harcamasını,

yeniden incelemeler yapmasını ve diğer zamanlarda da çalışması olasılığını arttırır. Çekicilik, öğrencinin bilgiye karşı tutumuyla ve çalıştığı konuyla ilgili motivasyonu ile oldukça ilişkilidir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 1996).

Köymen'in (2000) belirttiği gibi bizleri bir işi yapmamız için ateşleyen, o işi yapmaktan zevk almamızı, keyif duymamızı sağlayan, dirik ve üretken yapan güdülenme çoğunlukla içsel güdülenmedir. Yapıcı öğrenme kuramına dayalı bir öğretim tasarımının öğrencinin bilgiye karşı tutumunu ve çalıştığı konuyla ilgili özellikle içsel güdülenmesini olumlu yönde etkilediği ve dolayısıyla çekici olduğu söylenebilir.

Yapıcı anlayışı benimsemiş bir öğretmen, öğrencileriyle işbirliği içinde en azından şu tür etkinlikleri yapmalıdır;

- Öğrencilerin daha çok birincil kaynaklardan öğrenmeleri desteklenmelidir.
- Bütünden parçaya doğru (Tümdengelimci) bir akış temel alınır.
- Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi buna göre yönlendirme temel alınır.
- Öğrenme sırasında öğrencilere ilk olarak bütüncül ve karmaşık sorunları çözmelerini gerektiren bir öğrenme görevi sunulur.
- Öğrenciler karşılıklı fikir alınabilecekleri gruplar halinde çalışırlar.
- Öğrenciler gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.
- Öğretmen bilgi aktaran değil, öğrencilere yardım eden ve işbirliği yapan biri konumundadır (Deryakulu, 2000).

2.3.5.1. Yapısalıcı Görüşe Dayalı Öğretim Uygulamaları

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan program tasarımcıları “Bireylere ne öğretilmeli? Sorusu yerine “Öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırmacı tasarımcılar, program geliştirmeye, bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Seiley, Akt: Şaşan, 1999).

Yapısalıcı yaklaşım temeli alınarak gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir, bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar.

Yapısalıcı öğrenme görüşüne dayalı öğretmen eğitim programları, yapısalıcı perspektifte bir iki eğitici kurs vermekten daha çok şeyler yapmayı gerektirir.

2.3.5.2. Yapıcı Sınıfların Geleneksel Sınıflardan Farkı

Geleneksel Sınıflar	Yapıcı Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

Şekil 3. Geleneksel ve Yapıcı Sınıfların Karşılaştırılması.

Kaynak: Deryakulu, (2000)

Yukardaki Şekil 2.3.'de geleneksel ve yapıcı sınıfların karşılaştırılması gösterilmiştir.

Yapısalıcı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar, 1994).

Yapısalcı kuramın öncü kuramcılarında biri olan E. Von Glasersfeld, (1996), öğretmenlerin davranışlarını yapısalcı kurama göre değiştirmeleri konusunda şu tavsiyelerde bulunur; Öğrencilerin çevrelerini algılama yollarının, öğretmenlerin amaçladıkları durumlardan farklı olabileceğinin farkına varın. Bu çevreyi, müfredatı, kitapları, bilgisayar programları için didaktik destekleri, verilen amaçları ve elbette öğretmenleri kapsar. Benzer olarak anlamın nasıl yapılandırılacağı düşüncesi, nasıl sonuçlanarak, sözel iletişimin işleyeceği fikri, hala yaygın olan kelimelerin anlamları tarafından öğretenden öğrenene bilginin transfer edildiği inancını söküp atacaktır. Bu iki açıdan bakıldığında öğretmenin görevi, bilgiyi dağıtmak değil ancak öğrenenlere yapılandırmak için fırsatlar ve teşvikler sağlanmaktır.

2.3.5.3. Yapısalcı Öğretimde Öğretmenin Rolü ve İşlevi

Yapısalcı eğitimin birinci ilkesi devamlılığı sağlanan karşılıklı saygı içerisinde bir sosyal atmosfer (socio- atmosphere) kurmaktır. Çocukların okul içindeki deneyimlerini şekillendirecek, kişiler arası ilişkilerdeki bütün şebekeler sosyal atmosfer içerisinde yer alır. (Devires ve Zan,1996).

Yapısalcı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü, sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, Akt: Yaşar, 1994).

Yapısalcı eğitimin yaygın olan bir yanlış anlayışı, yapısalcı görüşçülerin ödül ve cezaya inanmadıkları için, çocukların kontrolsüz olarak yetiştikleridir. Yapısalcı sınıflar geleneksel sınıflara göre daha gürültücü ve aktif olma eğiliminde olurken, yapısalcı sınıflar kontrol dışında değildir ve yapısalcı öğretmenler sınıf yönetimi açısından pasif değildir. Öğretmenler çocukların kendi kurallarını kolaylaştırmak için çabalarında oldukça aktiftirler. Onların aktifliği, eğitimin tek yanlı şekilleri olan tekrarlama veya cezalandırmak değildir. Bunun yerine, çocukları inançlarını yapılandırmaları ve yetişkin zorlamalarından bağımsız olan kendi sosyal ve ahlaki kurallarını takip etme imkânı sağlayan işbirlikçi bir biçimde aktiftirler (Devires ve Zan,1996).

Yapıcı öğretmen, çatışma durumlarında, çatışmanın çocuklara ait olduğunun farkına vararak ve çocuklardan çatışmayı uzaklaştırma yoluyla kontrolü almaktan kaçınarak, çocukların özerkliğini artırır. Örnek olarak, yapıcı öğretmen tartışmalı oyuncağı çocuklardan almayacak ve onlara “Paylaşmazsanız ikinizde oynayamayacaksınız” diyecektir. Çocukların kendi çatışmalarını çözebilme kabiliyetine inanan yapıcı öğretmen, çocukların kendi hissettiklerini ve arzularını birbirlerine dile getirmelerine ve birbirlerinin dinlemelerine yardım eder (Devires ve Zan, 1996).

Yapıcı kuramı öğrenmiş öğretmenler, öğrenmeyi desteklemeye çalışırlar, kontrol etmezler. Daha çok soruştururlar, geleneksel fikirlerde kalmazlar. Sürekli kendilerini, öğrencilerini ve öğrettikleri sistemi değerlendirirler. Öğrencileriyle işbirliği içindedirler ve onları işbirliğine yönlendirirler, birbirleriyle yarışmaya değil. Öğretmenler, planlayıcılar, modeller, kılavuzlar, gelişim gözlemcileri kolaylaştırıcılar ve öğrencilerin ortaya çıkardığı dünyanın kişisel modellerinin güç sınıyıcıları olurlar (Gould, 1996).

Yapıcı öğretmen, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin, öğrenci-merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla, öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimini benimser. Bu iletişim biçiminde öğrencilere, “Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz? “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltir. Öğrencilere, “Evet”, “Hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınır (Alkove ve McCarty, Akt: Yaşar, 1996).

Yapısalcı öğretmenin rollerini İşman (1999) şöyle sıralamıştır;

1- Yapısalcı öğretmen, öğrenci anatomisini destekler ve kabul eder. Yani öğrencinin öğrenme öğretme ortamlarında bağımsız ve bilinçli roller almasını yönlendirir.

2- Yapısalcı öğretmen gerçek bilgileri ve güncel kaynakları kullanır. Diğer bir ifade ile çağdaş gelişmeleri takip eder ve sınıf ortamına getirir.

3- Yapısalcı öğretmen, bilişsel olan tanımlama, analiz, tahmin ve düşünme terimlerini kullanır. Bunun ana amacı öğrenmeleri hafızalarda etkili olarak yapıllaştırmaktır.

4- Yapısalcı öğretmen, öğrencilerin dersleri yönlendirmesini yeni yöntemler uygulanmasını ve alternatif konular önermesini kabul eder. Bunu faydası öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını etkin olarak karşılamasıdır.

5- Yapısalıcı öğretmen, kendi bilgilerini paylaşmadan önce öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışır. Yani öğrencinin yeni bilgileri hafızasında nasıl yapılandırıldığını belirler.

6- Yapısalıcı öğretmen, öğrencilerin öğretmeni ve diğer arkadaşları ile diyaloga girmesini destekler. Kurulacak olan iletişim kanalı ile bilgiler etkili olarak yayılır ve yapılaşır. Öğrencilerin, çok farklı düşüncelerin olduğunu anlamasına yardım eder.

7- Yapısalıcı öğretmen, öğrencilerin kendi aralarında akıllı ve açık uçlu sorular sormasını destekler. Öğrenci merkezli bir öğrenme öğretme faaliyetleri gerçekleşmiş olur.

8- Yapısalıcı öğretmen, öğrencinin kendi kendine sorumluluk duygusunu geliştirmesini destekler. İçsel olan bu davranışı öğrencilerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olur.

9- Yapısalıcı öğretmen, öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarına ve hipotez geliştirmelerini sağlayacak deneyimler kazanmasını destekler. Öğrenci kendi ihtiyacı olan bilgileri öğrenmek için ilgili gruplar oluşturur ve sorunlar ile ilgili çözüm yöntemleri geliştirmeye başlar.

10- Yapısalıcı öğretmen sorular sorulduktan sonra cevap verebilmesi için bir bekleme zamanı verir. Öğrencilerin düşünmesini ve yeni yöntemler geliştirmesini sağlar.

11- Yapısalıcı öğretmen, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve konular arası ilişki geliştirmelerini sağlar ve bunun için uygun olan zamanı verir.

12- Yapısalıcı öğretmen, öğrencilerin doğal olan ilgilerini geliştirmede yardımcı olur. Her bir öğrencinin ilgi alanları farklı olabilir. Bu farklı olan ilgi alanları geliştirilmelidir ve öğrenciye ilgi alanının önemi kavratılmalıdır.

2.3.5.4. Yapısalıcı Öğretimde Öğrenenin Rolü

Yapısalıcı eğitim ortamında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. İlerideki öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşüncesinden hareketle, zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar.

Grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar. Sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler (Alkove ve McCarty, 1992; Kindsvatter, Wilen ve Ishler, Akt: Yaşar, 1996).

Yapısalcı öğrenme kuramında, öğrenenin rolleri Perkins (1999)’e göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) *Aktif öğrenen*: Bilgi ve anlam aktif olarak kazanılır
- 2) *Sosyal öğrenen*: Bilgi ve anlam sosyal olarak yapılandırılır.
- 3) *Yaratıcı öğrenen*: Bilgi ve anlam yaratılır veya yeniden yaratılır (Akt: Şahin, 2000).

2.3.5.5. Yapısalcı Öğretimde Öğrenme Ortamları

Bilgi, öğrenenlerin aktiviteleri ile değiştirilmesi için geliştirilmeli ve devam etmelidir.

Öğrenme, durumlarda rol alıp, rolünü oynamanın sonucunda oluşan yaşam boyu ve devamlı bir süreçtir (Brown, 1989, Akt: Marcy P. Driscoll, 2000).

- Ele alınan konuyla ilgili analiz ve değerlendirmelere geçmeden önce temel kavramlar tanımlanmalıdır.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilere deneme ortamı sağlanmalıdır.
- Ele alınacak örnekler öğrenciler için anlamlı olmalı, dolayısıyla örneklerin günlük yaşantıdan, bulunulan çevreden seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Belli bakış açılarına sahip öğrencilerin kendi bakış açılarını sahiplenmesine, ifade etmesine ve savunmasına olanak verilmelidir.
- Eğitim ortamına “sınıflandır”, “çözümle”, “tahmin et” ve “oluştur” gibi, eylem ifadeleri egemen olmalıdır.
- Öğrencilerin gerek birbirleriyle gerekse öğretmenle rahatça diyalog kurmalarına olanak sağlayan bir ortam yaratılmalıdır.

- Bilginin yeniden üretilmesinden daha çok, bilginin oluşturulmasına özen gösterilmelidir (Demirel, 2001).

Jonassen'e göre, oluşturmacı öğretim tasarımı teknoloji ; "Öğrenenleri bilişsel öğrenme stratejilerine, kritik düşünme yeteneklerine angaje eden kopya edilebilir ve uygulanabilir tekniklerden oluşmaktadır Bu nedenle, donanımdan daha fazla bir şeydir. Öğrenme teknolojisi, öğrenenleri anlam ve bilgi oluşturmaya angaje olmalarını sağlayan herhangi bir çevre ya da etkinliklerin tanımlanabilir setidir" (Akt: Tezci ve Gürol, 2001).

Fosnot (1996) yapıcı kuramdan çıkarılabilecek bazı öğrenme prensiplerini şöyle sıralar;

- Öğrenme bir gelişmenin sonucu değildir, öğrenme bir gelişmedir. Bu öğrenenler tarafından kendilerini organize etme ve keşfetme gerektirir.
- Karşıt anlamlar arasındaki dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatalar öğrenen kavramının bir sonucu olarak gerekli olarak algılanmalıdır.
- Yansıtıcı soyut fikirler, öğrenmenin yürütücü gücüdür. Anlamlandırmayı yaptıkları gibi insanlar, temsil şeklinde deneyimleri genelleme ve organize etme yolunu araştırırlar.
- Topluluk içi diyalog ileri düşünmeye neden olur. Öğrenenler (öğretenler yerine) fikirlerini savunma, ispatlama, yargılama ve sınıfa iletme durumlarından sorumludurlar.
- Öğrenme yapıların geliştirilmesi doğrultusunda ilerler. Öğrenenler anlamlaştırmaya çalıştığı gibi, gelişmiş yapısal iş süreçleri, büyük fikirler olarak oluşturulurlar.

2.3.6. Yapısalıcı Öğrenme- Öğretme Ortamlarının Tasarımı

2.3.6.1. Yapısalıcı Öğrenme- Öğretme Ortamlarının Tasarımındaki Temel Prensipler

Jonhsen'in web sayfasında belirttiği anlamlı öğrenmeyi sağlayacak özellikler, yapıcı öğrenme çevrelerini tasarımında bizlere yol gösterecektir. Bunun için teknoloji, öğreneni aktif, yapıcı, işbirlikçi, amaca ulaşma doğrultusunda bilinçli, karmaşık bağlamsal, etkileşimli ve düşüncelerini yansıtıcı olma özelliklerinin sağlayacak şekilde kullanılmalıdır.

1. Aktiflik : Öğrenme dediğimizde geleneksel anlamda öğrencilerin düzenli bir şekilde dizilmiş sıralarda oturan, öğretmenini dinleyen ve öğretmeninden duyduklarını not alan ve ancak soru sorulduğunda cevap haklarını kullanan, verilen alıştırmalar ya da ödevler üzerinde özenli ve sessizce çalışan bir ortamdan oluşan bir anlayış aklımıza gelir. Elbette bu düzenli gibi görünen ortam içerisinde bir de görünmeyen bir boyut vardır. O da öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken akıllarından geçen “gürültüdür” (Marlow ve Page, 1998. Akt: Yıldırım, 2004). Gürültü belki de öğretmenini dinlerken aklı yarıntaki ödevinde olan, ya da akşama katılacağı partide ne giyeceğini düşünen, kaç dakikanın kaldığını hesaplayan ya da duyduğu bir şarkının ezgilerini hatırlamaya çalışan düşünceler yumağından oluşmaktadır. Bir eğitici olarak sorgulamamız gerekir. Biz, bizi dinleyen, sadece konuş dediğimizde konuşan, yaz dediğimizde yazan, oku dediğimizde okuyan, eleştirel düşünceden uzak, sorgulamayan, sessiz, ezberciliğe itilmiş öğrenciler mi istiyoruz? Yoksa ne istediğini bilen, sorgulayan, eleştirel düşünen, bilgiyi alan değil, araştıran ve bildiklerini paylaşan ve paylaşımları sonucunda yeni bilgi çıkarımlarında bulunan öğrenciler mi istiyoruz? Hiç kuşkusuz tüm eğiticiler yetiştirmelerine katkıda bulundukları öğrencilerini toplumda etkin bireyler olarak görmek isterler ve onların yüksek değerlere sahip olmalarını beklerler. Bu durumda, biz eğitimcilere düşen, eğitimde paradigmatik değişime uygun ortamlar sağlamamızdır. Bunu yaparken de değişimi eğitici eğitiminde başlatmamızda fayda vardır (Akar ve Yıldırım, 2004).

Öğrenenler sonuçlarından sorumlu olduğu yerlerde öğrenme süreci tarafından dikkatli bir bilgi işleme sürecine dâhil edilirler. Doğal öğrenme koşullarında, öğrenenler ve her yaştaki oyuncular, herhangi bir biçimsel bir öğretim aracılığı olmadan, öğrendikleri konuda ileri düzey bilgi ve becerileri kazanabilirler. Örneğin, bezbol oynamadan önce, çocuklar kendilerine ders verip ve oyunun kuralları hakkında çoktan seçmeli testler uyguluyorlar mı? Dairenin aeoro dinamiği ve vektör kuvvetleri gibi. Hayır, onlar sopayı sallamayla ve uçan topu takip etmekle başlıyorlar ve oynadıkları oyununun kurallarında uzlaşıyorlar. Resmi ve gayri resmi stajlar ve topluluklar arasında ve oyunda ve işte, öğrenenler bilgi ve becerilerini, öğrenen ve pratikte uygulayan topluluk üyeleriyle paylaşarak geliştirirler. Bütün bu durumlarda öğrenenler konuları ve iş araçlarını ve öğrenmeyi yapmış olduklarının yansıtılmasıyla aktif olarak yönetmektedirler (Jonhsen, 2006).

2. Yapıcı olma: Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencilerin duyu organları aracılığı ile dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay olgu ya da kavrama ilişkin

zihninde kendi gerçeğini yapılandırması, ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994, Akt: Deryakulu, 2000).

Öğrenenler, yeni bir durumla karşılaştıklarında, zıtlıkları, merakları ve şaşkınlıkları mantıki hale getirmek veya bir anlam oluşturmak veya uzlaştırmak için yeni bilgileri eski bilgilerle birleştirirler. Farklı olaylar karşısında kendi anlamlarını yapılandırırlar. Bu şeyleri açıklamak için oluşturdukları modeller başlangıçta basit ve sadedir, fakat tecrübe, destek ve yansımayla artarak karmaşık hale gelirler. Daha önce de açıkladığımız gibi, biz öğrenenlerin, öğretenin ne bildiğini bilmesinin imkânsız olduğuna inanıyoruz. Onlar sadece ne biliyorlarsa onu bilirler, bu yüzden öğrenmeye geldikleri süreçte desteklenmelidirler (Jonhsen, 2006).

3. İşbirlikçi olma: Öğrenenler tabii olarak öğrenme ve birbiri içerisinde topluluklar oluşturarak, sosyal destek sağlarken ve model olurken ve her üyenin katkılarını gözlemlerken birbirlerinin becerilerini kullanarak çalışırlar. İnsanlar doğal olarak bir problemin çözümünde ve bir görevin yerine getirilmesinde diğerlerinin yardımını arayıp bulur. Neden okullarımızda ısrarla öğrencilere “Ödevlerini kendin yap” deriz ve eğer yapmazlarsa onları kopya çekmekle suçlarız. Bireyselleştirilmiş, üretken öğretim metodları öğreneni, doğallığın ve düşüncenin verimli modları dışında bırakır ve aldatır (Jonhsen, 2006).

Öğrenmenin toplumsal bir etkinlik olduğuna, kendi başına yalıtılmış bir ortamdan çok bilginin takımlar halinde ve hep birlikte çalışarak daha iyi yapılandırılabilceğine inanan öğretmenler, kendi sınıflarında öğrenen takımlar/topluluklar yaratarak, o takıma değişik bireylerin getirecekleri farklılıklardan ve bunun sonucu ortaya çıkan yaşantı zenginliğinden yararlanmayı bilmelidirler (Çalışkan, 2000).

4. Amaçsallık: Tüm insanların davranışları amaca yöneliktir. (Schank, 1994). Yani, yaptığımız her şey bazı hedefleri yerine getirmek için planlanmıştır. Bu hedef belki açlığı doyumak veya daha rahat etmek gibi basit veya bu hedef yeni kariyer becerilerini geliştirmek gibi daha karmaşık olabilir. Öğrenenler aktif ve kararlı olarak bir amaca ulaşmak için çabaladıklarında (Scardamalia & Bereiter, 1993/1994), düşünürler ve daha fazla öğrenirler. Öğrenme ortamları öğrenenleri, her öğrenme durumlarındaki hedeflerinin neler olduğunu açıkça ifade etmeleri konusunda desteklemesi gerekir (Jonhsen, 2006).

5. Karmaşıklık: Biz öğretmenlerin işlediği en büyük entelektüel günah, çoğu kavramları, öğrenenlere daha kolay iletilebilsin diye fazla basitleştirmemizdir. Fikirleri

normal bağlamlarından arındırmamıza ek olarak, öğrenciler kolayca öğrensinler diye fikirleri en basit şekile damıtırız. Ancak ne öğreniyorlar, dünya o kadar güvenilir ve basit bir yer mi? Bununla birlikte dünya güvenilir ve basit bir yer değildir. Problemler çok yönlü ve çok perspektiflidir ve kitapların sonlarında bulunan problemler gibi tahmin yoluyla çözülemez. Öğrenenler daha yüksek seviyede düşünürlerse, dünya bakışını daha basitleştirmeyi geliştireceklerdir (Jonhsen, 2006).

6. Bağlamsallık: Günümüzdeki pek çok araştırma, öğrenme ödevlerinin anlamlı gerçek yaşam durumlarından veya simule edilmiş bazı problem odaklı veya olay odaklı olduğunda, daha iyi anlaşılmanın yanında, yeni durumlarda sürekli olarak transfer edildiklerini göstermiştir. Ezberlenen kuralların bir kısmının alınıp, önceden hazırlanmış problemlere uygulanmasından ziyade bizim gerçek yaşamdaki bilgi ve becerileri, faydalı tüm durumları ve öğrenenlerin bu fikirleri kullanması için yeni ve farklı ortamları sağlamamız gerekir (Jonhsen, 2006).

Bağlamlı öğretim ortamlarında, bilginin kullanımının anlaşılabilmesi ve keşfinin daha iyi yapılması için soruna, zengin çevrelere bağlamlar yerleştirilir (Örneğin; ticareti daha etkin hale getirebilmek için Güney Amerika Ormanlarına bir gezi planlamak gibi). Aynı zamanda, bu bağlamlar, içine bilgi ve becerilerin de yerleştirildiği gerçekçi ortamlardır (Ataizi, 2000).

Öğrenmeyi bağlamlı duruma getirebilmek için iki önemli yol vardır: Birincisi, geleneksel öğretimde de çokça kullanılan, her konu için mikro bağlamlar ya da mini öyküler bulmaktır. Bu durumun alternatifi ise öğrenciler için geniş açılı ve anlamlı makro bağlamlar bulunmasıdır (The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992). Bağlamlı öğretimde, öğrencilere, sorunları çok daha geniş açıdan görebilecekleri makro bağlamlar sunulur.

McLellan (1996, Akt: Ataizi, 2000) durumlu öğrenmeyi sekiz ana başlık altında incelemiştir. Buna göre, durumlu öğrenme modelinin ana elemanları şunlardır:

1. Öyküler(stories)
2. Yansıma(reflection)
3. Bilişsel çıraklık(cognitive apprenticeship)
4. Yardımlaşma(collaboration)
5. Bire bir yetiştirme(coaching)
6. Çoklu uygulama(multiple practice)
7. Öğrenme becerilerinin bitştirilmesi (articulation of learning skills)
8. Teknoloji(Technology).

7. Etkileşimlilik: Gerçek öğrenmeyi kolaylaştırmak için, öğretmenler sınıflarını ve öğretim programlarını öğrenenlerin işbirliği yapabileceği, etkileşimde bulunabileceği ve hem sınıf arkadaşlarına hem de öğretmenlerine sorular yöneltebileceği şekilde organize etmelidirler (Gould, 1996).

Öğrenme, tabiatı gereği bir sosyal ve diyalogla ilgili bir süreçtir (Duffy ve Cunningham, 1996). Kendilerine bir görev veya problem verilen insanlar diğerlerinden fikirler ve görüşler araştırırlar. Teknoloji bu etkileşimli süreci, öğrenenleri şehirlerarası veya dünya arası bağlantıyla destekleyebilir. Öğrenenler sınıf içi ve okul dışında topluluklar oluşturan bilginin bir parçası olurlar. Onlar dünyaya bakışın çok yolları olduğunu ve hayat problemlerinin çoğu için çok çözümler olduğunu öğrenirler (Jonhsen, 2006).

Hem radikal hem de sosyal yapıcılar, öğrenmenin diğer bireylerle etkileşim içinde olması gerekliliğini söylemişlerdir. Çevrimiçi uygulamalarda bireyler konuyla ilgili diğer bireylerle rahatlıkla etkileşim kurabilmektedirler. Sanal öğrenme toplulukları kavramı, günümüzde üzerinde en fazla araştırma yapılan konulardan biridir. Çevrimiçi olarak öğrenmeye çalışan bireyler, çözüme zorlandıkları durumlarda hemen diğer arkadaşlarından yardım istemektedirler. Sanal öğrenme toplulukları bu yardımlaşma gruplarının en önemli örneklerinden biridir. Belirli konuyu öğrenmeye çalışan bireyler, takıldıkları ya da iyi öğrendikleri konularda birbirlerine yardımcı olmaktadır. Bazı durumlarda konu dışı etkileştikleri gözlenirse de, bu etkileşimlerin bile konuyla ilişkili olduğu söylenebilir (Ataizi, 2006).

Kubaşık kümelerin başarısının en temel nedenlerinden biri, öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze etkileşim içerisinde bulunmasıdır. Öğrenciler ortak amaca ulaşmaya çalışırken bilgi ve kaynakları paylaşırlar. Bu yüzden birbirlerine karşılıklı yardım eder, güdüler ve geribildirim verirler (Şimşek, 1993, Akt: Çalışkan, 2000).

8. Düşüncelerini yansıtma: Öğrenenler teknoloji tabanlı öğrenme yolu ile ne yaptıklarını, verdikleri kararları, kullandıkları stratejileri ve buldukları cevapları açıkça ifade edebilmeleri gerek duyulması sağlanmalıdır. Ne öğrendiklerini açık bir şekilde ifade ettikleri ve süreci ve süreç tarafından eklenen kararları yansıttıkları zaman, daha çok anlarlar ve yeni durumlar içinde yapılandırdıkları bilgiyi daha iyi kullanabileceklerdir (Jonhsen, 2006).

Eğer problem çözme, usamlama, kritik düşünme ve bilginin aktif ve yansıtıcı kullanımı, yapıcı öğretimin hedeflerini oluşturuyorsa, bu amaçları meydana getirecek öğrenme koşulları nelerdir? Bu sorunun karşılığı şu tavsiyeler önerilir (Driscoll, 2000):

- Öğrenmeyi karmaşık, gerçekçi ve ilgili ortamlar içerisine yerleştirin.
- Öğrenmenin önemli bir parçası olarak sosyal uzlaşmayı sağlayın.
- Çok yönlü bakış açılarını ve farklı temsil modellerinin kullanımını destekleyin.
- Öğrenmede sahiplik hissini teşvik edin.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkında olmaları konusunda eğitin.

Yukarda sayılan bu özellikler bizlere, yapıcı kuram ışığında başarılı bir staj eğitim ortamının nasıl olması hususunda önemli ipuçları vermektedir.

2.3.6.2. Yapısalcı Öğrenme Tasarımında Öğretim Süreci

Jonhsen'a göre bütün öğretim aktiviteleri, yapıcı öğrenme tasarımı içerisinde uygun olarak desteklenmelidir. Bu öğretim desteklerinin amaçlarını üç grupta toplayabiliriz.

- **Model olma;** Temel olarak öğrenenlere, eğitim amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan aktiviteleri nasıl ve niçin yapacaklarını göstermektir
- **Rehberlik etme;** Rehberlik etmenin temel amacı, öğrenene destek, teşhis, yön verme ve geribildirim sağlamak için kritik noktalarda müdahale etmektir.
- **Yapı iskeletini oluşturma;** Yapı iskeleti oluşturma'nın ana amacı, öğrenenlere performans seviyelerine uygun gelecek görevleri ayarlamaktır.

2.3.6.3. Bir Yapısalcı Öğrenme Tasarım Modeli

George W. Gagnon, Jr. and Michelle Collay'in internet sayfalarında belirttiği gibi dört felsefi hipotez yapıcı öğrenmenin kalbini oluşturur:

1. Bilgi, öğrenmeye aktif olarak katılan öğrenenler tarafından fiziksel olarak yapılandırılır
2. Bilgi, kendi hareketlerinin temsilini yapan öğrenenler tarafından sembolik olarak yapılandırılır.
3. Bilgi kendi anlamlarını başkalarına taşıyan öğrenenler tarafından sosyal olarak yapılandırılır.

4. Bilgi, tam olarak anlamadıkları şeyleri açıklamaya çalışan öğrenenler tarafından teorik olarak yapılandırılır.

George W. Gagnon, Jr. and Michelle Collay'in Internet sayfalarında geliştirdikleri yapıcı öğrenme tasarımını şu şekilde açıklarlar; Kullanılan bu tasarım geçen yedi yılda yapılan çeşitli yenilenmelerin bir ürünüdür ve altı önemli temel ilkelerin üzerinde durur. **Durum, Gruplama, Köprü kurma, Sorular, Sergileme ve Yansıma.** Bu ilkeler öğretmenin, öğrenenin öğrenme süreci hakkında planlamasını ve yansıtmalarını harekete geçirmek için tasarlanmıştır. Öğreten öğrenenin açıklama yapması için **durumu** geliştirir, materyalin ve öğrencilerin **gruplaması** için bir yöntem seçer, öğrenenlerin önceden ne öğrendiğiyle onlara ne öğretmek istediği arasında bir **köprü** kurar. Sorulacak **soruları** ve cevapları açıklamaya gerek kalmayacak şekilde önceden tahmin eder, öğrenenleri kaydettikleri düşüncelerini başkalarıyla paylaşarak **sergilemelerini** teşvik eder ve öğrendikleri hakkında öğrenenlerin **yansımalarını** ister.

Bu altı ilkenin uygulamalarına ilişkin önemli kuramsal örnekler vardır.

Durum hakkında; Duckworth (1987) bilim hakkında öğrenenlerin kendi harika fikirlerini katmak için tarif ettiği durumlar, Steffe and Ambrosio (1995) matematiği açıklamak için öğrencilerin kullanacağı durumlar ve Fosnot (1996) yazma ve sanat hakkında benzer örnekleri sağlaması söylenebilir.

Gruplama hakkında; Schmuck and Schmuck (1988) sınıf için grup dinamiklerini tanıtımı ve ayrı cinsten grupların işbirlikçi öğrenmede daha yaygın olduğu hakkındaki Johnson ve Johnson (1975) veya Slavin (1980a) çalışmaları söylenebilir

Köprü kurma hakkında; Gagne (1970) tarafından tasvir edilen sonuçlar, Madeline Hunter'in (1982) beklenen düzenlemesi ve Ausubel'in (1978) (the advanced organizer) ön örgütleyicileri söylenebilir.

Sorulardaki bölümler için Bloom'un Taksonomisi (1956) bilişsel alan içindeki, yüksek derece düşünmeyi sağlayan, ders amaçları hakkındaki çalışmaları, Sanders'in (1966) sınıf sorularının çeşitleri üzerine çalışması ve Flanders'in (1970) sınıf soru stratejilerini tarifi hakkındaki çalışması söylenebilir.

Sergileme hakkında; Theodore Sizer' in (1973) okul için gerekli olanların birleşimi, sergilemeyi, öğrenme sürecini bir parçası gibi kapsadığı konusunda çalışması, the Jefferson County'nin St. Paul Open School in Minnesota da güvenilir değerlendirme yaklaşımlarını pratiğe koyma konusunda onaylaması ve çeşitli kaynakları içermesi Wiggins (1995) söylenebilir.

Yansıtmayla ilgili Hunter's (1982) transferin tanımı konusundaki çalışması, Schon'nın (1987) öğretmenlerin yansıtan uygulaması, ayrıca öğrenci öğrenmesi, öğrenme hakkındaki yansımalar hakkında Cooper (1991) tarifleri, and Brookfield's (1986) kritik yansıma konusundaki çalışması söylenebilir. Bu standart emsaller yapıcı öğrenme tasarımı için kuramsal bir iskelet sağlamıştır (Gagnon ve Collay, 2006)

2.3.6.3.1. Yapısalıcı Öğrenme- Öğretme Tasarım Modelinde Aşamalar

1. Durum: Öğrenenlere açıklamak için hangi durumları ayarlayacaksınız? Bu duruma bir ad ver ve problem çözme, soruların cevapları, benzetmelerin oluşturulması, karar verme, sonuçların çıkarılması veya amaçları düzenlenmesi süreçlerini tasvir et. Bu durum sizin öğrenenden ne yapmasını beklediğinizle ve öğrenenler kendi anlamlarını nasıl yapacakları hususlarını içerir (Gagnon ve Collay, 2006).

2. Gruplama: Gruplamanın iki kategorisi vardır. İlk olarak Öğrenenlerin guruplaşmasını nasıl yapacaksınız; bütün bir sınıf olarak mı? Bireysel mi? İki, üç, dört, beş, altı veya daha fazla kişilerden oluşan işbirlikçi düşünce timlerinden mi? ve onları gruplamak için hangi tür bir yöntem kullanacaksınız? Sayarak mı? Bir renk, meyve parçası veya benzer giysileri seçerek mi? Bu sizin nasıl bir durum tasarımı yaptığınıza ve elinizdeki materyallere bağlıdır. İkinci olarak öğrenenlerin, fiziki model olarak, grafik sunumu olarak, sayısal tasvir olarak veya ortaklaşa deneyimleri hakkında kişisel yazımı olarak yapılan durumları açıklamak için kullanacağı materyallerin gruplamasını nasıl ayarlayacaksınız? Çoğunlukla elinde olan materyal setlerinin sayısına göre öğrenen guruplarının sayısını kararlaştıracaksın (Gagnon ve Collay, 2006).

3. Köprü Kurmak: Öğrenenin önceki bilgisine karar verme ve öğrenenin önceden ne öğrendiğiyle, onlar bu durumu açıklayınca ne öğrenebilirler arasında bir **köprü** oluşturmak için amaçlanmış başlangıç aktiviteleridir. Bu, onlara çözmeleri için basit problem vermek, tüm sınıf tartışması yapmak, bir oyun oynamak veya liste yapmak gibi şeyleri içerebilir. Bazen bu yöntem öğrenenler gurup olmadan önce en iyi uygulanabilir veya gurup olduktan sonra, neyin daha uygun olacağı konusunu düşünmeniz gerekir (Gagnon ve Collay, 2006)

4. Sorular: Sorular öğrenme tasarımının her bir ilkesinde kullanılabilir. Kullanacağın rehberlik edecek sorular, durumu tanıtmak için, gurupları ayarlamak için, köprüleri kurmak için, aktif öğrenmeyi sürdürmek için, sergileri artırmak için ve

yansımaları teşvik için olmalıdır. Ayrıca öğrenenden gelebilecek soruları önceden tahmin etmen ve onların düşüncelerini açıklamalarını teşvik edecek diğer soruları tasarlamam ve düşünmelerini desteklemen gerekir (Gagnon ve Collay, 2006).

5. Sergilemek: Öğrenene durumu açıklamak gibi düşüncelerini açıklamak için kaydettikleri şeyleri diğerleri için sergilemelerini sağlamayı içerir. Bu kartlara tarifi yazmayı, sözel bir sunum vermeyi, grafik, şema yapmayı veya diğer görsel sunum yapmayı, rol yapmalarını veya izlenimlerinin rolünü yapmayı, bir model ile bedensel temsil oluşturmayı, video kaydı yapmakla, fotoğraflar veya gösterim için kaset yapmayı içerebilir (Gagnon ve Collay, 2006).

6. Yansımalar: Bunlar öğrenenlerin, durumun açıklanırken ve diğerlerinin sergilediklerinden gördükleri şeyler hakkında ne düşündüklerinin yansıtılmasıdır. Bu yansımalar, öğrenenlerin ruhları hakkında hissettikleri, hayallerindeki imajları, içsel diyaloglarının hakkında hissettikleri düşünce sürecinden neler hatırladıkları durumları kapsar. Öğrenen ne tür davranışlar, beceriler, kavramalar kapıdan dışarı çıkarak? Bu gün öğrenen ne öğrendi ve yarın ne kullanacak? Önce ne biliyorlardı; ne bilmeyi istediler ve ne öğrendiler? (Gagnon ve Collay, 2006).

2.3.7. Yapısalıcı Görüş ve Meslek Eğitimi

Öğreneceğimiz şeyle ilgili ne kadar çok etkileşimli olursak ve doğrudan deneyimlerde bulunursak o kadar çok bilgi yapılandırırız (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999, Akt: Şahin).

İş yerinde insanların nasıl öğrendiği üzerine yapılan araştırmalar yapısalcılık, durumlu öğrenme ve sıklıkça bilişsel çıraklık modellerinin kullanıldığını göstermiştir. Çeşitli işlerdeki stajyerler üzerinde yapılan araştırmalar (Farmer, Buckmaster, ve LeGrand 1992) göstermiştir ki: Belirsiz, karmaşık ve riskli durumların çözümünün öğrenilmesinde stajyerlere en çok yardımcı olan şeyin, bu durumları nasıl anlamaları ve başa çıkmalarına yardımcı olacak bir model sunmak ve çözüm gayretlerine rehberlik etmektir. Hart-Landesberg, Braunger, and Reder (1992) hastane çalışanları işleri nasıl kavradıkları üzerine araştırma yapmışlardır ve sonuç “Bu çalışanlar kendileri için gerekli olan bilgileri yeniden yapılandırıp ve yorumlamak için gerekli süreci kendileri öğrenirler ve yaparlar” olmuştur (Billett, 1993) .

Brown, Collins ve Duguid(1989), öğrenme ve bilişin temelde durumlu olduğunu belirtmişlerdir. Buradan çıkarılacak sonuç ise, öğrenmede kullanılan

durumlar, etkinlikler, öğrenmenin ve bilişin bütünleştiricileri olduğudur (Akt: Ataizi, 2000).

Brown, Collins ve Duguid(1989)'e göre, durumlu biliş kavramı, öğrenmenin, bir danışman ya da deneyimli bir öğrencinin yol göstericiliğinde, bilişsel çıraklık adı verilen bir yolla ve gerçek yaşamdaki işleri tamamlayıcı biçimde olması gerektiğini savunmaktadır. Bu açıklamayla üç temel sonuca ulaşılmaktadır. Bunların birincisi kültürlemedir. Genel olarak kültürleme, insanların ilişki içinde bulundukları kültürün ya da insan topluluğunun değer sistemlerini ve davranışlarını kendilerine uyarlama olarak açıklanabilir. İkincisi bilgi, içinde öğrenildiği bağlamın ve geliştiği etkinliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Üçüncüsü de, bir işe yeni başlayanlar (öğrenciler), uzmanlar ve sıradan insanlar arasında öğrenme ya da sorun çözmede belirgin yaklaşım farklılıkları vardır (Akt: Ataizi, 2000).

Öğrenme sürecinde katılım, bir işi yapma ondan keyif almanın ön koşuludur (Köymen, 2000). Yapıcı öğrenme kuramı, öğrenene bilginin aktarılamadığı buna karşın öğrenen tarafından yapılandırıldığı görüşüne dayandığından, bu kurama dayalı bir staj meslek eğitimi tasarımı öğrencinin pasif olması düşünülemez.

Örgün eğitimi daha işlevsel hale getirmek ve iyileştirmek için; Bizim uzmanların doğasını anlamamız ve onların yöntemlerini uygun bir şekilde tasarlamamız gerekir (Brown, Collins ve Duguid, 1989, Akt: Ataizi, 2000).

Perkins' e göre (1991, Akt: Driscoll, 2000), yapıcı öğrenme amaçlarının öğrenen üzerinde tipik olarak yerleştirmek için bilişsel taleplerin gerektiğini açıklamıştır. Öğrenenler karmaşık problemlerle uğraşmalı ve görev seçim bölümünde geleneksel öğretim modellerinden daha fazla rol oynamalıdır. Öğreten sadece girdi becerilerinde yetersiz olan öğrenenlere bireysel olarak rehberlik etmelidir. "Bu yapıcı öğretmenin işi: Öğreneni yeterli yardım ve rehberliği sağlayarak yakınsal gelişim alanında ilerlemesini sağlamaktır.

En önemli olarak, katılımcıların, öğrenenlerin klasik öğretme ve öğrenme görüşünde eskiye ve daha klasik görüşlere zıt duran bir öğretimsel yaklaşım yapılandırmalarına imkân sağlamak için deneyime ihtiyacı vardır. Bunun ötesinde alan deneyimleri, çocuk gelişimi, öğretimi ve öğrenimi içerisinde deneme ve araştırmaya imkân sağlaması gerekir ve alan deneyimi için ortak iş yerleri kullanan okullar, müfredata öğrenenlerin araştırmasına, yansıtmasına ve söylemlerine önem veren öğrenci merkezli tarz içeren bütünleştirici bir şekilde yaklaşımları gerekir (Fosnot, 1996).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik açıklamalar, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmalar geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 1995, 77). Bu araştırmada da yapıcı öğrenme kuramı temel ilkeleri göz önüne alınarak geliştirilen anket formu ile Polis meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin staj eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri ve öğrencilerin staj yaptığı yerdeki birim amirleri görüşlerinden belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; Adana ilindeki, Polis Meslek Yüksek Okulunda ön lisans eğitimi gören, birinci sınıfı bitiren ve birinci öğretim yılı sonunda stajı tamamlayan öğrenciler ve Adana ilinde öğrencilerin staj yaptığı birimlerdeki amirlerden oluşturmaktadır.

Çalışma evreninin çok geniş olmasından dolayı araştırma verilerinin toplanmasında örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek basit örneklem ile araştırmacının Adana’da ikamet etmesi nedeniyle araştırmacının ulaşabileceği yerin seçilmesi nedeniyle “Uygun örneklem” yöntemi kullanılacaktır (Frankel, Wallen, 1993).

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırma amaçları doğrultusunda çalışma evreni olarak belirlenen Adana ili Polis Meslek Yüksek Okulu 2. sınıfında öğrenim gören öğrenciler arasından yansız seçilen 100 öğrenci ile ve Adana ilinde öğrencilerin staj yaptığı birimlerdeki amirlerin 43' üne ulaşılmış, böylece bu iki kesimde örneklem ve evren birbirlerine eşit olması sağlanmıştır. Başka bir ifade ile örneklem evreni temsil edecektir. Araştırma bu kişilere uygulanan anket çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Anket soruları yapıcı öğrenme kuramı öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Ayrıca anket soruları hazırlanırken, anketin yapısalıcı öğrenme kuramına uygunluğuna ilişkin üç uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı yardımıyla %, frekans dağılımı kullanılarak çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; yapısalcı öğrenme kuramı öğretim ilkeleri kullanılarak hazırlanmış veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı yardımıyla %, frekans dağılımı kullanılarak çözümlenmiştir.

Tablo 1. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Bir Görevli Bulunup Bulunmadığına İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	% Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uzman bulunmuştur	30	88,2	88,2	88,2
Hayır uzman bulunmamıştır	1	2,9	2,9	91,2
Ksme uzman bulunmuştur	3	8,8	8,8	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-1 incelendiğinde, amirlerin büyük çoğunluğunun (% 88,2) staj sırasında öğrencilere yardım eden ve işbirliği yapan uzman bir görevli bulunduğu şeklinde görüş belirttiği, çok az bir kısmının ise (% 2,9) uzman görevli olmadığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum genel olarak staj uygulamalarında yardımcı personelin bulunduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-13 ise aynı konudaki öğrencilerin görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-13 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (% 66,4) staj sırasında kendilerine yardım eden ve işbirliği yapan uzman bir görevli bulunmadığını belirtmektedirler. Uzmanın bulunduğunu belirtenlerin oranı % 8,4 iken, kısmen

bulunmuştur diyenlerin oranı % 25,2 dir. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise, görüşlerin oldukça farklı olduğu (% 97 ve % 8,4 vs) görülmektedir.

Sonuç olarak Amirler ve öğrenciler, stajda uzman görevli bulunduğu konusunda oldukça farklı düşündükleri söylenebilir.

Tablo 2. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Görevlinin Kim Olması Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Karakolda görevli bir amir	23	67,6	69,7	69,7
Polis okulunda görevli bir amir	6	17,6	18,2	87,9
Polis okulunda görevli bir öğretim görevlisi	4	11,8	12,1	100,0
Toplam	34	100,0		

Tablo-2 incelendiğinde, Amirlerin çoğunluğunun (% 67,6) karakolda görevli bir amirin, staj sırasında öğrenciye yardım eden ve işbirliği yapan uzman olması gerektiği yönünde görüş belirttiği, staj sırasındaki uzmanın Polis Okulunda görevli bir Amir olması gerekir diyenler % 17,6 ve Polis okulunda görevli bir öğretim görevlisi olmalı diyenlerin oranı da % 11,8 dir. Bu durum genel olarak staj uygulamalarında öğrenci ile işbirliği yapacak uzman görevlinin karakolda görevli bir amir olması gerektiği görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak ankete katılan amirler öğrencilere staj uygulamalarında en iyi karakoldaki amirlerin yardımcı olacaklarını ve işbirliği yapacaklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak, genel olarak amirlerce, karakolun polislik mesleğini öğrenmede öğrenciler için ideal bir yer olması ve burada karşılaşılan olaylarla polis adaylarının eğitiminin pekiştirileceği düşüncesinin hâkim olması söylenebilir.

Tablo 3. Staj Süresince Öğrencilerin Nasıl Çalışması Gerektiğine İlişkin Amir

Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde	29	85,3	85,3	85,3
Tek olarak	1	2,9	2,9	88,2
Fark etmez	4	11,8	11,8	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-3 incelendiğinde, amirlerin büyük çoğunluğu (% 85,3) staj süresince öğrencilerin karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalışması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çok az bir kısmı (% 2,9) tek olarak çalışmalı şeklinde görüş belirttiği ve onda biri (% 11,8) farketmez seklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında öğrencilerin grup halinde çalışmalarını gerektiği görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak amirlerin büyük çoğunluğunun yapıcı öğrenmenin en önemli ilkelerinden biri olan karşılıklı fikirlerin paylaşıldığı grup çalışmalarının önemine inandığını göstermektedir. Tablo-1 ve Tablo-2'deki verilerde gözönüne alındığında, öğrencilerin grup halinde çalışmalarından, karakolda görevli uzman amirin sorumlu olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Tablo-17 öğrencilerin aynı konudaki görüş ve düşüncelerini göstermektedir. Tablo-17 incelendiğinde, öğrencilerin staj süresince karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalıştığını belirtenlerin oranı sadece % 23,8 dir. Öğrencilerin yarıya yakını (% 44,1) gruplar halinde çalışılmadığı şeklinde görüş bildirmişken, kısmen çalışıldı diyenlerin oranı % 32,2 olduğu görülmektedir. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise amir ve öğrenci görüşlerin farklı olduğu (% 85 ve % 56) söylenebilir.

Sonuç olarak yapıcı öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri olan öğrencilerin karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalışması ilkesi Amirlerin büyük çoğunluğu tarafından teorik olarak benimsenmişken, öğrencilerin yarıya yakını bunun pratikte pek gerçekleşmediği şeklinde düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4. Staj Sırasında Öğretimin, Öğrenci Merkezli Olması ve Öğrenci Soruları

Üzerinde Durularak Öğretimin Buna Göre yönlendirilmesi Gerekli Olup
Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	% Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet gereklidir	16	47,1	48,5	48,5
Hayır gerekli değildir	2	5,9	6,1	54,5
Kısmen gereklidir	15	44,1	45,5	100,0
Toplam	34	100,0		

Tablo-4 incelendiğinde, Amirlerin yarıya yakını (% 47,1) staj sırasında öğretimin, öğrenci merkezli olması ve öğrenci soruları üzerinde durularak öğretimin buna göre yönlendirilmesi gerekli olduğu şeklinde görüş belirttiği, çok az bir kısmının (% 5,9) ise bunun gerekli olmadığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Kısmen gereklidir diyenlerin oranı % 44,1 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yapısalcı öğrenmenin temel ilkesi olan öğretimin, öğrenci merkezli olması ve öğrenci soruları üzerinde durularak öğretim buna göre yönlendirilmesi görüşüne katılmayanların oranı oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda genel olarak Amirlerin büyük bir çoğunluğu (91, 2) tarafından, bu ilkenin öneminin iyi kavradığı ve staj uygulamalarında öğretimin öğrenci merkezli olduğu ve öğrencilerin soruları üzerinde durularak öğretimin yönlendirildiği görüşü vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan Tablo-18 ise öğrencilerin aynı konudaki görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-18 incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının (% 59,4) bu konuda, öğretimin öğrenci merkezli olmadığı ve öğrenci soruları üzerinde durularak öğretimin yönlendirilmediği şeklinde görüş belirtmektedirler. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise, görüşlerin farklı olduğu (% 91,2 ve % 40,6) görülmektedir.

Sonuç olarak Amirlerin büyük çoğunluğu tarafından bu ilkenin önemi teoride benimsenmiş ise de, öğrencilerin yarısından fazlasına göre bu ilkenin pratikte staj eğitim ortamında pek uygulanamamakta olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Stajın Zamanlaması Uygunluğuna İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uygundur	13	38, 2	38,2	38,2
Hayır uygun değildir	8	23,5	23,5	61,8
Kısmen uygundur	13	38,2	38,2	100,0
Toplam	34	100,0	100, 0	

Tablo-5 incelendiğinde, Amirlerin üçte birden biraz fazlası (% 38,2) stajın zamanlamasının uygun olduğu şeklinde görüş belirttiği, dörtte bire yakını (% 23,5) zamanlamanın uygun olmadığı şeklinde görüş belirtirken, üçte birden biraz fazlası (% 38,2) kısmen uygundur şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda genel olarak Stajın zamanlamasının amirler tarafından uygun olduğu (% 76,4) görüşünün vurgulandığı görülmektedir.

Diğer taraftan Tablo-23’de ise aynı konuda öğrenci görüşleri ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-23 incelendiğinde öğrencilerin üçte ikiye yakını (% 63,6) bu konuda, stajın zamanlamasının yeterli olmadığı şeklinde görüş belirttiği, az bir kısmının (% 15,4) uygun olduğu ve beşte birinin de (% 21) kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise, görüşlerin birbirinden farklı olduğu (% 76,4 ve % 35,4) görülmektedir.

Sonuç olarak stajın zamanlamasının uygunluğu konusunda amirler ve öğrenciler oldukça farklı düşünmektedirler.

Tablo 6. Stajın Ne Zaman Yapılmalısı Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	---------	---------	----------------	-----------------

Her dönem sonu	6	17,6	25,0	25,0
Her yılsonu	7	20, 6	29,2	54,2
II. sınıfın ikinci dönemin tamamı	11	32,4	45,8	100,0
Diğer	10	29,4		
Toplam	34	100,0		

Tablo-6 incelendiğinde Amirlerin % 17,6'ı stajın her dönem sonu yapılması gerektiğini belirtmektedir. Her yılsonu yapılması gerektiğini belirtenlerin oranı % 20,6 iken, II. Sınıfın ikinci dönemin tamamında yapılması gerekli diyenlerin oranı % 32,4 olduğu görülmektedir. Bu durumda genel olarak Amirler (üçte bire yakını) ikinci sınıfın ikinci döneminin tamamında yapılması gerektiği görüşünün vurgulandığı görülmektedir.

Diğer taraftan bu durumun Tablo 5'teki bulgularla çeliştiği de söylenebilir. Tablo- 5'e göre amirlerin büyük çoğunluğu zamanlamanın uygun olduğunu (I. dönemin sonu, 15 gün) belirtmişken, Tablo 6'daki verilerden dörtte bire yakını her dönem sonu yapılmalı (okul süresince 4 kez) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Amirlerin dörtte birinden biraz fazlası her yılsonu yapılmalı (okul süresince 2 kez), üçte bire yakını ikinci dönemin tamamı (yaklaşık 4 ay) ve üçte bire yakını da diğer zamanların uygunluğunu söylemişlerdir.

Ayrıca Tablo-23 öğrencilerin üçte ikisinin zamanlamanın uygun olmadığı konusu vurgulanmış olduğu göz önüne alındığında, staj zamanlaması ile ilgili bir sorunun olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak stajın zamanlamasının öğrencilerin de ihtiyaç ve beklentileri göz önüne alınarak okul yönetimi ve staj sorumlusu uzmanlar tarafından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 7. Stajın Süresi Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	---------	---------	----------------	-----------------

Evet stajın zamanlaması uygundur	17	50,0	50,0	50,0
Hayır stajın uygun zamanlaması değildir	9	26,5	26,5	76,5
Kısmen zamanlaması uygundur	8	23,5	23,5	100,0
Toplam	34	100, 0	100,0	

Tablo-7 incelendiğinde Amirleri yarısı stajın süresi yeterli olduğu şeklinde görüş belirttiği, dörtte biri (% 26,5) sürenin yeterli olmadığı şeklinde görüş belirtirken, dörtte bire yakını (% 23,5) kısmen uygundur şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında, staj süresinin yeterli olduğu görüşünün vurgulandığı görülmektedir.

Diğer taraftan bu sonuçların Tablo- 6 ve Tablo- 8 deki verilerle çeliştiği söylenebilir. Tablo-6 deki verilere göre amirlerin % 70 den fazlası staj süresi ve zamanlaması için şu anki durumdan farklı alternatifler sunarken, Tablo 7 deki sonuçlara göre amirlerin % 73,5'i staj süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Tablo-8'deki verilerde de çelişki açıkça görülmektedir. Tablo- 8'de amirlere göre staj süresinin ne kadar olması gerektiği görüşü ifade edilmiştir. Tablo-8'e göre amirlerin % 63,8'i şu an 15 günlük olan sürenin dışında farklı (1 ay, 2 ay, 3 ay) süreler önermişlerdir.

Diğer taraftan Tablo-23' de ise aynı konudaki öğrencilerin görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-23 incelendiğinde bu konuda öğrencilerin üçte ikiye yakını staj süresini yeterli görmediği şeklinde görüş belirtmektedirler. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise amir ve öğrenci görüşlerinin oldukça farklı olduğu (% 73,5 ve % 36,4) söylenebilir.

Sonuç olarak staj süresinin öğrenci beklenti ve ihtiyaçları da göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 8. Stajın Süresi Ne Kadar Olmalı Gerekliğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	---------	---------	----------------	-----------------

1 ay	8	23,5	42,1	42,1
2 ay	3	8,8	15,8	57,9
3 ay	8	23,5	42,1	100,0
Diğer	15	44,1		
Toplam	34	100,0		

Tablo-8 incelendiğinde, Amirlerin dörtte bire yakını (% 23,5) Staj süresinin 1 ay olmasının uygun olduğunu belirttiği, çok az bir kısmının (% 8,8) sürenin 2 ay olması gerektiği şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Amirlerin dörtte bire yakını (% 23,5) üç ay olmalı şeklinde görüş belirtirken, yarıya yakını (% 44,1) diğer süreler uygundur şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum genel olarak diğer süre seçeneklerin göz önüne alınması gerektiği görüşü vurgulandığını göstermektedir. Tablo- 6 ve Tablo- 8 deki anket sorularında stajın zamanı ve süresi ile ilgili detaylı seçenekler sunulduğundan, buradaki sonuçların amirlerin görüşlerini daha belirgin şekilde ifade ettiğini söyleyebiliriz. Sonuç olarak stajın genel olarak süresinin uzatılması gerektiği ve staj zamanının tekrar belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 9. Staj Sonrası, Öğrencilerin Beklentileri ve Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyonları Staj Süresince Tatmin Edilip Edilmediğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet tatmin edilmiştir	8	23,5	23,5	23,5
Hayır tatmin edilmemiştir	11	32,4	32,4	55,9
Kısmen edilmiştir	15	44,1	44,1	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-9 incelendiğinde, Amirlerin dörtte bire yakını (% 23,5) staj sonrası, öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonlarının, staj süresince tatmin edilmiş ve karşılanmış olduğu şeklinde görüş belirttiği, üçte biri (% 32,4) tatmin edilmemiş şeklinde görüş belirtirken, yarıya yakını (% 44,1) kısmen tatmin edilmiştir şeklinde görüş belirtmiş olduğu görülmektedir. Stajda öğrencinin başarılı olması için

beklentilerinin ve motivasyonlarının ne denli önemli olduğu göz önüne alındığında, amirlerin üçte ikisi (67,6) motivasyonun sağlandığını belirtmesi, bize motivasyon ve öğrenci beklentilerinin genel olarak staj süresince karşılandığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan staj sonrasında amirlerin edindikleri izlenimlere göre, öğrencilerin motivasyon ve beklentilerin karşılanmadığını belirtme oranının üçte bire yakın olması, stajın veriminin artırılması için bu konuya daha çok eğilmek gerektiğini göstermektedir. Diğer taraftan Tablo-25’ de aynı konudaki öğrencilerin görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-25 incelendiğinde öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (%69,2) bu konuda beklentilerinin karşılanmadığı ve motivasyonlarının tatmin edilmediği şeklinde görüş belirtmektedirler. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise görüşlerin farklı olduğu (%67,6 ve % 29,4) görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenci beklenti ve motivasyonlarının staj süresince kısmen karşıladığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak amirler tarafından gerek staj öncesi ve gerek staj sonrası öğrenci beklentilerinin ve görüşlerinin alınmaması ve gerekli iletişimin kurulmamış olması söylenebilir.

Tablo 10. Staj Süresince Görmüş Oldukları Uygulamalı Eğitim, Okul Müfredatı ve Ders Planları ile Uyumlu ve Seviyelerine Uygun olup, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Programlanmış Olup Olmadığına İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uygun olarak programlanmış	7	20,6	20,6	20,6
Hayır uygun olarak uygun olarak programlanmış	9	26,5	26,5	47,1
Kısmen uygun olarak programlanmış	18	52,9	52,9	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-10 incelendiğinde, Amirlerin beşte biri (% 20,6) uygulamalı eğitimin, öğrencilerin okul müfredatı ve ders planları ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmıştır şeklinde görüş belirtmişlerdir. Amirlerin dörtte birinden biraz fazlası (% 26,5) stajın belirtilen şartlara uygun olarak programlanmadığı şeklinde görüş belirttiği, yarısından fazlası (% 52,9) ise kısmen uygun programlandığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu verilere göre

amirlerin çoğunluğu (% 73,5) staj eğitiminin öğrencilerin okul müfredatı ile seviyelerine uyumlu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmış olduğunu düşünmektedirler. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında eğitimin öğrencilerin okul müfredatıyla uyumlu ve seviyelerine uygun olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlandığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-27’ de aynı konudaki öğrencilerin görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-27 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 81,8) staj uygulamalarında, eğitimin öğrencilerin okul müfredatı ile seviyelerine uyumlu olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmadığı şeklinde görüş belirtmektedirler. Her iki tablo karşılaştırıldığında görüşlerin oldukça farklı olduğu (% 73,5 ve % 18,2) görülmektedir. Sonuç olarak uygulamalı staj eğitiminin kısmen öğrencilerin okul müfredatıyla uyumlu ve seviyelerine uygun olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlandığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak stajda görevli uzmanlarla, okul öğretmenleri ve öğrencileri arasında iletişim planlama ve koordinasyon eksikliği olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Staj Sonunda Öğrencilerin Polis Mesleği İçerisinde Kabiliyetlerine Göre Yönlendirip Yönlendirilmediğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet yönlendirilmiştir	10	29,4	30,3	30,3
Hayır yönlendirilmemiştir	8	23,5	24,2	54,5
Kısmen yönlendirmiştir	15	44,1	45,5	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-11 incelendiğinde, Amirlerin üçte bire yakını (% 29,4) staj sonunda öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve polis mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirildiğini belirtmiştir. Dörtte bire yakını (% 23,5) bu yönlendirilmenin olmadığı şeklinde görüş belirttiği ve yarıya yakını (% 44,1) ise kısmen yönlendirilmiştir şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda genel olarak (% 73,5) staj uygulamalarında, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanınması

ve polis mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirilmesi ilkesinin uygulandığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-28’ de ise aynı konudaki öğrencilerin görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo -28 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (% 76,9) bu konuda, staj sonunda kendi bilgi ve becerilerini tanımadıkları ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmedikleri şeklinde görüş belirtmektedirler. Her iki tablo karşılaştırıldığında ise, görüşlerin büyük ölçüde farklı olduğu (% 73,5 ve % 23,1) görülmektedir. Sonuç olarak staj uygulamalarında, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanıması ve polis mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirilmesinin kısmen karşılandığı söylenebilir. Staj uygulamalı eğitimin en temel hedefi olan, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanıma ve kabiliyetlerine göre yönlendirmesi konusunda öğrencilerin tatmin olmamış olması oldukça düşündürücüdür.

Tablo 12. Staj Sonunda Öğrencinin Alması Gerekli En Önemli Becerinin Ne

Olması Gerektiğine İlişkin Amir Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Problem çözme ve keşfetme	12	35,3	36,4	36,4
İşleyişi öğrenme	14	41,2	42,4	78,8
Gözlemleme yeteneği	7	20,6	21,2	100,0
Toplam	34	100,0	100,0	

Tablo-12 incelendiğinde, Amirlerin üçte birinden fazlasının (% 35,3) staj sonunda öğrencinin alması gerekli en önemli becerinin problem çözme ve keşfetme becerisi olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Amirlerin yarıya yakını (% 41,2) işleyişi öğrenme becerisi şeklinde görüş belirttiği ve beşte biri ise (% 20,6) en önemli becerinin gözlemleme yeteneği olduğu şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında öğrencilere kazandırılacak becerilerin işleyişi öğrenme becerisi ve problem çözme ve keşfetme becerisi olduğu görüşünü vurgulandığını göstermektedir. Bu da yapısalcı öğrenmenin gerçek yaşamda uygulamalı öğrenme ve problem keşfetme becerilerinin kazandırılması ilkesiyle örtüşmektedir.

Ancak Polis staj yönetmeliğinde öğrencinin yalnızca gözlemleme yapması maddesiyle aynı görüşte olan amirlerin oranı beşte birdir.

Diğer taraftan Tablo 24 ve Tablo -26 öğrencilerin benzer konudaki görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-24 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (% 73,4) staj süresince öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmeleri gerektiren bir öğretim süreci sunulmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tablo-26 incelendiğinde ise öğrencilerin yarıya yakını (% 43,4) staj sırasında kendilerine, gerek mağdur, gerek sanık ve gerek tanık olarak insanların gerçek problemleri ile karşılaşmadıklarını ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları şeklinde görüş belirtmektedirler. Her üç tablo karşılaştırıldığında, görüşlerin farklı olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, Amirlerin çoğunluğu problem çözme ve keşfetme ile işleyişi öğrenme becerisini öğrenciye kazandırmak istedikleri ancak uygulamada öğrencilerin bu becerileri yeterince kazanmadıklarını düşündükleri söylenebilir. Sonuç olarak staj uygulamalarında öğrenciye, problem çözme ve işleyişi öğrenme yeteneğinin kısmen verildiği söylenebilir.

Tablo 13. Staj Süresince Öğrencilere Bilginin Yapılandırılmasına Yardımcı Olacak Çevresel Ortamın Sağlanıp Sağlanmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet sunulmuştur	9	6,3	6,3	6,3
Hayır sunulmamıştır	77	53,8	53,8	60,1
Kısmen sunulmuştur	57	39,9	39,9	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-13 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 6,3) staj süresince öğrencilere bilginin yapılandırılmasına yardımcı olacak malzeme sunulmuş ve çevresel ortam oluşturulmuş şeklinde görüş belirttiği, yarısından fazlasının (% 53,8) yardımcı malzemenin sunulmadığı ve çevresel ortam oluşturulmadığı şeklinde görüş belirtirken, kısmen sunulmuştur diyenlerin oranı % 39,9'dur. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında, öğrencilere bilgini yapılandırılmasına yardımcı olacak malzemenin kısmen sunulmuş olduğu görüşünün vurgulandığı görülmektedir. Gerekli ortam ve malzemenin sağlanmasından sorumlu olan kişinin, stajda görevli uzman olduğu

düşünüldüğünde, Tablo-1 ve Tablo- 2 ye göre bundan sorumlu kişinin karakoldaki görevli amir olduğu görülmektedir.

Staj uzman görevlisinin bu konuda okulla işbirliği yaparak, bir ihtiyaç analizi yapması ve önceden plan yaparak gerekli malzemeleri temin etmesi ve çevresel ortamı oluşturması gerekmektedir. Bu nedenle, uzman görevlilerin bu konuda eğitime alınması gerektiği açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak staj uygulamalarında, öğrencilere bilginin yapılandırmasına yardımcı olacak malzemenin kısmen sunulmuş olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Staj Sırasında Öğrencilere Yardım Eden ve İşbirliği Yapan Uzman Bir Görevli Bulunup Bulunmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uzman bulunmuştur	12	8,4	8,4	8,4
Hayır uzman bulunmamıştır	95	66,4	66,4	74,8
Kısmen uzman bulunmuştur	36	25,2	25,2	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-14 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 66,4) staj sırasında kendilerine yardım eden ve işbirliği yapan uzman bir görevli bulunmadığını belirtmektedirler. Öğrencilerin çok az bir kısmı (% 8,4) uzmanın bulunduğunu belirtirken, kısmen bulunmuştur diyenlerin oranı % 25,2 dir. Bu verileri, Amirlerin Tablo- 1’de verdikleri cevaplarla karşılaştırdığımızda anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Amirlerin tamamı yakını, uzman bulunmaktadır, derken, öğrencilerin üçte ikisi bulunmadığını söylemiştir. Bunun nedeni olarak amirlerin ve öğrencilerin uzman görevliyi nasıl algıladıkları konusundan kaynaklandığı söylenebilir. Amirler öğrencilerle ilgilecek birisinin verilmesini yeterli görürken, öğrenciler yardımcı verilen kişinin stajda kendilerine yardımcı ve işbirliği yapan bir uzman olarak görmemektedirler.

Bu sonuçlar stajda görevli uzmanın öğretim bilgisinin ve öğrenciyle işbirliği yapmasını gerektirecek iletişim becerilerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca staj uygulamalarında, sadece öğrencilere yardım için görevli birisinin

vermesinin yeterli olmadığı ve verilen görevlinin staj eğitimi konusunda öğretim kapasitelerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 15. Staj Süresince Öğrencilere Yardımcı Olan Uzman, Öğrencinin Önceki Bilgilerini Ve Hazır Bulunma Düzeyini Denetler Ve Öğretimi Ona Göre Ayarlayıp Ayarlamadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uzman ayarlamıştır	6	4,2	4,2	4,2
Hayır uzman ayarlamamıştır	116	81,1	81,1	85,3
Kısmen uzman ayarlamıştır	21	14,7	14,7	100,0
Toplam	143	100,0	100, 0	

Tablo-15 incelendiğinde Öğrencilerin çok az bir kısmının (% 4,2) staj süresince yardımcı olan uzmanın kendilerinin önceki bilgilerini ve hazır bulunma düzeyini denetlediği ve öğretimi ona göre ayarladığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 81,1) ise uzmanın, öğretimi öğrencilerin bilgi ve hazır bulunmasına göre ayarlamadığı şeklinde görüş belirtirken, az bir kısmının da (% 14,7) kısmen ayarladığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda genel olarak stajdaki uzman görevlinin öğrencilerin seviyesini bilmediği ve öğretimi seviyelerine göre ayarlamadığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak stajda görevli uzmanın öğrencilerin okulda almış olduğu bilgileri ve seviyelerini yeterince bilmediği ve öğretimi öğrencilerin seviyelerine göre ayarlayamadığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle, stajda görevli olan uzman görevlinin yapıcı öğrenme kuramı ilkeleri doğrultusunda staj eğitimi ile ilgili eğitim almasının ve gerek staj öncesi gerekse staj sonrası öğrenci ve okul ile iletişim içerisinde olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 16. Staj Sırasında Öğrenciye Yardımcı Olan Uzmanın, Öğrencilere Yol Göstererek Yardım Eden ve İş Birliği Yapan Konumunda Olup Olmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet uzman işbirliği yapan konumdadır	29	20,3	20,4	20,4
Hayır uzman işbirliği yapan konumda değildir	73	51,0	51,4	71,8
Kısmen uzman işbirliği yapan konumdadır	40	28,0	28,2	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-16 incelendiğinde, öğrencilerin beşte biri (% 20,3) staj sırasında yardımcı uzmanın öğrencilere yol göstererek yardım eden ve iş birliği yapan konumunda olduğu şeklinde görüş belirttiği, yarısından fazlasının ise (% 51,0) yardım eden ve iş birliği yapan konumunda olmadığı şeklinde görüş belirtirken, üçte bire yakını da (% 28,0) kısmen olmuştur şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum genel olarak staj uygulamalarında uzman görevlinin kısmen öğrencilere yol gösterici ve işbirliği yapan konumda olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan bu sonuçlar uzman görevlilerin yardımcı ve işbirliği gayreti içerisinde olduklarını gösterirken, Tablo -15 ile karşılaştırıldığında, uzman görevlilerin, öğrencilerin önceki bilgilerini ve hazır bulunma düzeyini bilemediklerinden gerektiğinde öğrenciye yardımcı olamadıkları söylenebilir. Bunun nedeninin ise staj uygulama programında okul ve staj sorumluları arasındaki koordinasyon eksikliği ve gerekli planlamaların yapılmaması şeklinde söylenebilir.

Tablo 17. Staj Süresince Öğrenciler Karşılıklı Fikir Alabilecekleri Gruplar Halinde Çalışıp Çalışmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrenciler karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalışmışlardır.	34	23,8	23,8	23,8
Hayır çalışmamışlardır	63	44,1	44,1	67,8
Kısmen çalışmışlardır	46	32,2	32,2	100,0

Toplam	143	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

Tablo-17 incelendiğinde Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (% 23,8) staj süresince öğrenciler karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalıştıkları şeklinde görüş belirttiği, yarıya yakını (% 44,1) grup halinde çalışmamışlardır şeklinde görüş belirtirken, üçte bire yakını (% 32,2) ise kısmen çalıştıkları şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum genel olarak staj uygulamalı eğitimi süresince öğrencilerin karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde kısmen çalıştıkları görüşünün vurgulandığını göstermektedir. Diğer taraftan Tablo- 3’ de amirlerin büyük çoğunluğu (% 85,3) öğrencilerin staj sırasında karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalışması gerektiğini belirtmişken, Tablo-17’de öğrencilerin yarıya yakını bunun gerçekleşmediğini söylemişlerdir.

Yapısalcı öğrenme kuramının ilkelerinden biri olan grup halinde çalışma ilkesi, teoride Amirler tarafından benimsenmişken, pratikte staj sırasında bunun yeterli düzede uygulanmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, Amirlerin grup çalışmasını nasıl algıladıkları konusundan kaynaklandığı söylenebilir. Eğer grup çalışmasından anladıkları, sadece öğrencileri guruplara ayırıp, yalnız gözlem ve ziyaret yaptırma ise öğrencilerin bunu böyle algılamadıkları, sonuçlardan açıkça görülmektedir. Sonuç olarak staj uygulamalı eğitimi süresince, öğrencilerin karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde kısmen çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 18. Staj Sırasında Öğretim, Öğrenci Merkezlidir ve Öğrenci Soruları Üzerinde Durularak Öğretim Buna Göre Yönlendirilip Yönlendirilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğretim öğrenci merkezlidir	13	9,1	9,1	9,1
Hayır öğretim öğrenci merkezli değildir	85	59,4	59,4	68,5

Kısmen öğretim öğrenci merkezlidir	45	31,5	31,5	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-18 incelendiğinde öğrencilerin az bir kısmı (% 9,1) staj sırasında öğretimin, öğrenci merkezli ve öğrenci soruları üzerinde durularak yönlendirildiğini belirttiği, yarısından fazlası (% 59,4) öğretimin öğrenci merkezli olmadığı şeklinde görüş belirtirken, üçte biri (% 31,5) kısmen olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj eğitiminde öğretimin kısmen öğrenci merkezli olduğu ve kısmen öğrenci soruları üzerinde durularak yönlendirildiği görüşünün vurgulandığı göstermektedir.

Diğer taraftan, Tablo- 4'teki bulgular göz önüne alındığında, amirlerin büyük çoğunluğu (% 91,2) öğretimin öğrenci merkezli olması ve öğrenci sorunları üzerine yönlendirilmesi gerektiği şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Ancak Tablo-18 sonuçlarına göre, staj sırasında öğrencilere göre bunun pratikte kısmen (% 40, 6) uygulandığı söylenebilir. Bunun nedeninin uzman görevlinin öğrenci merkezli eğitim konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak uzman görevlilerin genel olarak, klasik eğitim anlayışı içerisinde eğitildiği düşünüldüğünde, seçilecek uzman görevlilerin yapıcı öğrenme kuramı temelinde hazırlanmış öğrenci merkezli eğiticilik konusunda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 19. Staj Süresince Öğrencilere Karşılaştıkları Yeni Durumlarla, OkulYıllarında Öğrendikleri Bilgileri Sorgulamaları Anlamlandırmaları ve Yeniden Yapılandırma İmkânı Sağlanıp Sağlanmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet bilgileri öğrenciye yeniden yapılandırma imkanı sağlanmıştır	11	7,7	7,7	7,7
Hayır bilgileri öğrenciye yeniden yapılandırma imkanı sağlanmamıştır	95	66,4	66,4	74,1
Kısmen sağlanmıştır	37	25,9	25,9	74,1

Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-19 incelendiğinde, Öğrencilerin çok az bir kısmı (% 7,7) staj süresince kendilerine karşılaştıkları yeni durumlarla, okul yıllarında öğrendikleri bilgileri sorgulamaları anlamlandırmaları ve yeniden yapılandırma imkanı sağlanmıştır, şeklinde görüş belirttiği, üçte ikisi ise % 66,4 sağlanmadığı şeklinde görüş belirtirken, dörtte biri (% 25,9) kısmen sağlandığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda staj uygulamalarında öğrencilere karşılaştıkları yeni durumlarla, okul yıllarında öğrendikleri bilgileri sorgulamaları anlamlandırmaları ve yeniden yapılandırma imkânı sağlanmadığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo- 12’ de Amirlerin, staj sırasında öğrencilerin alacağı en önemli becerilerin işleyişi öğrenme (% 41,2) ve problem çözme ve keşfetme (% 35,3) becerisi şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu beceriler sayesinde öğrenciden okulda gördükleri teori bilgilerin uygulamada görülerek daha kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinin sağlanması hedeflenmektedir. Ancak bu hedefe Tablo-19’daki verilerden de anlaşılabileceği üzere yeterince ulaşılamadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin üçte ikisi, stajdaki eğitimin okuldaki bilgiyi anlamalarına ve yeniden yapılandırmalarına katkısının olmadığını söylemişlerdir. Bunun nedeni olarak, Tablo-15’de ifade edildiği gibi, stajdaki uzman görevlinin, öğrencinin önceki bilgilerini ve hazır bulunma düzeyini denetleyememesi ve öğretimi ona göre ayarlayamaması gösterilebilir. Bu sonuçlarda bize, okul yönetimiyle ve staj eğitmenlerinin sürekli iletişim halinde olması, okul müfredatı hakkında staj uzmanlarının bilgilerini güncelleştirmesi gerekliliğini göstermektedir. .

Tablo 20. Staj Süresince Ortam Öğrencilerin Bilgi ve Becerilerini Keşfetmeye İmkan Sağlamakta ve Öğrenci Beklentileri Göz Önüne Alınarak Staj İçeriği Belirlenip Belirlenmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmiştir.	4	2,8	2,8	2,8
Hayır öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmemiştir.	115	80,4	80,4	83,2
Kısmen belirlenmiştir	24	16,8	16,8	100,0

Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-20 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 2,8) staj süresince ortamın öğrencilerin bilgi ve becerilerini keşfetmeye imkan sağladığı ve öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmiş olduğu şeklinde görüş belirttiği, büyük çoğunluğunun (% 80,4) ise, öğrenci beklentileri göz önüne alınmadan staj içeriğinin belirlendiği şeklinde görüş belirtirken, az bir kısmı (% 16,8) kısmen olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında ortamın, öğrencilerin bilgi ve becerilerini keşfetmeye imkân sağlamadığı ve öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmemiş olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan, Tablo- 10’da amirlerin büyük çoğunluğu (% 73,5) Staj süresince öğrencilerin görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ve ders planları ile uyumlu ve seviyelerine uygun olduğunu, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmış olduğunu belirttikleri görülmektedir. Her iki tablo karşılaştırıldığında görüşlerin oldukça farklı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, staj uygulamalarında, ortamın öğrencilerin bilgi ve becerilerini keşfetmeye imkân sağlamadığı ve öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmemiş olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, stajda görevli amirlerin gerek staj öncesi ve gerekse staj sonrası okul yönetimi ve öğrencilerle yeterince iletişim içerisinde olmaması ve staj içeriğinin okuldaki müfredatla uyumlu olarak öğrenci beklentileri doğrultusunda hazırlanması için gerekli öğrenci, öğretmen ve uzman iletişimi ve koordinasyonunun sağlanamaması söylenebilir.

Tablo 21. Staj süresince öğrencilere uygulama olanağı sağlanmış ve keşfetme olanakları verildiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrencilere uygulama olanağı sağlanmış ve keşfetme olanakları verilmiştir.	16	11,2	11,2	11,2
Hayır öğrencilere uygulama olanağı sağlanmış ve keşfetme olanakları verilmemiştir	78	54,5	54,5	65,7

Kısmen verilmiştir	49	34,3	34,3	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-21 incelendiğinde, öğrencilerin az bir kısmı (% 11,2) staj süresince öğrencilere uygulama olanağı sağlandığı ve keşfetme olanakları verildiği şeklinde görüş belirttiği, yarısından fazlası ise bunun sağlanmadığı şeklinde görüş belirtirken, üçte biri de kısmen sağlandığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında, öğrencilere kısmen uygulama olanağı ve keşfetme olanakları verildiği görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, adı uygulamalı eğitim olan staj eğitiminde, öğrencilerin yarısından fazlası uygulama eksiğinin olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak staj yönetmeliğinde belirtilen “Öğrenciler gitmiş oldukları ilçede, İlçe Emniyet Müdürünün uygun gördüğü polis merkezinde yapılan çalışmaları gözlemlerler” maddesi gösterilebilir. Bu maddeye göre öğrencilere uygulamadan ziyade gözlemlerle yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Staj eğitiminde uygulama eksikliğinin temel nedeni olarak, uzman amirlerin bu maddeye dayanarak öğrencileri gerçek olaylarla karşılaştırıp, problem çözmelerine imkân sağlama konusunda sorumluluk almak istemedikleri söylenebilir.

Tablo 22. Staj Süresince Öğrencinin Göstermiş Olduğu Performansa göre ölçme ve değerlendirme yapıldığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmıştır.	12	8,4	8,4	8,4
Hayır öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmamıştır.	115	80,4	80,4	88,8
Kısmen yapılmıştır	16	11,2	11,2	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

--	--	--	--	--

Tablo-22 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 8,4) staj süresince öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmış olduğu şeklinde görüş belirttiği, büyük bir çoğunluğu(% 80,4) ise buna göre değerlendirme yapılmadığı şeklinde görüş belirtirken, az bir kısmı (% 11,2) kısmen yapıldığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak staj eğitiminde öğrenci performanslarına dayalı sağlıklı bir değerlendirme yapılmadığını söylenebilir.

Tablo 23. Staja Katılan Öğrencilere Göre Stajın Zamanlaması Uygun ve Süresi Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet stajın zamanlaması uygun ve süresi yeterlidir	22	15,4	15,4	15,4
Hayır stajın zamanlaması uygun ve süresi yeterlidir	91	63,6	63,6	79,0
Kısmen uygun ve yeterlidir	30	21,0	21,0	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-23 incelendiğinde, öğrencilerin az bir kısmı (% 15,4) stajın zamanlaması uygun ve süresi yeterli olduğu şeklinde görüş belirttiği, üçte ikiye yakını (% 63,6) ise zaman ve sürenin uygun olmadığı şeklinde görüş belirtirken, beşte biri (% 21,0) de kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında zamanlamanın ve sürenin yeterli olmadığı görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-5 ve Tablo-7 de amirlerin çoğunluğunun, staj süresinin yeterli ve zamanlamasının uygun olduğunu belirtmiş olduğu görülmektedir. Tablolar karşılaştırıldığında görüşlerin farklı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Tablo- 8’de amirlere, alternatif süre ve zamanlamalar sorulduğunda stajın süresinin uzatılması ve zamanlamasının değiştirilmesi gerektiği görüşünün vurgulandığı görülmektedir. Her iki tablo karşılaştırıldığında, amir ve öğrenci görüşlerinin ortak olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, staj uygulamalarında zamanlamanın uygun olmadığı ve sürenin yetersiz görüldüğü söylenebilir. Bunun nedeni, staj içeriğinin okul müfredatıyla uyumlu olmaması, öğrencilerin görmedikleri derslerle ilgili durumlarla karşılaşması ve beklentilerinin göz önüne alınmaması olarak söylenebilir.

Tablo 24. Staj Süresince Öğrencilere Gerçek Hayat Problemleri Çözmelerini Gerektiren Bir Öğretim Süreci Sunulup Sunulmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmuştur.	6	4,2	4,2	4,2
Hayır öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmamıştır.	105	73,4	73,9	78,2
Kısmen sunulmuştur	31	21,7	21,8	100,0
Toplam	142	99,3	100,0	

Tablo-24 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 4,2) Staj süresince öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmuş olduğunu belirttiği, çoğunluğunun ise (% 73, 4) sunulmadığı şeklinde görüş belirtirken, beşte biri (% 21,7) kısmen sunulmuştur, şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında, öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Polis stajlarının gerçek hayat problemlerinin yaşandığı, polis karakol ve şubelerinde yapıldığı göz önüne alındığında, öğrencilerin dörtte üçe yakınının bu problemlerle karşılaşmadıklarını ve çözüm için gerekli ortamların hazırlanmadığını belirtmesi oldukça manidardır. Bunda temel nedenin, öğrenciye sadece gözlem yapma olanağı tanınması ve aktif olarak olayla birebir temasının sağlanmaması olduğu söylenebilir.

Tablo 25. Staj Öncesi Öğrencilerin Beklentileri Karşılanıp, Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyonlarının Staj Süresince Tatmin Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmiştir	4	2,8	2,8	2,8
Hayır, öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmemiştir	99	69,2	70,2	73,0
Kısmen tatmin edilmiştir	38	26,6	27,0	100,0
Toplam	141	98,6	100,0	
Kayıp bilgi	2	1,4		

Tablo-25 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 2,8), staj öncesi kendilerinin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmiş ve karşılanmış olduğu şeklinde görüş belirttiği, çoğunluğu ise (% 69,2) karşılanmadığı şeklinde görüş belirtirken, dörtte biri (% 26,6) kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum genel olarak staj öncesi öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmemiş ve karşılanmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-9 ise amirlerin aynı konuda görüşlerini göstermektedir. Tablo-9 incelendiğinde amirlerin üçte biri, staj sonrasında, öğrencilerin beklentilerini karşılayamadıklarını ve öğrenmeye karşı motivasyonlarının tatmin edilemediği şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Her iki tablo karşılaştırıldığında her ne kadar görüşlerde farklılık görülse de, genel olarak iki taraf ta öğrencinin beklentilerinin yeterince karşılanamadığı ve motivasyonlarının sağlanamadığı şeklinde görüşün vurgulandığını göstermektedir. Aslında bu sonuçlar stajın verimliliğini göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur.

Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu ve Amirlerin üçte biri, staj sonrasında edindikleri izlenimlere göre öğrenci beklentilerin karşılanmadığını ve motivasyonun sağlanamadığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 26. Staj Sırasında Öğrenciler, Gerek Mağdur, Gerek Sanık, Gerekse Tanık Olarak İnsanların Gerçek Problemleri ile Karşılaşıp, Nasıl Çözüm Üretecekleri Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrenciler gerçek problemleri ile karşılaşmışlar ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.	26	18,2	18,3	18,3
Hayır, öğrenciler gerçek problemleri ile karşılaşmamışlar ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır	62	43,4	43,7	62,0
Kısmen bilgi sahibi olmuşlardır	54	37,8	38,0	100,0
Toplam	142	99,3	100,0	
Kayıp bilgi	1	7		

Tablo-26 incelendiğinde, öğrencilerin azı (% 18,2) staj sırasında öğrencilerin, gerek mağdur, gerek sanık, gerekse tanık olarak insanların gerçek problemleri ile karşılaşp ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında bilgi sahibi oldukları şeklinde görüş belirttiği, yarıya yakını ise (% 43,4) bunun sağlanmadığı şeklinde görüş belirtirken, üçte birinden fazlası (% 37,8) kısmen olmuştur, şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum staj uygulamalarında öğrencilere, gerek mağdur, gerek sanık, gerekse tanık olarak insanların gerçek problemleri ile karşılaşp ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo -12 amirlerin staj sonu öğrencilerin kazanmaları gerekli beceriler hakkındaki görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-12 incelendiğinde genel olarak staj uygulamalarında öğrencilere kazandırılacak becerilerin işleyişi öğrenme becerisi ve problem çözme ve keşfetme becerisi olduğu görüşünün vurgulandığı görülmektedir. Polislik mesleği hakkında işleyişi öğrenmenin ve problem çözme ve keşfetme yeteneklerinin geliştirmenin en etkili yolu olarak karakolda karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak tanık, mağdur ve sanıkları dinlemenin ve onların sorunlarına çözüm bulabilmek için gayret sarf etmenin gerekli olduğu söylenebilir.

Tablo 27. Staj Süresince Görmüş Oldukları Uygulamalı Eğitim, Okul Müfredatı ile Uyumlu ve Seviyelerine Uygun Olup, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Programlanıp Programlanmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet okul müfredatı ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmıştır	2	1,4	1,4	1,4
Hayır okul müfredatı ile uyumlu ve seviyelerine uygun değil, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmamıştır.	117	81,8	81,8	83,2
Kısmen yapılmıştır	24	16,8	16,8	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-27 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 1,4) staj süresince görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, kendi ihtiyaçlarına göre programlanmış olduğunu belirttiği, büyük bir çoğunluğunun ise (% 81,8) uyumlu olmadığı şeklinde görüş belirtirken, az bir kısmı da (% 16,8) kısmen uyumludur şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda genel olarak staj uygulamalarında öğrencilerin görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ile uyumlu olmadığı ve seviyelerine uygun olmadığı, kendi ihtiyaçlarına göre programlanmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-10'da Amirlerin aynı konudaki görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-10 incelendiğinde Amirlerin büyük çoğunluğu (% 73,5) staj süresince öğrencilerin görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ve ders planları ile uyumlu ve seviyelerine uygun olduğunu, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir. Her iki tablo incelendiğinde görüşlerin oldukça farklı olduğu (% 18,2 ve % 73,5) görülmektedir.

Sonuç olarak staj uygulamalarında, öğrencilerin görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ile uyumlu olmadığı ve seviyelerine uygun olmadığı, kendi ihtiyaçlarına göre programlanmamış olduğu söylenebilir. Staj eğitimini en temel gereklerinden olan okul müfredatıyla staj içeriğinin örtüşmesi ve uygulamalı eğitimle pekiştirilmesi hedeflerinin göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin seviyelerine göre bir program takip edilmediği sonucu da söylenebilir.

Tablo 28. Staj Sonunda Öğrenciler Kendi Bilgi ve Becerilerini Tanıyarak, Polis Mesleği İçerisindeki Alanlara Kabiliyetlerine Göre Yönlendirilip Yönlendirilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Frekans	Yüzde %	%Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmişlerdir	8	5,6	5,6	5,6
Hayır, öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmemişlerdir.	110	76,9	76,9	82,5
Kısmen yönlendirilmişlerdir	25	17,5	17,5	100,0
Toplam	143	100,0	100,0	

Tablo-28 incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmı (% 5,6) staj sonunda öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmiş olduğunu belirttiği, büyük çoğunluğu ise (% 76,9) yönlendirilmediği şeklinde görüş belirtirken, beşte bire yakın kısmı da (% 17,5) kısmen yönlendirildiği şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum genel olarak staj sonunda öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanımamış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmemiş olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir.

Diğer taraftan Tablo-11 amirlerin aynı konu ile ilgili görüş ve düşünceleri ifade edilmiştir. Tablo-11 incelendiğinde, amirler bu konuda, staj uygulamalarında, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanıdığı ve Polis Mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirildiği şeklinde görüş belirtmektedirler. Bu durumda amirlerin sadece dörtte biri staj sonunda öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini tanımadığını ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilemediğini belirtirken, bu oran öğrencilerde dörtte üçten fazladır. Her iki tablo karşılaştırıldığında görüşlerin (% 23,1 ve % 73,5) oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak stajın en temel hedefi olan ğrenci becerilerinin tanıtılması ve kabiliyetlerine göre yönlendirilmesi hedefine ulaşamadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin uygulama imkânlarının kısıtlı olması ve bunun sonucunda da kabiliyetlerini tanıyamadıkları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amaçları dâhilinde ve elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Anket sonuçlarına göre amirlerin tamamı yakını (% 97) stajda uzman görevli bulunduğunu ve bunun karakolda çalışan bir amir olması gerektiğini (79,4) belirtmektedirler. Ancak öğrenciler uzman görevlinin bulunmadığını belirtme oranı % 66,4'dür. Diğer taraftan öğrencilerin yarısı (%48,3), staj uygulamalarında bulunan uzman görevlinin kısmen öğrencilere yol gösterici ve işbirliği yapan konumda olduğunu belirtilmişlerdir. Sonuç olarak ankete katılan amirler öğrencilere staj uygulamalarında en iyi karakoldaki amirlerin yardımcı olacaklarını ve işbirliği yapacaklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak, genel olarak amirlerce, karakolun polislik mesleğini öğrenmede öğrenciler için ideal bir yer olması ve burada karşılaşılan olaylarla polis adaylarının eğitiminin pekiştirileceği düşüncesinin hâkim olması söylenebilir.

2. Amirlerin tamamı yakını (97,1) teoride öğrencilerin staj süresince karşılıklı fikirler alabilecekleri guruplar halinde çalışmasını benimsediğini belirtirken, uygulamada, öğrencilere göre bunun gerçekleşme oranı %56 dır. Yapısalcı öğrenme kuramının ilkelerinden biri olan gurup halinde çalışma ilkesi, teoride Amirler tarafından benimsenmişken, pratikte staj sırasında bunun yeterli düzede uygulanmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, Amirlerin gurup çalışmasını nasıl algıladıkları konusundan kaynaklandığı söylenebilir. Eğer gurup çalışmasından anladıkları, sadece öğrencileri guruplara ayırıp, yalnız gözlem ve ziyaret yaptırma ise öğrencilerin bunu böyle algılamadıkları, sonuçlardan açıkça görülmektedir. Sonuç olarak staj uygulamalı eğitimi süresince, öğrencilerin karşılıklı fikir alabilecekleri guruplar halinde kısmen çalıştıkları söylenebilir.

3. Amirlerin tamamı yakını (91,2) teoride öğretimin staj süresince öğrenci merkezli olması ve öğrenci sorunları üzerinde durularak yönlendirildiğini belirtirken, öğrencilerin yarısından fazlası (% 59,4) uygulamada bunun gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak Amirlerin büyük çoğunluğu tarafından bu ilkenin önemi

teoride benimsenmiş ise de, öğrencilerin yarısından fazlasına göre bu ilkenin pratikte staj eğitim ortamında pek uygulanamamakta olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin uzman görevlinin öğrenci merkezli eğitim konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak uzman görevlilerin genel olarak, klasik eğitim anlayışı içerisinde eğitildiği düşünüldüğünde, seçilecek uzman görevlilerin yapıcı öğrenme kuramı temelinde hazırlanmış öğrenci merkezli eğiticilik konusunda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

4. Anket sonuçlarına göre amirlerin büyük bir kısmı (% 76,4 ve % 73,5) stajın zamanlaması uygun ve süresi yeterli derken, ancak öğrencilerin üçte ikisine yakını (% 63,6) ise süreyi ve zamanlamayı uygun bulmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni, staj içeriğinin okul müfredatıyla uyumlu olmaması, öğrencilerin görmedikleri derslerle ilgili durumlarla karşılaşması ve beklentilerinin göz önüne alınmaması olarak söylenebilir.

Sonuç olarak stajın zamanlamasının uygunluğu konusunda amirler ve öğrenciler oldukça farklı düşünmektedirler. Stajın zamanlaması ve süresi, öğrenci ihtiyaçları ve beklentileri göz önüne alınarak Okul ve staj bölgelerindeki amirlerin görüşleride alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

5. Amirler staj uygulamasının ne zaman yapılması ile ilgili sunulan seçenekler içerisinde çoğunluk olarak (% 32,4) ikinci sınıfın ikinci döneminin tamamında yapılması gerektiği görüşünü vurguladığı görülmektedir. Sonuç olarak stajın zamanlamasının öğrencilerin de ihtiyaç ve beklentileri göz önüne alınarak okul yönetimi ve staj sorumlusu uzmanlar tarafından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Polis stajlarının birinci sınıfın bitiminde yaz tatili süresinde yapıldığı göz önüne alındığında, öğrencilerin ikinci sınıf öğretim programında bulunan mesleki dersleri görmeden uygulama eğitimi verilmesi, stajın zamanlamasının ne denli hatalı olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaz tatili süresinde yapılması öğrenciyi motive etmeyi zorlaştırmaktadır. Staj eğitiminin ikinci sınıf öğretim programı bitirildikten sonra ve ikinci dönem öğretim yılı içerisinde verilmesi, polis staj eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini artıracakı düşünülmektedir.

6. Staj sonrası amirlerin üçte ikisi (% 67,6) öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları tatmin edilmiştir şeklinde görüş belirtirken, ancak öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (% 69,2) ise beklentilerin karşılanmadığını ve motivasyonlarının tatmin edilmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrenci beklenti ve motivasyonlarının staj süresince kısmen karşıladığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak

amirler tarafından gerek staj öncesi ve gerek staj sonrası öğrenci beklentilerinin ve görüşlerinin alınmaması ve gerekli iletişimin kurulmamış olması söylenebilir. Amirlerin çeşitli vesilelerle polis okulu öğretmen ve amirleriyle bir araya gelmeleri öğrenci ihtiyaçlarını anlamalarına kolaylık sağlayabilir. Ayrıca stajda görevli amirlerin zaman zaman öğrencilerle çeşitli seminer, tartışma ortamları gibi faaliyetlerde bir araya gelmesi sağlanarak öğrenci beklentileri hakkında fikir sahibi olmaları sağlanabilir.

7. Amirlerin büyük kısmı (% 73,5) öğrencilerin staj süresince görmüş oldukları uygulamalı eğitimin, okul müfredatı ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, kendi ihtiyaçlarına göre programlanmıştır şeklinde görüş belirtirken, ancak öğrencilerin çoğunluğu (% 81,8) ise staj eğitimi okul müfredatıyla ve seviyeleriyle uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak uygulamalı staj eğitiminin kısmen öğrencilerin okul müfredatıyla uyumlu ve seviyelerine uygun olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlandığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak stajda görevli uzmanlarla, okul öğretmenleri ve öğrencileri arasında iletişim planlama ve koordinasyon eksikliği olduğu söylenebilir. Okuldaki öğretim programına paralel uygulamalı staj öğretim programı tasarımı yapılması gerektiği düşünülmektedir.

8. Amirlerin büyük kısmı (% 73,5) öğrencilerin staj sonunda kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve polis mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirilmiş olduğunu belirtirken, ancak öğrencilerin çoğunluğu (% 76,9) ise bunun gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak staj uygulamalarında, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanıması ve polis mesleği içerisinde kabiliyetlerine göre yönlendirilmesinin kısmen karşılandığı söylenebilir. Uygulamalı staj eğitimin en temel hedefi olan, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini tanıma ve kabiliyetlerine göre yönlendirmesi konusunda öğrencilerin tatmin olmamış olması oldukça düşündürücüdür. Bunun nedeni olarak öğrencilerin uygulama imkânlarının kısıtlı olması ve bunun sonucunda da kabiliyetlerini tanıyamadıkları söylenebilir. Polis stajyerlerin uygulama yapmasına olanak sağlayacak gerekli hukuki düzenlemeler yapılması ve ilgili staj yönergelerinde uygulama yapılabilecek alanlar açık olarak belirtilmesi gereklidir. Çünkü staj uygulamalarında amirlerin hukuki yönden sorumluluk almamak için öğrencilerin uygulamaya katılması konusunda isteksiz davrandıkları düşünülmektedir. Örneğin basit hırsızlık olayları, şikâyet dilekçeleri gibi gerçek olaylar ele alınarak uygulama bizzat öğrencinin aktif katılımıyla yaptırılabilir.

9. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu (% 80,4) staj süresince öğrencilerin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmamış

olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum staj uygulamalarında öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir. Sonuç olarak staj eğitiminde öğrenci performanslarına dayalı sağlıklı bir değerlendirme yapılmadığını söylenebilir. Aslında sağlıklı bir değerlendirme ile öğrencilerin staj sırasında polislik alanları ile ilgili kabiliyetleri keşfedilebilir ve ilerde bu değerlendirme formları görevlendirme aşamasında sorumlu amirlere ışık tutabilir. Staj değerlendirmesinin bu şekilde yapıldığını öğrenen öğrencilerin staj uygulamalarını daha ciddiye almaları ve motivasyonlarının artması kaçınılmazdır.

10. Amirlerin yarıya yakını (% 41,2) staj uygulamalarında öğrencilere kazandırılacak en önemli beceriler olarak, işleyişi öğrenme becerisi şeklinde belirtirken, ancak öğrencilerin yarıdan fazlası (% 54,5) ise staj süresince kendilerine uygulama olanağı ve keşfetme olanaklarının sağlanmadığını belirtmişlerdir. Bu durum staj uygulamalarında, öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmamış olduğu görüşünün vurgulandığını göstermektedir. Öğrencilerin uzmanın gözetiminde basit bir olayı ele alarak baştan sona bu olayı mahkeme aşamasına kadar sonlandırmaları istenmelidir. Uzman, öğrencilere rehberlik etmeli ve hukuki konularda onlara destek olmalıdır. Örneğin stajer öğrenci, basit bir şikayet dilekçesiyle polis merkezine gelen mağduru dinlemeli, hukuki yönden sırasıyla neler yapılması gerekiyorsa adım adım yapmalı ve her adımda uzman görevlinin onayının alması gereklidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin işleyişi öğrenebileceği düşünülmektedir.

11. Amirlerin üçte birinden fazlası (% 35,3) staj uygulamalarında öğrencilere kazandırılacak en önemli beceriler olarak, problem çözme ve keşfetme becerisi olduğu görüşünü vurgularken, ancak öğrencilerin çoğunluğu ise (% 73,4) staj süresince gerçek hayat problemleri gerektiren bir öğretim süreci sunulamadığını belirtmişlerdir. Polis stajlarının gerçek hayat problemlerinin yaşandığı, polis merkezleri ve şubelerinde yapıldığı göz önüne alındığında, öğrencilerin dörtte üçe yakınının bu problemlerle karşılaşmadıklarını ve çözüm için gerekli ortamların hazırlanmadığını belirtmesi oldukça manidardır. Burada temel nedenin, öğrenciye sadece gözlem yapma olanağı tanınması ve aktif olarak olayla birebir temasının sağlanmaması olduğu söylenebilir. Amirlerin staj yönergesinde uygulama alanları hakkında açık maddeler olmadığı için risk almak istemeleri doğaldır. Çünkü ekip arabasına bindirilen bir stajerin kaza veya başka nedenlerle yaralanması durumunda hukuki yönden ne yapılacağı belirsizdir. Bu

nedenle uygulama alanları ve karşılaşılabilecek kaza, yaralanma vb. durumlar hakkında daha belirgin kanuni düzenlemeler yapılması uygulama olanaklarını artıracığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Geleneksel eğitim sistemimiz incelendiğinde, öğrencileri yaşama hazırlamayan, gerekli bireysel niteliklerle donanımlı bir hale gelmelerine olanak tanımayan, hazırcı, günü kurtarmayı hedefleyen, geleceği dikkate almayan, değişmesi zorunlu sorunlu bir sistem olduğu görülmektedir (Akgün, 2005).

Sınıfların kalabalık olamasa, teknolojik yetersizlikler, gerekli zaman ve uygulama alanlarının eksikliği vb. nedenlerle yapıcı yaklaşımlara göre öğretim tasarımı yapılmasının, derslerin işlenmesinin ve öğretimin değerlendirilmesinin zor olduğu görülmektedir. Ancak bu sorun uygulamalı eğitim olan yapıcı yaklaşımlara göre öğretim tasarımı yapılmış staj eğitimiyle rahatlıkla çözülebilir.

Adı uygulamalı eğitim olan polis stajlarının, ilgili yönergeyle sadece gözlemle sınırlandırılması, öğrencilerin uygulama yapmalarına en büyük engeldir. Güvenlik gibi halkın en önemli ihtiyacını karşılayan Emniyet Teşkilatının yetiştirdiği öğrencilerine staj eğitim ortamlarında uzman personeller gözetiminde daha fazla sorumluluk vermesi gerekir. Öğrenmiş oldukları teorik bilgilerin gerçek durumlarda nasıl uygulayacaklarını bizzat onlara yapma şansı tanınması, okullarda verilen eğitimlerin pekişmesine ve yeni durumları transferi sayesinde kalıcı olmasına yol açabilir. Bu konuda ilgili Polis Staj Yönetmeliğinde gerekli düzenlemeler yapılarak, öğrencilere daha çok uygulama imkânlarının sağlanması gerekir. Burada açıkça hangi alanlarda uygulama yapılacağı belirtilerek, staj uzmanlarının uygulama etkinlikleri konusunda çelişkilerden kurtarılması gereklidir. Ayrıca stajdan sorumlu amirlerin öğrencilere verecekleri sorumluluklar açıkça staj yönetmeliğinde belirtilmelidir.

Anket sonuçlarına göre Polis staj uygulamalarındaki en temel sorunun, staj uzmanlarıyla okul yönetimi ve öğrenci arasındaki koordinasyon ve iletişim eksikliğinden kaynaklandığı göz önüne alındığında, bu koordinasyon ve iletişimin mutlaka sağlanması gerekir. Zaman zaman uzman amirler okula davet edilmeli, ilgili konularda öğrencilere seminerler verdirilmeli ve bu sayede staj uzmanlarına öğrencilerin seviyelerini ve beklentilerini görme fırsatı verilmelidir.

Staj uzmanlarının eğitim ve öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için yapıcı öğrenme temelli çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve pratikte bu becerilerin öğrenci üzerinde nasıl kullanılacağı gösterilmelidir.

Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi polis staj eğitimi için gerekli malzeme zaman ve uzman personel bulunmakta, ancak iyi yönlendirilemediği ve öğretim tasarımının öğrenci beklenti ve öğretim programlarına uyumlu olarak seviyelerine göre yapılamadığından dolayı staj eğitimi öğrenciler açısından yetersiz görülmektedir. Burada en temel sorunun, staj eğitim programının tasarımının yeterince kapsamlı hazırlanmadığı ve staj uzmanlarını yönlendirici hedef, öğretim metodu ve aktivitelerini içermediğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle staj eğitim programının gerek üniversite ve gerekse polis teşkilatı içerisinde bulunan öğretim tasarımcıları ve program geliştirme uzmanları tarafından okul müfredatı, öğrenci beklenti ve motivasyonları göz önüne alınarak yeniden tasarlanması gereklidir.

Staj eğitimi sonunda değerlendirmenin öğrencilerin uygulama sırasındaki performansları göz önüne alınarak sağlıklı bir biçimde yapılması gerekir. Değerlendirme formları bizzat staj uzmanları tarafından doldurulmalıdır. Sağlıklı bir şekilde hazırlanmış değerlendirme yolu ile öğrencilerin kabiliyetleri belirlenebilir ve ileride çalışabilecekleri alanlara hem öğrenciler yönlendirilebilir hem de meslekteki amirlerin kendi alanlarında yetenekli memurları seçmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca gerçek durumlarda yapılan uygulamalarla öğrencilerin güçlü ve zayıf noktaları tesbit edilebilir. Bu bize ilerde öğrencilerin meslek hayatlarında yaşanabilecek çeşitli iş kazalarının önüne geçmemize yardımcı olacaktır.

Temel ilkeleri, öğrenenin açıklama yapması için **durumu** geliştirme, materyalin ve öğrencilerin **gruplaması** için bir metot seçme, öğrenenlerin önceden ne öğrendiğiyle onlara ne öğretmek istediği arasında bir **köprü** kurma, sorulacak **soruları** ve cevapları açıklamaya gerek kalmayacak şekilde önceden tahmin etme, öğrenenleri kaydettikleri düşüncelerini başkalarıyla paylaşarak **sergilemelerini** teşvik etme, öğrendikleri hakkında öğrenenlerin **yansımalarını** isteme olan yapıcı öğrenme kuramının, polis staj eğitiminin yeniden tasarlanmasında büyük katkı sağlayacağı açıktır

Yapıcı yaklaşımlarla ilgili deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş olan araştırmacılar, yapıcı yaklaşımların kullanılması durumunda eğitimin niteliğinin artacağı ve daha donanımlı bireylerin yetişeceği konusunda hemfikirdirler. Ancak yapıcı yaklaşımların uygun bir biçimde uygulamaya konulması, öğretim programlarının geliştirilmesi, insan kaynaklarının (öğrenci, öğretmen, veli, yöneticiler, öğretim

üyeleri) yetiştirilmesi, ortam ve donanım yeterliği gibi konularda araştırmaların yapılmasını ve eēitim sistemiyle ilgili alınacak kararlarda, yapılacak uygulamalarda bu araştırma sonuçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Akgün, 2005).

Bu nedenle yapıcı yaklaşımların polis staj eğitimlerinde uygulanması için gerekli görülen araştırmalar bir an önce gerçekleştirilmeli ve bu araştırmaların sonuçlarına göre uygun görülen yapıcı öğrenme temelinde staj programları uygulamaya konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün, O. “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:II, Sayı:II*, <http://efdergi.yyu.edu.tr> (Ziyaret tarihi:21. 02. 2007).
- Akar, H., Yıldırım, A. (2004), “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi’nde Kullanılması:Bir Eylem Araştırması” *Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı*, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc> (Ziyaret tarihi: 06 Haziran 2006)
- Alkan, C. (1987), *Eğitim teknolojisi*, 3. Baskı, Ankara: Yargıçoğlu matbaası.
- Ataizi, M. (2000), “Durumlu Öğrenme”. *Sınıfta Demokrasi*, Derl. A. Şimşek. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ataizi, M.(2000), “Yapıcı Öğrenme Çevreleri”, http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Murat_Ataizi.doc (Ziyaret tarihi: 16 Mayıs 2006)
- Adana Polis Okulu web sayfası, http://www.kemalserhadlipmyo.edu.tr/uygulamali_egitim.asp (Ziyaret tarihi:10. 05. 2006).
- Billett, S. (1996), “Towards a Model of Workplace Learning: The Learning Curriculum”. *Studies In Continuing Education*, <http://www.ericdigests.org/1998-1/learning.htm> (Ziyaret tarihi: 16 Haziran 2006).
- Brooks, J. G. & Brooks, M. J. (1999), “*In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*”. Association for Supervision and Curriculum Development, New York, USA.
- Cerrah, İ. (2000), “Uluslararası İzlenimler Işığında Polis Eğitiminin Geleceği Yirmibirinci Yüzyılda Polis”, Ankara.
- Çalışkan, H (2000), ‘Kubaşık Öğrenme’. *Sınıfta Demokrasi*, Derl. A. Şimşek. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Driscoll, P. M. (2000), *Psychology of learning for instruction*, A Pearson Education Company, second edition, Massachusetts,

- Devires, R ve Zan, B (1996), “A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children’s Development”, *Constructivism*. Teachers College Pres, Colombia University
- Demirel, Ö. (2001), “Öğretimde Yeni Yaklaşımlar”, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Demirel, Özcan. (2000), *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi,
- Deryakulu, D. (2000), “Yapıcı öğrenme”. *Sınıfta Demokrasi*. Derl. A. Şimşek. Ankara Eğitim Sen Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991), “Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi”, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. *İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No. 1*.
- Doğanay, A. (2000), “Yaratıcı Öğrenme”. *Sınıfta Demokrasi*, Derl. A. Şimşek, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993), “Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective”. *Performance Improvement Quarterly*.
- Farmer, J. A. , Jr. ; Buckmaster, A. ve LeGrand, B. "Cognitive Apprenticeship. " *New Directions In Adult and The Ropes: The Social Construction of Work-Based Learning*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education, 1992. (ED 363 726) ,[http:// www. ericdigests. org/1998-1/learning. htm](http://www.ericdigests.org/1998-1/learning.htm) (Ziyaret tarihi: 03 Temmuz 2006)
- Fındıklı, R. (2001), “Polis Eğitiminin Sorunları”. 21. Yüzyılda Polis Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara: *Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayını*.
- Fidan, N. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.
- Fosnot, C. (1996), *Constructivism*. Teachers College Press, Colombia University
- Fosnot, C. (1996), “A Psychological Theory of Learning”. *Constructivism*. Teachers College Pres, Colombia University

- Frankel, M. , Wallen, N. (1993), “How to Design and Evaluate Resach In Education”, International Editions
- Gould, S. J. (1996), “A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the language Arts”. *Constructivism*. Teachers College Pres, Colombia University.
- Gagnon, G. W. , Jr. ve Collay, M. (2006), “Constructivist Learning Design”, <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html> (Ziyaret tarihi: 18 Haziran 2006).
- İşman, A. (1999), “Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın (Constructivisim) Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi”. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, <http://www.tojet.net/articles/117.htm> (Ziyaret tarihi: 16 Haziran 2006).
- Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kızıltepe, Z. (2004), *Öğretişim*. Merteks Yayınları.
- Köymen, Ü. (2000), “Güdüleyici Öğrenme”. *Sınıfta Demokrasi*, Derl. A. Şimşek (Ankara: Eğitim Sen Yayınları)
- Koçoğlu, Ç. ve Köymen Ü. (2002), “Öğrencilerin Hiperortam Tasarimcisi Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi”, <http://www.tojet.net/articles/2315.htm> (Ziyaret tarihi: 31. 10. 2005).
- Newby, Stepich, Lehman ve Russell. (1996), “Instructional Technology Past, Present and Future”, Derl: G. Anglin, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Newby, T, J; Stepich, D, A ve Lehman, J, D; Russel, J, D. (1996), “Instructional Technology For Teaching and Learning”, Prentice Hall, New Jersey.
- Neal, A. Glasgow (1997), *New Curriculum for New Times*, Corwin Press, IncCalifornia.
- Özden, Y. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara, 1998.
- Özden, Y. (2000), “Eğitimde Dönüşüm”. *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Polis Akademisi Başkanlığı Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitim-Öğretim Yönetmeliği(2001).

- Saban, A. (2000), *Öğretme Öğrenme Süreci*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Şahin, M. “Web Tabanlı Öğretimde Etkileşimin Önemi”, <http://ab.org.tr/ab03/tammetin/45.doc> (Ziyaret tarihi:20. 02. 2007).
- Şaşan, H. (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, [http:// www.eğitim.aku.edu.tr/yapilandirmaci.doc/](http://www.eğitim.aku.edu.tr/yapilandirmaci.doc/) (Ziyaret tarihi: 31. 01. 2005).
- Turgut, F. (1997), “İlköğretim Fen Öğretimi”, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara,
- Tezci, E. ve Gürol A. (2001), “Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık”, <http://www.tojet.net/articles/218.htm> (TOJET January 2003 ISSN: 1303–6521 Volume 2, Issue 1, Article 8) (Ziyaret tarihi: 16 Haziran 2006).
- Tezci, E ve Dikici A. “Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir dijital portfolio değerlendirme örneği”, http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Erdogan_Tezci.doc. (16 Haziran 2006)
- Von, G. E. (1996), “Aspects of Constructivism”. *Constructivism*. Teachers College Pres, Colombia University.
- Yaşar, Ş. (1993), “Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği”. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Yaşar, Ş. (1994), “Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi - Bildiriler 2. (28–30 Nisan 1994), Adana: *Çukurova Üniversitesi Basımevi*.
- Yaşar. Ş. , “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8*, <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapisalci.pdf> (Ziyaret tarihi:11 Agustos 2006).

EK 1

Not: Staj gören öğrenciler için hazırlanmış ankettir.

**YAPICI ÖĞRENME KURAMI TEMELİNDE POLİS STAJLARINI
DEĞERLENDİREN ANKET SORULARI**

- 1) Staj süresince öğrencilere bilginin yapılandırılmasına yardımcı olacak malzeme sunulmuş ve çevresel ortam oluşturulmuştur.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 2) Staj sırasında öğrencilere yardım eden ve işbirliği yapan uzman bir görevli bulunmaktadır.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 3) Staj süresince öğrencilere yardımcı olan uzman, öğrencinin önceki bilgilerini ve hazır bulunma düzeyini denetler ve öğretimi ona göre ayarlar.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 4) Staj sırasında öğrenciye yardımcı olan uzman, bilgiyi aktaran değil, öğrencilere yol göstererek yardım eden ve iş birliği yapan konumundadır.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 5) Staj süresince öğrenciler karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde çalışmışlardır.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 6) Staj sırasında öğretim, öğrenci merkezlidir ve öğrenci soruları üzerinde durularak öğretim buna göre yönlendirilir.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 7) Staj süresince öğrencilere karşılaştıkları yeni durumlarla, okul yıllarında öğrendikleri bilgileri sorgulamaları anlamlandırmaları ve yeniden yapılandırma imkanı sağlanmıştır.
 - A) Evet
 - B) Hayır
 - C) Kısmen
- 8) Staj süresince ortam öğrencilerin bilgi ve becerilerini keşfetmeye imkân sağlamakta ve öğrenci beklentileri göz önüne alınarak staj içeriği belirlenmiştir.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

9) Staj süresince öğrencilere uygulama olanağı sağlanmış ve keşfetme olanakları verilmiştir.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

10) Staj süresince öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre ölçme ve değerlendirme yapılmıştır.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

11) Staja katılan öğrencilere göre stajın zamanlaması uygun ve süresi yeterlidir

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

12) Staj süresince öğrencilere gerçek hayat problemleri çözmelerini gerektiren bir öğretim süreci sunulmuştur.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

13) Staj öncesi öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmiş ve karşılanmıştır.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

14) Staj sırasında öğrenciler, gerek mağdur, gerek sanık, gerekse tanık olarak insanların gerçek problemleri ile karşılaşmışlar ve nasıl çözüm üretecekleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

15) Staj süresince görmüş oldukları uygulamalı eğitim, okul müfredatı ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmıştır.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

16) Staj sonunda öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmişlerdir.

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

EK 2

Not: Stajda sorumlu amirler için hazırlanmış ankettir.

YAPICI ÖĞRENME KURAMI TEMELİNDE POLİS STAJLARINI DEĞERLENDİREN ANKET SORULARI

1) Staj sırasında öğrencilere yardım eden ve işbirliği yapan uzman bir görevli bulunmalı mıdır?

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

Eğer cevabınız “Hayır “ ise 3. soruya geçiniz.

2) Staj sırasında öğrencilere yardım eden ve işbirliği yapan uzman görevli sizce kim olmalıdır?

- A) Karakolda görevli bir amir
- B) Polis okulunda görevli bir amir
- C) Polis okulunda görevli bir öğretim görevlisi

3) Staj süresince öğrenciler nasıl çalışmalıdırlar?

- A) Karşılıklı fikir alabilecekleri gruplar halinde
- B) Tek başlarına gözlemleyerek
- C) Fark etmez

4) Staj sırasında öğretimin, öğrenci merkezli olması ve öğrenci soruları üzerinde durularak öğretim buna göre yönlendirilmesi gerekli midir?

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

5) Size göre stajın zamanlaması uygun mudur?

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

Eğer cevabınız “Evet “ ise 7. soruya geçiniz.

6) Size göre staj ne zaman yapılmalıdır?

- A) Her dönem sonu
- B) Her yılsonu
- C) II. sınıfın ikinci dönemin tamamı
- D) Diğer

7) Size göre stajın süresi yeterli midir?

- A) Evet
- B) Hayır
- C) Kısmen

Eğer cevabınız “Evet “ ise 9. soruya geçiniz.

- 8) Size göre stajın süresi ne kadar olmalıdır?
A) 1 ay
B) 2 ay
C) 3 ay
D) Diğer
- 9) Staj sonrası, öğrencilerin beklentileri ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları staj süresince tatmin edilmiş ve karşılanmış mıdır?
A) Evet
B) Hayır
C) Kısmen
- 10) Staj süresince görmüş oldukları uygulamalı eğitim, okul müfredatı ve ders planları ile uyumlu ve seviyelerine uygun olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programlanmış mıdır?.
A) Evet
B) Hayır
C) Kısmen
- 11) Staj sonunda öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini tanımış ve Polis mesleği içerisindeki alanlara kabiliyetlerine göre yönlendirilmişler midir?.
A) Evet
B) Hayır
C) Kısmen
- 12) Size göre staj sonunda öğrencinin alması gerekli en önemli beceri ne olmalıdır?
A) Problem çözme ve keşfetme
B) İşleyişi öğrenme
C) Gözlemlene yeteneği

EK 3

T. C.
İÇİŞLERİ BAKANLIĞI
Emniyet Genel Müdürlüğü

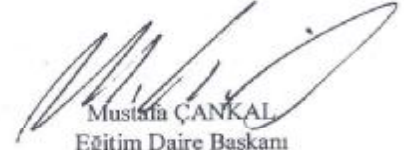
Sayı : B.05.1.EGM.0.72.03.06- 78 - //01/2006

Konu : Akademik Çalışma

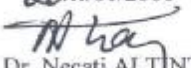
GENEL MÜDÜRLÜK MAKAMINA

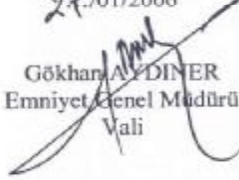
Adana Emniyet Müdürlüğünde görevli 182943 sicil sayılı Başkomiser Hüseyin KESKİN, Çukurova Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine devam ettiğinden bahisle, "Yapııcı Öğrenme Kuramı Temelinde Polis Staj Eğitiminin Öğrenci, Öğretmen ve Staj Bölgesindeki Amir Görüşleri ile Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını sonuçlandırabilmesi amacıyla, Adana Kemal Serhadlı Polis Meslek Yüksek Okulu Öğrenci ve Öğretmenleri ile Adana Emniyet Müdürlüğünde görevli personele yönelik anket uygulama talebinde bulunmaktadır.

Adı geçen personelin söz konusu tez çalışması ile ilgili Adana Kemal Serhadlı Polis Meslek Yüksek Okulu Öğrenci ve Öğretmenleri ile Adana Emniyet Müdürlüğünde görevli personele yönelik anket uygulayabilmesi hususunu onaylarınıza arz ederim.


Mustafa ÇANKAL
Eğitim Daire Başkanı
1.Sınıf Emniyet Müdürü

Uygun Görüşle Arz Ederim

26.../01/2006

Dr. Necati ALTINTAŞ
Emniyet Genel Müdür Yardımcısı
1.Sınıf Emniyet Müdürü

O L U R
27.../01/2006

Gökhan ALDINER
Emniyet Genel Müdürü
Vali

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Hüseyin Keskin
Ünvanı :Yüksek Lisans öğrencisi, Emniyet Amiri
Doğum Yeri-Yılı :Ankara, 1973
E-posta :huseyinkeskinkos@yahoo.com

Öğrenim Durumu:

2001-2007 Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı
 1991-1995 Lisans- Polis Akademisi, Ankara
 1987-1991 Lise- Polis Koleji, Ankara
 1985-1987 Ortaokul-Gazi Osman Pasa Ortaokulu, Ankara
 1980-1984 İlkokul-Demetevler İlkokulu, Ankara

Görevleri:

Mayıs 2007- Adana Emniyet Müdürlüğü Kaçakçılık ve Organize Suçlar Şube Müdürlüğü Mali Büro Amiri
 Mayıs 2005-mayıs2007 AGIT Makedonya Misyonu, program geliştirme uzmanı (Curriculum Development Officer)
 Kasım 2003- Mayıs 2005 Adana Emniyet Müdürlüğü Asayis Şube Müdürlüğü Cinayet Büro Amiri
 Kasım 2002-Kasım 2003 Birleşmiş Milletler Kosova Barış Gücü Polis Eğitmeni,
 Mayıs1997-Kasım 2002 Adana Emniyet Müdürlüğü Asayis Şube Müdürlüğü Cinayet Büro Amiri
 Mayıs1996- Mayıs1997 Adana Emniyet Müdürlüğü Asayis Şube Müdürlüğü Oto Hırsızlık Büro Amiri
 Temmuz 1995-Mayıs1996 Şehit Özer Özkaya Polis Karakolu, Grup Amiri