

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLER BİLİM DALI

EMNİYET TEŞKİLATINDA ÖĞRENEN MERKEZLİ POLİS EĞİTİM

MODELİNE GEÇİŞ VE İŞ DOYUMUNA ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Nilüfer CAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Eyüp BEDİR

Ankara- 2008

ONAY

Nilüfer CAN tarafından hazırlanan **Emniyet Teşkilatında Öğrenen Merkezli Polis Eğitim Modeline Geçiş ve İş Doyumuna Etkileri** başlıklı bu çalışma 18.11.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler Anabilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Eyüp BEDİR

Başkan

Prof. Dr. Cem KILIÇ

Prof. Dr. Kemal GÖRMEZ

ÖNSÖZ

Emniyet teşkilatı hizmet üreten kurumlar arasında geniş teşkilat yapılanmasına sahip bir kamu kuruluşudur. Kuruluşların her düzeyinde işbirliği gerektiren grup etkinliği süreci, yönetim olarak değerlendirildiğinde örgütsel etkinliğin temel koşullarından biri de her düzeydeki görevlinin eğitim faaliyetleri aracılığıyla geliştirilmesidir.

Kurumların gelişmelerinde bilimsel ve teknolojik gelişmeler büyük rol oynamaktadır. Bu gelişmeleri kurumlar, uyguladıkları eğitim süreçleri ile takip etmektedirler. Özellikle kurum kapasitesinin artırılmasında hizmet içi eğitimlerin önemi büyüktür. Emniyet teşkilatının da, hizmet içi eğitim programlarına önem veren kamu kurumları arasında ön sıralarda yer aldığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Emniyet teşkilatında hizmet içi eğitim programı kapsamında Polis Eğiticilerini Geliştirme Uzmanlığı kursu ile verilen “Öğrenen Merkezli Eğitimin” iş doyumunu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Emniyet teşkilatında, bu kursu alan personele uygulanan anket sonuçlarına göre, söz konusu kursun iş doyumunu artırıp artırmadığına odaklanılmıştır.

Çalışmam süresince yoğun temposuna rağmen benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, Prof. Dr. Eyüp BEDİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmalarımın her aşamasında desteklerini esirgemeyen Emniyet Genel Müdürlüğü'nün değerli personelleri Sinan TUNA, Mehmet KUL, Metin VAROL'a ve katkı sağlayan tüm personele teşekkürü bir borç bilirim.

Ve bu çalışmam sürecinde kendisine ayırmam gereken zamanı bana büyük bir özveri ile bağışlayan Anneme teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
GRAFİKLER DİZİNİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA İDARİ YAPI VE EĞİTİM KURUMLARI

I. EMNİYET TEŞKİLATI VE POLİS	5
A. Emniyet Teşkilatı	7
B. Polis	10
II. EMNİYET TEŞKİLATINDA EĞİTİM	14
A. Eğitimin Önemi	15
B. Tarihsel Gelişim	20
III. EMNİYET TEŞKİLATINDA POLİS EĞİTİM KURUMLARI	23
A. Hizmet Öncesi Eğitim Kurumları	24
1. Polis Akademisi	24
a. Güvenlik Bilimleri Fakültesi	25
b. Güvenlik Bilimleri Enstitüsü	25
c. Polis Meslek Yüksekokulları	26
2. Polis Koleji	26
3. Polis Meslek Eğitim Merkezleri (POMEM)	27
B. Hizmet İçi Eğitim	27
1. Emniyet Teşkilatı Hizmet İçi Eğitim Politikası	31
2. Hizmet İçi Eğitimden Sorumlu Birimler	33
a. Eğitim Kurulu	33
b. Eğitim Dairesi Başkanlığı	33

İKİNCİ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA BENİMSELENEN EĞİTİM MODELLERİ

I. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER	35
II. EMNİYET TEŞKİLATINDA EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI	41
III. ÖĞRENME - ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI	48
A. Genel Öğrenme-Öğretme Metotları	50
B. Yapılandırmacı (Constructive) Öğrenme Kuramı	57
1. Öğrenen Merkezli Eğitim	62
2. Öğrenen Merkezli Eğitimde Öğrenme Biçimleri	69
3. Öğrenen Merkezli Eğitimde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler	71
a. Grup Çalışması / İşbirliğine Dayalı Öğrenme	72
b. Bireysel Çalışma	76
c. Çoklu Zeka	78
ç. İletişim Becerileri	81
d. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme	83
e. Örnek Olay İncelemesi	85
f. Tartışma Yöntemi	86
g. Gösteri	87
ğ. Benzetişim	89
h. Drama Yöntemi	90
ı. Proje Yöntemi	92
i. Soru – Cevap Yöntemi	93
4. Öğreten Merkezli Eğitim İle Öğrenen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması Ve Hedeflenen Nitelikler	94

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İŞ DOYUMU KAVRAMININ TANIMI VE KAVRAMSAL TEMELLERİ

I. İŞ DOYUMU KAVRAMININ TANIMI	108
II. İŞ DOYUMUNUN KAPSAMI VE ÖNEMİ	110
A. İş Doymu ve Motivasyon	113
B. İş Doymununun Verimlilikle İlişkisi	117

III. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	119
A. İş ile İlgili Faktörler.....	120
1. İşin Özelliği.....	120
2. Çalışma Koşulları.....	121
3. Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler.....	121
4. Örgüt İklimi.....	122
B. İş Yapan ile İlgili Faktörler.....	123
1. Cinsiyet.....	123
2. Yaş.....	124
3. Eğitim Düzeyi.....	124
4. Kıdem.....	125
5. Kişilik Yapısı.....	126
IV. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ KURAMLAR.....	127
A. Kapsam Kuramları.....	128
1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	128
2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	129
3. McGregor'un X ve Y Kuramı.....	131
4. Adelfer'in ERG Kuramı.....	131
B. Süreç Kuramları.....	132
1. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	132
2. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	133
3. Farklılık Kuramı.....	134
C. Performansa Bağlı Modeller.....	134
D. Rol Kuramı.....	134
V. İŞ DOYUMUNUN ÖLÇÜLMESİ.....	137
VI. İŞ DOYUMSUZLUĞU.....	138

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ UYGULAMASI VE İŞ DOYUMUNA ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

I. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK GENEL BİLGİLER.....	140
A. Araştırmanın Konusu	140
B. Hipotezler	141
C. Araştırmanın Kapsamı, Yöntemi, Uygulaması, Ölçülen Değişkenler.....	142
D. Veri Analiz Yöntemi.....	144
II. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK İSTATİSTİKLER.....	145
A. Ankete Katılanların Profilleri ile İlgili Bulgular.....	145
B. İş Doymu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyleri ile İlgili Bulgular.....	149
1. İş Doymu İfadelerine Katılım Düzeyi Değerlendirilmesi	149
2. Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyinin, Eğitim Öncesi Ve Sonrası Değerlendirmesi.....	160
III. ARAŞTIRMA SONUÇLARI VE İSTATİSTİKSEL ANALİZLER.....	178
A. Araştırmanın Güvenirliği.....	178
B. İş Doymu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri.....	178
1. İş Doym Düzeyi Farklılık Analizleri.....	179
2. Eğitimlere Yönelik Duygu Ve Durumlara Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri.....	179
3. İş Doymu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri	183
SONUÇ.....	198
KAYNAKÇA	205
EKLER	219
EK 1: Araştırma Onayı.....	220
EK 2: Soru Formu.....	221
ÖZET	225
ABSTRACT.....	227

KISALTMALAR DİZİNİ

- a.g.e: Adı geçen eser
a.g.m: Adı geçen makale
a.g.t: Adı geçen tez
APK: Araştırma, Planlama Kurulu
AR-GE: Araştırma ve Geliştirme
CENTREX:Police Training Agency
Çev: Çeviren
DPT: Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Ed: Editör
EGM: Emniyet Genel Müdürlüğü
ETK: Emniyet Teşkilatı Kanunu
KALDER: Türkiye Kalite Derneği
KAMU-İŞ: Kamu İşletmeleri İşverenler Sendikası
KPL:Kriminal Polis Laboratuvarı
MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO: Müfredat Laboratuar Okulları
MPM: Milli Prodüktivite Merkezi
ÖMEM: Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli
ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PVS: Polis Vazife ve Selahiyeti
SGB: Strateji Geliştirme Başkanlığı
SPSS: Statistical Packageor Social Science
TESEV: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı
T.C: Türkiye Cumhuriyeti
TODAİE: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 - Polislik Anlayışındaki Yeni Gelişmeler Ve Değişimler	18
Tablo 2 - Eğitimde Geleceğe Yönelik Gereksinimler.....	43
Tablo 3 - Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri	56
Tablo 4 - Geleneksel Ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması	61
Tablo 5 - Geleneksel Ve İşbirlikçi Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması ...	76
Tablo 6 - Eski Ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumuna Bakışları.....	98
Tablo 7 - Öğrenen Merkezli Eğitim İle Öğreten Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması	99
Tablo 8 - Öğreten Ve Öğrenen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması	101
Tablo 9 - Öğrenmeyi Kılavuzlama.....	102
Tablo 10 - Geleneksel Sınıf İle Amaçlanan Sınıfın Karşılaştırılması	104
Tablo 11 - Öğrenci Ve Öğretmenleri Yönelik Olarak Hedeflenen Nitelikler	106
Tablo 12 - İş Tatmini Yapılarının Karşılaştırılması	135
Tablo 13 - Araştırmaya Katılanların Demografik Ve Sosyo Ekonomik Özellikleri İtibarıyla Dağılımı, (Sayı), (%).....	148
Tablo 14 - İş Doyumu İfadelerine Katılım Düzeyi İstatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)	150
Tablo 15 - Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi İstatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası).....	161
Tablo 16 - İş Doyumu İfadelerine Katılım Düzeyine İlişkin İstatistikler (ÖMEM öncesi ve sonrası).....	179
Tablo 17 - İş Doyumu İfadelerine Katılım Düzeyine İlişkin T Testi İle Farklılık Analizi (ÖMEM öncesi ve sonrası)	179
Tablo 18 - Eğitimlere Yönelik Duygu Ve Durumları Belirten İfadelere Katılım Düzeyine İlişkin İstatistikler (ÖMEM öncesi ve sonrası)	180
Tablo 19 - İş Doyumuna İlişkin T Testi İle Farklılık Analizi (ÖMEM öncesi ve sonrası).....	180
Tablo 20 - İş Doyumu İfadeleri İstatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)	180
Tablo 21 - Eğitim İfadeleri İstatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)	181

Tablo 22 - İş Doyum İfadelerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	183
Tablo 23 - Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi İstatistikleri (ÖMEM Öncesi Ve Sonrası)	185
Tablo 24 - İş Doyumu İfadelerine Katılım Düzeyi Ortalamalarının Eğitim Öncesi Ve Sonrası Karşılaştırması	190
Tablo 25 - Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Ortalamalarının Eğitim Öncesi Ve Sonrası Karşılaştırması	192
Tablo 26 - Çalışılan Birime Göre Eğitim Öncesi Ve Sonrası İş Doyumu, Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyleri	195
Tablo 27 - Çalışılan Birime Göre Eğitim Öncesi Ve Sonrası İş Doyumu, Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Ortalamaları.....	195

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 - Polis Akademisi Teşkilat Şeması	24
Şekil 2 - Örgütsel Öğrenmenin Gerçekleşmesi	40
Şekil 3 – Öğrenme-Öğretme Süreci	50
Şekil 4 - Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci, Sınıf Ortamı ve Öğretmen İlişkisi	59
Şekil 5 - "Bilgili İnsan" Kavramının Değişimi	62
Şekil 6 - Eğitim Anlayışı	63
Şekil 7 - Eğitimin Sınıflandırılması	96
Şekil 8 - Üç Yönlü İlişki Kuramına Göre İşten Gelen Doyum	120

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik-1	Cinsiyet Dağılımı	145
Grafik-2	Yaş Dağılımı.....	146
Grafik-3	Eğitim Durumu	146
Grafik-4	Çalışılan Birime Göre Dağılım.....	146
Grafik-5	Çalışılan Yıl Durumu	147
Grafik-6	Rütbe Durumu.....	148
Grafik-7	İş Doyum İfadelerine Katılım Düzeyi Değerlendirilmesi.....	150
Grafik-8	Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyinin Eğitim Öncesi ve Sonrası Değerlendirilmesi	160
Grafik-9	ÖMEM Öncesi ve Sonrası Toplam İş Doyum Düzeyi İfadesine Katılım Ortalaması	181
Grafik-10	ÖMEM Öncesi ve Sonrası Toplam Eğitim İfadesine Katılım Düzeyi Ortalamaları	182
Grafik-11	ÖMEM Öncesi ve Sonrası İş Doyum İfadeleri İtibarıyla Katılım Düzeyi Ortalamaları	192
Grafik-12	ÖMEM Öncesi ve Sonrası Eğitim İfadeleri İtibarıyla Katılım Düzeyi Ortalamaları	194
Grafik-13	Çalışılan Birimler İtibarıyla İş Doyum İfadesine Katılım Düzeyi Ortalaması.....	196
Grafik-14	Çalışılan Birimler İtibarıyla Eğitim İfadesine Katılım Düzeyi Ortalaması.....	197

GİRİŞ

Yönetim sistemleri ne olursa olsun toplumlar güvenlik ve düzeni sağlayacak güvenlik kuruluşlarına her zaman gereksinim duymuşlar ve bunu sağlamak üzere teşkilatlar kurmuşlardır.

Geçmişten günümüze içinde yer aldıkları toplum için hizmet üreterek toplumu ayakta tutan ve varoluşlarını sağlayan örgütler arasında Emniyet Teşkilatı da yer almaktadır.

Örgütler açısından içinde bulunduğumuz yüzyıl hızlı bir değişime sahiptir. Değişime ayak uydurabilmek eğitim yapısındaki hareketliliğe yetişmek ile olasıdır. Burada eğitim kavramına yüklenen anlamların değişmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Üretken bir toplum olabilmek için, eğitim yöntem ve süreçlerini yakın plana almak gerekliliği, bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile paralellik göstermektedir.

Teşkilatta çalışanların, sürekli gelişen ve değişen çevresel faktörler konusunda eğitilerek geliştirilmeleri, onlara güvenilmesi, sorumluluk ve yetki verilmesi, adil bir yönetim sergilenmesi, yönetim için sağlanan geniş bir yoldur.

Bu yolda en önemli anahtar, eğitimidir. Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve istedik değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlanmış, eğitim ile bireylere bilgi kazandırılması ve bu bilginin pratiğe geçirilebilme yeteneğinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Böylece eğitimde hedeflenen son nokta meslek kazanımları olmaktadır.

Çalışma yaşamında yer alan bireyler gerek örgüt gelişimlerinde gerekse kariyer gelişimlerinde her an bilgi eskimesi sorunu ile karşı karşıyadır. Başarı için ise kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Değişimlere ayak uydurabilmek, çalışanları yeni görevlere, yeni teknolojilere hazırlamak için sürekli eğitim şarttır.

Eğitimin iş doyumu üzerinde etkili olabilecek bireysel nitelikler arasında önemli bir yere sahip olduğu kuşkusuzdur.

Emniyet teşkilatı, kamu düzeni ve güvenliğinin sağlanmasında önemli görevler üstlenen bir kuruluştur. Teşkilat, hukuk devleti ilkelerine bağlı ve insan haklarına saygılı olarak güncel değişimlerin gerisinde kalmamak ve etkin bir hizmet sunmak amacıyla diğer kamu kurumlarında olduğu gibi her rütbe ve görevdeki personele yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir.

Emniyet Genel Müdürlüğü- Eğitim Dairesi Başkanlığı Eğitim müfredatları kapsamında verilen hizmet içi eğitim programlarından biri “Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı” projesidir.

Bu proje kapsamında, 2006 yılından itibaren “Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı” kursları verilmeye başlanılmıştır. Verilen bu kurslar ile “öğrenenlerin etkin olarak eğitim sürecine katılımlarını sağlamak, interaktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme-öğretme süreçlerini, öğretim ilke, yaklaşım ve stratejileri üzerinde ayrıntılı olarak durulması ve uygulamaya ağırlık verilerek öğrenenlere aynı zamanda eğitimcilik niteliği kazandırılması” amaçlanmaktadır.

Verilen bu kursların sonucunda;

- Eğitimcinin rolünü tanımlayabilecek,
- Yetişkin eğitiminin temel prensiplerini açıklayabilecek,
- Etkili sunumlar hazırlayabilecek ve gruplara etkin olarak sunabilecek,
- Öğrenen merkezli eğitim, yöntem ve stratejilerini kullanarak ders planları hazırlayabilecek ve etkili biçimde sunabilecek,
- İletişim, soru sorma ve etkin dinleme becerilerini ders esnasında uygulayabilecek,
- Grup dinamiklerini yönetme becerisini gösterebilecek, bir eğitici profili oluşturulması ve bunun kalıcı hale getirilmesi hedeflenmiştir.

Bu bağlamda; Emniyet Teşkilatında hizmet içi eğitimlerle verilmeye başlanan “Öğrenen Merkezli Eğitimin” iş doyumuna etkisi incelenmiş, aşağıda sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğrenen merkezli eğitim modeli eğitimlerine katılan her rütbe ve görevdeki polislerin, eğitimlere ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?
- İş doyum düzeyinde, eğitim sonucunda bir değişim var mıdır?
- Öğrenen merkezli eğitim modeli ile iş doyum düzeyi arasında ilişki mevcut mudur?

Bu araştırmada, Emniyet Teşkilatında hizmet içi eğitim yoluyla “Polis Eğiticilerini Geliştirme Uzmanlığı” kursunda “Öğrenen Merkezli Eğitim” alan her rütbe ve görevdeki polisin, iş doyum düzeylerine eğitimin etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucu Emniyet Teşkilatında “Öğrenen Merkezli Eğitim” ile ilgili daha önce yapılmış bu tür bir çalışmanın olmadığı görülmüş olup, çalışma bu anlamda ilk olma özelliği taşımaktadır.

Araştırma, 2006-2008 yılları arasında Emniyet Teşkilatında “Polis Eğiticilerini Geliştirme Uzmanlığı” hizmet içi kursuna katılan çeşitli rütbe ve görevdeki 77 personelin ankete vermiş oldukları yanıtlarla ve anket formunda yer alan sorularla sınırlıdır. Bu çalışma ilk olma özelliğinden dolayı öncesinde kesin bir ölçüm yapılamamış, bundan dolayı katılımcılardan ankete yer alan sorulara eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez değerlendirme yapmaları istenmiştir. Böylece ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası katılım düzeyleri belirlenerek, eğitimin etkisinin hangi yönde olduğu ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulandığı kişiler rastgele seçilmiş olup, araştırmaya katılan her rütbe ve görevdeki personelin ankete gerçekçi bir biçimde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Ülkemizde ilk defa yapılan bu araştırmada, Emniyet Teşkilatında görev yapan polisler e verilen “Öğrenen Merkezli Eğitim” modeline ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeylerinin belirlenerek, eğitimlerin iş doyum düzeyi üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmış, çalışmanın daha sonra yapılacak araştırmalara öncülük etmesi ve kişilere kaynak bir tez olarak katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Çalışmamız, dört bölümden oluşmaktadır.

Giriş bölümünde, çalışmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar, çalışmanın yöntemi ve kapsamı hakkında bilgiler verilmiştir.

Birinci bölümde, Emniyet Teşkilatının idari yapısı, eğitim kurumları ve hizmet içi eğitimleri hakkında genel bilgiler verilmiştir.

İkinci bölümde, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenen merkezli eğitim, öğrenen örgütler ve geleneksel eğitim ile öğrenen merkezli eğitim kavramlarının karşılaştırmaları yer almıştır.

Üçüncü bölümde, iş doyum kavramının tanımlanması ve kavramsal temelleri hakkında genel bilgiler anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde, Emniyet Teşkilatında “Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli” ve iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik alan uygulaması ve sonuçları yer almıştır.

Sonuç bölümünde ise uygulamadan elde edilen veriler ışığında genel değerlendirmelere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın Emniyet Teşkilatında, “Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı” Kursunda, “Öğrenen Merkezli Eğitim” olarak verilen hizmet içi eğitim programlarının tanınması ve geliştirilmesine katkı sağlayan bir kaynak olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA İDARİ YAPI VE EĞİTİM KURUMLARI

Bu bölümde, Emniyet Teşkilat yapısı incelenerek, Emniyet Teşkilatında eğitim kurumları hakkında bilgi verilmiştir.

I. EMNİYET TEŞKİLATI VE POLİS

İnsanoğlu ilkel yaşam tarzından günümüze kadar olan süreçte, ortak yaşamını sürdürebilmek için belirli bir düzene ve güvenliğe gereksinim duymuştur.¹

Güvenlik; insanın doğumundan itibaren karşılaştığı, her bireysel ve toplumsal evrede kullanılan bir kavramdır. Çocuğun güvenliği, ailenin güvenliği, binanın güvenliği, şirketin güvenliği, devletin güvenliği türünden ele alındığında, bireysel ve toplumsal yaşamın her alanında ciddi bir güvenlik arayışı olduğu ve bunun bir yaşamsal zorunluluk olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Güvenlik kavramı, varlığını koruma ve sürdürme amacı taşıyan her davranış biçiminde karşılaşılan bir olgudur. Ne biçimde olursa olsun, nasıl kullanılırsa kullanılsın, bir biçimde güvenlik olgusundan söz edilebilmesi için;

- Varlığı korunması ve sürdürülmesi bakımından bir (ya da birkaç) içsel tehdidin,
- Dışsal bir (ya da birkaç) tehdidin,
- Bu türden algılamaların ve tahminlerin bulunması gerekmektedir.²

¹ Ahmet KARAGÖZ, **Suç Önleme Hizmetleri** , Ankara 2002, s.1

² Beril DEDEOĞLU, **Uluslararası Güvenlik ve Strateji** ,Önsöz Basım, Derin Yayınları, Yayın No: 24, İstanbul 2003, s. 9-11

Ülkelerdeki Yönetim Sistemleri ne olursa olsun, toplumlar güvenlik ve düzeni sağlayacak, yönetimin kararlarını uygulayacak, güvenlik kuruluşlarına her zaman sahip olma zorunluluğunu hissetmektedirler.³

Güvenlik, paylaşılabilir; ancak emanet edilemez bir olgudur. Mutlak biçimde korunmak amacı taşımaz ve mutlaka elindekini yitirmemek demek de değildir. Aynı zamanda, eldekini artırma amacı taşır. Bu haliyle güvenlik, bir tür önlemler ile istekler birlikteliği sistemidir.⁴

İnsanın güvenli, mutlu ve refah içinde yaşayabilmesi gereksinimlerinin giderilmesine bağlıdır. Bunun için insan toplum halinde yaşamak, toplumun ortak amaç ve çıkarlarını korumak zorundadır. Bu nedenle, toplum halinde yaşayan insanlar aralarında düşünce ve güç birliği kurarak “devlet” denilen en büyük örgütü oluşturmuştur.

Devlet, toplumun ortak gereksinimlerinin karşılanması için oluşmuş bir örgüttür.

Buna göre devletin asli görevlerinden biri, millet bütünlüğünü bozabilecek veya milletin bağımsızlığına zarar verecek, rejimi tehlikeye düşürecek iç ve dış tehditlere karşı huzuru ve güvenliği sağlamaktır. Devlet bu gereksinimleri karşılamaya çalışırken bir kısım gereksinimleri bazı meslekler ve meslek kuruluşları eliyle yerine getirir.⁵

Birlikte yaşama arzusu taşıyan insanlardan oluşan her toplumun öncelikle, dış güvenlik gereksinimlerini karşılaması gerekir. Bu durum toplumun silahlı kuvvetler oluşturmasını gerektirmiştir. Aynı şekilde içte huzur, sükun, dirlik, düzen ve güvenliğinin sağlanması için de iç güvenlik kuruluşlarına gereksinim duyulmuştur.⁶

³ Remzi FINDIKLI, **İngiliz Polis Teşkilatı**, Özben Matbaacılık, Ankara 1993, s. 143.

⁴ Beril DEDEOĞLU, **a.g.e.**, s.55

⁵ Turan GENÇ, **Kamu Yönetimi**, Başkent Klişe Matbaacılık, Ankara 1998, s:81-99

⁶ Ahmet Hamdi AYDIN, **Polis Meslek Hukuku**, Doğu Matbaacılık, Ankara 1996, s.13

Buna bağılı olarak; devlet otoritesinin polis güçleri gibi “zorla” desteklendiğini, yasalara uyulmasının gerekliliğini ve uymayanların cezalandırılmasını temin etmek üzere de, “meşru şiddet” kullandığını görmekteyiz.⁷

A. Emniyet Teşkilatı

Ülkemizin genel emniyet ve asayişinden İçişleri Bakanı sorumludur. İçişleri Bakanı, bu işleri kanun hükümleri çerçevesinde Emniyet Genel Müdürlüğü ve Jandarma Genel Komutanlığı, gerektiğinde ve lüzum halinde Bakanlar Kurulu kararı ile ordu kuvvetlerinden istifade ederek yerine getirir.

İçişleri Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3152 Sayılı Kanun⁸ gereğince Bakanlığın güvenlik ile ilgili görevleri şunlardır.

- Bakanlığa bağılı iç güvenlik kuruluşlarını idare etmek suretiyle ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü, yurdun iç güvenliğini ve asayişini, kamu düzeni ve genel ahlakı, anayasada yazılı hak ve hürriyetleri korumak,
- Sınır, kıyı ve karasularımızın muhafaza ve emniyetlerini sağlamak,
- Karayollarında trafik düzenini sağlamak ve denetlemek,
- Suç işlenmesini önlemek, suçluları takip etmek ve yakalamak,
- Her türlü kaçakçılığı men ve takip etmektir.

Emniyet Genel Müdürlüğünü adı altında teşkilatlanan ve belediye sınırları içerisinde ülkenin asayiş ve güvenliğini sağlayan teşkilata Emniyet

⁷ Mümtaz'er TÜRKÖNE,“Uluslararası İlişkilerde Aktörler”,**Uluslararası İlişkiler ‘Giriş Kavramlar ve Teori’**, Ed. Haydar Çakmak, 1.Baskı, BRC Matbaacılık, Ankara 2007, s.86

⁸ R.G,18675-23.02.1985

Teşkilatı, ülke genelinde güvenliği sağlayan polis, jandarma ve sahil güvenlik komutanlığı gibi teşkilatların tamamına ise Güvenlik Teşkilatı denilmektedir.⁹

Emniyet Teşkilatı, devletin ve milletin her türlü iç ve dış tehlike ve tehditlerden korunması ve bunların dışında tutulması, hukuka bağlı bir devlet olarak kanun hakimiyetinin sağlanması ve korunması, yurtdışı huzur ve güvenin temini (3152 SK), kişi tasarruf emniyetinin, konut dokunmazlığının muhafazası, halkın ırz, can ve mal emniyetinin sağlanması, yardım isteyenlere, yardıma ihtiyacı olan çocuk, hasta ve acizlere yardım edilmesi (PVSK 1.mad.), suç işlemeye yönelik davranışların önlenmesi, suçun işlenmesine engel olunması, veya sanıkların yakalanarak suç kanıtları ile birlikte adli makamlara teslim edilmesi (PVSK 2.mad.) ve ilgili yasa tüzük ve diğer mevzuatın kendisine görev olarak verdiği hizmetleri yerine getiren bir teşkilattir.

Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez, Merkeze Doğrudan Bağlı Taşra Teşkilatı ve Yurtdışı Teşkilatı olarak yapılanmıştır.¹⁰

3201 sayılı Emniyet Teşkilat Kanununun 16. maddesi merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatını düzenlemektedir.

Merkez Teşkilatı;

- (1) Genel Müdür
- (5) Genel Müdür Yardımcısı
- (1) Teftiş Kurulu Başkanlığı
- (1) Özel Kalem Müdürlüğü
- (1) Polis Akademisi Başkanlığı
- (27) Daire Başkanlığı

⁹ Selahattin SERTÇE, Kamu Kuruluşlarında Yöneticilerin İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma (İzmir Emniyet Teşkilatı Örneği), Dokuz Eylül Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 2003, s.48

¹⁰ Yaşar YILMAZ, **Açıklamalı Polis Meslek Hukuku** , Başkent Klişe Yayınları, Ankara 2000, s.43

- (1) Hukuk Müşavirliği
- (1) TBMM Koruma Müdürlüğü
- (1) Cumhurbaşkanlığı Koruma Müdürlüğü
- (1) Başbakanlık Güvenlik İşleri Genel Müdürlüğü
- (1) Polis Koleji Müdürlüğü
- (1) Trafik Araştırma Merkezi Müdürlüğü
- (1) Sivil Savunma Uzmanlığından oluşmaktadır

Merkeze Doğrudan Bağlı Taşra Teşkilatı Birimleri; Polis Akademisi Başkanlığı, Polis Koleji Müdürlüğü, Polis Akademisine bağlı Polis Meslek Yüksek Okulu Müdürlükleri, Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlı Polis Eğitim Merkezleri, Moral Eğitim Merkezi Müdürlükleri ve Kriminal Polis Laboratuvarı Müdürlüklerinden oluşturulmuştur.

Taşra teşkilatı; merkez teşkilatının taşradaki birimleri olan il teşkilatı, buna bağlı ilçe teşkilatı, il veya ilçe teşkilatlarına bağlı olan hudut kapısı, Serbest Bölge, Polis Merkezi Amirlikleri ve Karakol Amirliği teşkilatlarından oluşmaktadır. 14.10.2003 tarihinde çıkarılan Emniyet Genel Müdürlüğü Norm Kadro Fihristi uyarınca teşkilatın kuruluş onayı alınarak, yeniden bir yapılanmaya başlanılmıştır. Ayrıca, 3201 sayılı Emniyet Teşkilatı Kanununun 3518 sayılı kanunla değişik 16. maddesi ile yurtdışı teşkilatı kurma yetkisi de verilmiştir.

3201 sayılı Emniyet Teşkilatı kanununun 16. maddesinde Taşra Teşkilatının illerde İl Emniyet Müdürlükleri, ilçelerde İlçe Emniyet Müdürlükleri veya İlçe Emniyet Amirlikleri ile güvenlik hizmetlerine ilişkin diğer birimlerden oluşacağı ve İçişleri Bakanlığının uygun gördüğü yerleşim alanlarına kurulabileceği hükme bağlanmıştır.¹¹

¹¹ Nevzat SÖNMEZ, **Emniyet Teşkilatı ve Polis Meslek Hukuku ile Polisin Görev ve Yetkileri**, 4. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara Kasım 2005, s.104

Taşra teşkilatında vali, devletin ve hükümetin; kaymakamlar, hükümetin temsilcileri olarak mülki sınırları içerisinde genel ve özel bütün kolluk kuvvet ve teşkilatının amirleridir. Aynı zamanda kolluk kuvvet ve teşkilatının yargısal fonksiyonları da yetki bakımından Cumhuriyet Savcılarına verilmiştir.

Emniyet Teşkilatı kuruluş tarihi olarak 1845 yılı esas alınmakta ise de, bu tarihin güvenlik hizmetlerinin “polis” adıyla bir teşkilat tarafından yürütülmeye başlandığı tarih olarak algılanması gerekmektedir. Güvenlik ihtiyacının ilk insandan bu yana var olduğu ve insanların çevreye ve doğaya karşı kendi güvenliklerini kendilerinin korudukları daha sonrasında ise, iş bölümü sonucu mesleklerin ortaya çıktığı görülmektedir.¹²

B. Polis

Polis kavramı köken olarak, eski Yunanca’da politika ve şehir anlamına gelen kelimelerden türetilmiştir. Polis kavramının, kökeni politika ve şehir anlamına gelse de Türkçe’de güvenlik gücü anlamında kullanılmaktadır. Polis kavramı genel olarak teşkilat (örgüt, organizasyon), fonksiyon (hizmet, görev) ve personel olmak üzere başlıca üç anlamda tanımlanabilir.¹³

Polis kelimesiyle modern anlamda, kişilerin yasal haklarını koruyan anayasal güç ifade edilmekte, bir başka ifade ile “başlıca görevleri düzenin korunması, kişinin güvenliği, mal ve mülk emniyetinin sağlanması olan görevlilerin örgütlenmiş kuruluşu olarak ortaya çıkmaktadır”.¹⁴

Polis, halkın güvenlik ihtiyacını karşılamak, devleti ve onu idare edenleri veya sistemi korumakla görevlidir.

¹² Nihat DÜNDAR, “Cumhuriyet Polisi”, **Türk İdare Dergisi**, Sayı 421, Aralık 1998, s.461

¹³ Ahmet Hamdi AYDIN, **a.g.e.**, s.5

¹⁴ EGM-SGB, **Avrupa Polis Sistemleri**, Çev.Fethullah Eraslan, yayın no 404-248, Ankara 2006, s.1

Polis ve toplum arasında kurulan bu ilişkinin niteliği, yaşamın temel kurallarının bilinmesine dayanır.¹⁵

Polis teşkilatının kurulmasının ve bunun devlet eliyle yürütülmesinin iki farklı kuramsal yaklaşımı vardır. Bu kuramlardan birincisi, insanların birlikte yaşaması devletin kuruluşunun sonucunu doğurmuş ve devlet halkın güvenliğini sağlama görevini üstlenmiştir. İkinci kuram ise, toplumun sosyo-ekonomik ve politik yönden gelişmesi ile ilişkilidir. Örneğin, sanayileşme devriminin başlaması ile suç ve suçlu kavramlarının değişerek farklı bir mücadele tarzını gerektirmesi ve sermayenin buna karşı korunması Polis teşkilatına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.¹⁶

Avrupa Birliği'nin ortak polis tanımına baktığımızda, toplumda insan haklarına saygı göstererek asayişi sağlayan ve halkın güvenliğini koruyan kamu görevlisi olarak tanımlandığı görülmektedir.¹⁷

3201 sayılı Emniyet Teşkilatı Kanununun 4. maddesinde polis, silahlı icra ve inzibat kuvveti olarak tanımlanmış, üniformalı ve sivil olarak ikiye ayrılmıştır.

Yine, 2559 sayılı Polis Vazife ve Salahiyet Kanununun 2. maddesinde polisin genel emniyetle ilgili görevleri iki kısımda belirlenmiştir.

- Adli nitelikteki görevleri, işlenmiş olan suç hakkında Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu ile diğer kanunlarda belirlenen görevleri yapmak,
- İdari nitelikteki görevleri ise kanunlara, tüzüklere, yönetmeliklere ve kamu düzenine aykırı hareketlerin işlenmesinden önce Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu uyarınca önlem almaktır.

¹⁵ EGM-APK Dairesi Başkanlığı, **Ulusal Poliste Meslek Ahlakı Uygulama Kılavuzu**, Çev. Abdullah Akkaya, EGM yayın no 376, Paris Şubat 2000, s.7

¹⁶ Ahmet Hamdi AYDIN, **a.g.e.**, s.7-8

¹⁷ Nevzat SÖNMEZ, **a.g.e.**, s. 50

2559 PVS kanununun 2. maddesindeki genel emniyet, devlete, topluma, kişilere mal ve eşyaya yönelik sabotaj, tehlike ve kazaları önlemeye yönelik yasalara uygun alınan tedbirler ve bu halin toplumda devamlılığının sağlanması durumunu ifade etmektedir.

3201 sayılı Emniyet Teşkilatı Kanununun 8. maddesinde polisin çalıştığı birime göre idari, siyasi ve adli polis olarak kısımlara ayrıldığı görülmektedir.

İdari polis (ETK/9-A); kamu düzeni ve kamu güvenliğini temin etmekle görevli olan polistir. İdari görevleri yanında suçun oluşmasını engellemek için önleyici ve koruyucu güvenlik tedbirleri almaktadır.

Siyasi polis (ETK/9-B); adi suçlardan farklı olarak, bir siyasi suçun getireceği tehlikeleri önceden fark ederek, devlet güvenliğinin korunması, devlet kuvvetlerine karşı işlenen suçların engellenmesi, hak ve hürriyetlerin korunması ve yabancılara ait işlemlerin takip edilmesi gibi ana görevleri vardır.¹⁸

Adli polis ise (ETK/9-C); suçun işlenmesi üzerine olaya el koyan, suçun iz ve delillerini tespit eden, bu görevleri ile ilgili adli makamların emrine giren polistir.¹⁹

Yukarıda sıraladığımız birimlerin dışında günün gereksinimlerine göre kurulmuş özel mahiyette çalışan polis birimleri ise şunlardır.

Trafik polisi, Karayolları Trafik Kanununa göre karayollarında trafik güvenliğini sağlamak ve kazaları önlemek amacıyla çalışan polis gücüdür.

Çevik Kuvvet Polisi, 1965 yılında toplum polisi olarak , 1982 yılında ise Çevik Kuvvet Birimi olarak teşkilatlanmıştır. Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanununa göre, bilhassa toplumsal olaylara karşı görev yapmak üzere

¹⁸ Nevzat SÖNMEZ, **a.g.e.**, s. 157

¹⁹ Ahmet KARAGÖZ, **a.g.e.**, s.11

kurulmuştur. Çevik Kuvvet Polisi grev ve lokavtlarda işyerlerinin zarar görmesini ve yasal olmayan meydan ve sokak hareketlerini önlemek ve bu durumda kişilerin varlıklarını korumak ve gerektiğinde ise diğer polislere yardım etmekle görevlidir.²⁰

Özel Hareket Polisi, 1980'den sonra anti-terör polisi olarak kurulmuştur. Terörle mücadelede teknik, mesleki bilgi, yetenek ve fiziksel güç itibariyle özellik arz eden durumlarda görev yapar. Operasyon esnasında olaya dahil olur ve ani müdahale, baskın ve kurtarma yapmakla görevlidir.²¹

Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele Polisi, uyuşturucu madde kaçakçılıkları başta olmak üzere mali kaçakçılık, silah ve mühimmat kaçakçılıkları ile diğer organize suçlara karşı mücadele amaçlı olarak görev yapar.²²

2559 PVS Kanununda polisin temel görevlerine baktığımızda;

- Suç ve suçluluğun ortaya çıkmaması için gerekli ve hukuka uygun tedbirleri almak (ÖNLEM ALMA).
- Kamu düzeni bozulduktan sonra, yani suç işlendikten ve suçlular ortaya çıktıktan sonra bozulan kamu düzenini eski haline getirmek, kanunlara saygılı vatandaşlar yararına suçluları yakalayıp ilgili mercilere göndermek (YAKALAMAK)
- Muhtaç olanlara yardım etmek (YARDIM ETME) şeklinde özetlenebilir.

Bunun yanında polisin diğer görevleri de şöyle sıralanabilir:²³

- Kamu düzeninin sağlanması ve sürdürülmesi,

²⁰ Ahmet Hamdi AYDIN, **a.g.e.**, s. 62

²¹ Nevzat SÖNMEZ, **a.g.e.**, s. 163

²² Ahmet KARAGÖZ, **a.g.e.**, s. 12

²³ Adem KIZILKAYA, "Polis Okullarındaki Eğitimin Önemi", **21. yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu**, Ankara 2001, s. 256.

- Kanunların uygulanması,
- Suç olaylarının aydınlatılması,
- Mahkemelerin hazırlık soruşturmalarına edilmesi,
- Temel hakların korunması ve kollanması,
- Trafiğin düzenlenmesi ve yol güvenliğinin sağlanması,
- Pasaport verilmesi,
- Yabancılarla ilgili vize, oturma izni ve araştırmaların yapılması,
- Sivil düzenin ve yönetimin korunup geliştirilmesi,
- Toplumda genel bir güvenlik duygusunun sağlanması ve sürdürülmesidir.

II. EMNİYET TEŞKİLATINDA EĞİTİM

Eğitim; en genel anlamıyla, insan davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getiren bir süreçtir. İnsanı istendik davranışlarla donatmak, yani eğitmek, çağlar boyunca en önemli sorunlardan biri olmuştur. İnsan en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreçle iç içe olabilir.

Eğitim faaliyetlerinin belli zaman dilimleri içerisinde, önceden belirlenen plan, program ve hedefler doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulanmasına “öğretim” denir. Öğretimin eğitimden farkı; öğretimin bir kez yapıldıktan sonra tamamlanması, eğitimin ise hayat boyunca devam etmesidir.²⁴

Her bireyde, gereksinimlerini karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirme yolunda doğal bir eğilim vardır. Eğitim, bireylerdeki bu eğilimi

²⁴ Nevzat SÖNMEZ, a.g.e., s. 35-36

toplumun beklentileri doğrultusunda karşılama yolunda davranışlar kazandırma süreci olarak düşünülebilir.²⁵

A. Eğitimin Önemi

Eğitim, bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. İnsanların davranışlarının ve niteliklerini geliştirilmesinin yolu eğitimden geçer.²⁶

Bir kuruluşun, her düzeyinde işbirliğini gerektiren grup etkinliği sürecini “yönetim” olarak değerlendirdiğimizde, örgütsel etkinliğin temel koşullarından biri de, her düzeydeki görevlinin eğitim faaliyetleri aracılığıyla geliştirilmesidir.²⁷

Gelişmekte olan birçok ülkede uygulanan kalkınma stratejilerinde, ağırlık verilen önlemlerden birisi, eğitimi geliştirme planları ile ekonomik kalkınma planları arasında sıkı bir eşgüdüm sağlanması hususudur.²⁸

En değerli kaynağın eğitilmiş insan, en faydalı yatırımın ise insana yapılan yatırım olduğu konusu artık tartışma dışıdır. 21. yüzyılın bilim ve bilgi çağı, meslek ve yetenek çağı olacağı kuşkusuzdur.²⁹

Gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini gereksinimlerine yanıt verebilecek bir şekilde yeniden düzenlemişlerdir.

²⁵ Yıldız KUZGUN, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, 8.Baskı, ÖSYM Yayınları, Yayın No 2002-06-Y-0008-8, Ankara Ağustos 2000, s.1

²⁶ Özcan KARAMAN, “Polis Eğitimi”, **Türkiye’de Devlet, Toplum ve Polis**, Ed.H.Hüseyin Çevik, Turkut Göksu,1.Baskı, Seçkin Kitabevi, Ankara 2002, s. 357

²⁷ A. Doğan CANMAN, **Çağdaş Personel Yönetimi**, TODAİE, Yayın No 260, Ankara 1995, s. 83

²⁸ Muhsin HESAPÇIOĞLU, **İnsan Kaynakları Planlaması**, Anı Yayıncılık, Kozan Ofset Matbaası,Ankara Eylül 2001,s.7

²⁹ Mustafa AYDIN, **Eğitim Yönetimi**, 7. Baskı, Hatiboğlu Yayıncılık, Ankara 2005, s. 17-19

Sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik hızlı değişimler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle de demokratik düşünceler ile insan haklarındaki gelişmeler eğitimdeki beklentilerin artmasına yol açmıştır.

Geleneksel eğitimde bilgi yüklenerek sadece zihinsel gelişime önem veren anlayış yerini çağdaş, bilimsel anlayışa bırakmıştır. Bu yeni eğitim anlayışı, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirmesi oluşumudur.³⁰

Emniyet Teşkilatı, çağımızda yeni oluşan suç türlerine ve gelişen toplumsal olaylara karşı eğitim politikalarını sürekli yenilemek ve değişimlere uyarlamak zorundadır.³¹

Ülkeler bilgi çağının bir özelliği ve gereği olarak klasik polislik dönemini sona erdirerek, bilimsel polislik dönemi ile birlikte çok sayıda polis değil, az sayıda, nitelikli ve iyi eğitilmiş polis istihdam etmektedirler.³²

Bu doğrultuda güvenlik hizmetlerinin de, değişen sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak hizmet alanları genişlemekte ve bu paralelde eğitimde köklü değişimlerinin yaşandığı görülmektedir. Değişim sürecinde, ülkemizdeki güvenlik çalışmaları da diğer ülkelerin polislik uygulamaları gibi değişim rüzgârlarından etkilenmektedir. Dünyada polislikle ilgili öne çıkan kavram ve değerler Türkiye’de de benimsenmekte ve öne çıkmaktadır.³³

³⁰ Binnur YEŞİLYAPRAK, **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, 12.Baskı ,Nobel Yayıncılık, Ankara Nisan 2005, s.2.

³¹ Ayhan BURAN, **Türk Polis Örgütünde Eğitim Süreci ve Önemi**,İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 1992, s. 40

³² Remzi FINDIKLI,“ Polis Eğitimlerinin Sorunları”,**21. Yüzyılda Polisin Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Ekim 2001, s. 15

³³ Fatih BEREN, “21. Yüzyıl Polisliğinde Değişim Liderliği ve Sürekli Eğitim”, **21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Ekim 2001, s. 719

Polis, örgütsel yapılanma olarak Kamu Yönetimi içinde yer alması ve bir kamu hizmeti sunmakla görevli olmasına karşın bu hizmetin niteliği ve hassasiyeti sebebiyle özel bir konuma sahiptir.³⁴

Polis teşkilatındaki açıklık ve şeffaflık polisin eğitimde de olmalıdır. Görevlerini halkın yardımı ile yerine getirmek isteyen polis, sosyal realitelere olabildiğince yakın bir ortamda eğitilmelidir.³⁵

Polis eğitim kurumlarında yetiştirilen polislerin nitelikli yetiştirilememeleri veya görevlerini yaparlarken gereksinim duyacakları bilgi ve becerilere sahip olamamaları durumunda, hem Polis Teşkilatı hem de polis başarısızlığından söz edilmiş olacaktır. Böyle bir durumda nitelikli ve kaliteli bir hizmetten söz etmek mümkün olmayacaktır. Bu tür zor durumların ortaya çıkmaması için, toplumla sürekli etkileşim halinde bulunan polislere gerekli olan tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılarak, polis eğitim kurumlarından mezun edilmeleri çok büyük önem kazanmaktadır.³⁶

Demokratik yaşam biçimi anlayışının, toplumun beklenti düzeyinin, yasa ve yönetmeliklerin, suç ve güvenlikle ilgili unsurların hızla değişmesi ve bu değişimin gelecek yüzyılda daha da hızlanacak olması polisin sürekli eğitimini zorunlu kılmaktadır.³⁷

Demokrasilerde yurttaşların polisten adil, tarafsız ve öngörülebilir muamele bekleme hakkı vardır. Bir ülkede polisin vatandaşlara nasıl davrandığı o ülke demokrasisinin niteliğini belirleyen temel göstergelerden

³⁴ Süleyman SÖZEN, “Türk Kamu Bürokrasisi ve Polis Teşkilatı”, **Türkiye’de Devlet Toplum ve Polis**, Ed.H. Hüseyin Çevik, Turkut Göksu, 1.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2002, s. 61

³⁵ İbrahim ERYILMAZ, Bedri CERRAH, **Avrupa Polis Etiği Yönetmeliği**, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Yayın No 1, Ankara Kasım 2001, s. 66

³⁶ Zekeriya DURSUN, Refik ÜRK, “Polisin Eğitim Sorunu”, **21. Yüzyılda Polisin Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Ekim 2001, s. 41

³⁷ Teoman KESERCİOĞLU, Oğuz SERİN, “21.Yüzyılda Türkiye’de ve Bazı Batı Ülkelerindeki Polis Eğitim Programlarının Karşılaştırılması”, **21.Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri**, Ankara 2001, s. 475

biri olarak görülebilir.³⁸

Polis eğitimi aynı zamanda çok yönlü ve çok amaçlı bir eğitimidir. Polis eğitiminde fiziki eğitim, silah eğitimi, kanun uygulama eğitimi, zor kullanma eğitimi, trafik eğitimi, kalabalıkları kontrol etme eğitimi, suç delillerini toplama ve değerlendirme eğitimi, mesleki teknik yazışma, halka hitap etme eğitimi ve insan hakları eğitimleri gibi bu mesleğe özgü eğitimler verilir. Polis eğitimi mesleğin her döneminde ve birimine uygun bir şekilde verilmesi gereken bir eğitimidir.³⁹

Polislik anlayışındaki yeni gelişmeler ve değişimler vatandaş ekseninde cereyan etmekte olup bunlardan birkaçı aşağıda gösterilmiştir.⁴⁰

Tablo 1 - Polislik Anlayışındaki Yeni Gelişmeler ve Değişimler

Sorular	Klasik Polislik Anlayışı	Modern Polislik Anlayışı
Polis kimdir?	Kanunların uygulanmasından sorumlu devlet memurudur	Yaptığı hizmet karşılığında ücret alan halktan birisidir
Polisin rolü nedir?	Suçun çözümlenmesine odaklanma	Suçun meydana geliş nedenlerine odaklanma ve problem çözme yaklaşımı
Profesyonel polislik nedir?	Organize suçlara anında cevap verebilme	Toplumla sıkı işbirliği tesis etme
Polis müdürlüklerinin (karargahlarının) rolü nedir?	Gerekli polis direktif ve emirleri çıkarma	Teşkilatın değerlerini personele anlatma
Polisin etkinliğini ne belirler?	Zamanında müdahale	Vatandaşla etkin iletişim
Polisle diğer kamu kuruluşları arasındaki ilişki nedir?	Anlaşmazlıkların çözümü	Yaşam kalitesini yükseltme

Kaynak: http://www.egm.gov.tr/stratejigelistirmedb/2222_14112006_egitime%20devredildi/06.12.2006

³⁸ Hans BORN, **Güvenlik Sektörünün Parlamenter Gözetimi**, Çev. Esra Ortakan Kaliber – Alper Kaliber, Cenevre 2003, s. 61

³⁹ Bülent ÖZTÜRK, “Poliste Sürekli Eğitimin Örgütsel ve Eğitsel Boyutları”, **21.Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri**, Ankara 2001, s. 719

⁴⁰ http://www.egm.gov.tr/stratejigelistirmedb/2222_14112006_egitime%20devredildi/06/12/2006

Polis eğitimlerinde, öncelikle polis adaylarının yetiştirilmelerinde görev alan polis eğitimcilerinin yetiştirilmeleri ve eğitim kurumlarının çağdaş anlayışın gereklerini yerine getirebilmeleri için yeniden yapılandırılmaları ile Avrupa Birliği uyum sürecinde yeni anlayışlar belirlenerek eğitim konusunda görülen eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.⁴¹

Yukarıda belirtilen kavramsal bütünlük içerisinde Emniyet Teşkilatının her türlü ve düzeydeki personelini yetiştiren tüm eğitimlerin ve bu eğitimlerin dayanağı olan görevlerin;⁴²

- Sistem yaklaşımı, toplam kalite yönetimi felsefesi, çağdaş yönetim ve gelişim ilkelerini yansıtan bir model kapsamında branş dışı eğitim ihtiyacını belirlemeye dönük olarak analiz edilmesi,
- Analiz sonuçlarının Emniyet Teşkilatının eğitim sistemine yansıtılmasını sağlamaya yönelik durum tespitinin yapılması,
- Eğitim sisteminde oluşan gelişme ve yeniliklerin, Türk Emniyet Teşkilatının eğitimle ilgili diğer birim ve teşkilatları üzerindeki etkisine göre yeni eğitim programları geliştirilerek uygulanması,
- 21. yüzyıl ve yakın gelecekte üyesi olunacağı beklenen Avrupa Birliği normlarında çağdaş Türk Emniyet Teşkilatı eğitim sisteminin işleyişine katkı sağlayacak sürdürülebilir ve geliştirilebilir modellerin oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Tüm bunların uygulama alanında yer alması, Emniyet Teşkilatı Personellerine eğitim ihtiyacı olarak ortaya çıkan bütün alanlarda planlı biçimde eğitim hizmeti sunacaktır.

Bir hizmetin toplum için öncelik derecesi, toplumun o hizmete ayırdığı kaynak miktarı ile ölçülür. Bu açıdan bakıldığında, toplumların ulusal

⁴¹ Halil MUTİOĞLU, “Polis Eğitiminde Toplam Kalite Yönetimi ve İnternet”, **21. yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu**, Ankara 2001, s. 402

⁴² ARGE Danışmanlık LTD, Emniyet Hizmetleri Sınıfı Personelinin Rütbelere ve Kıdeme göre Hizmet İçi Eğitim Planlaması Sonuç Raporu, Ankara 1995, s. 6

savunmalarından sonra ikinci en büyük payı, eğitime ayırdıkları görülmektedir. Bu da çağdaş toplumların eğitime verdikleri önemin bir göstergesi olarak karşımıza çıkar.⁴³

Toplumunu bir sistem olarak kabul ettiğimizde, yönetim, savunma ve eğitim gibi toplumsal gereksinimleri karşılamaya yönelik davranış şekilleri zaman içinde düzenlilik ve kararlılık kazanarak kurumlaşır .

Kurumlarda her alanda hoşgörünün ön planda olduğu, görev çevresine ilişkin gelişmelerin bireysel değil ekip ruhu ile ortak belirlenerek ve koşullar karşısında esnek bir tutum izlenerek, sonuca ulaşma eğiliminin gerçekleştirilmesinde eğitim önemli bir yer tutar.⁴⁴

B. Tarihsel Gelişim

İnsanların toplum içinde yaşama ihtiyacı, özgürlük ihtiyacından daha eski ve öndedir.

Bir devletin varlığı, öncelikle o devlette düzen ve güvenliğin sağlanmasını gerektirir. Bu, kolluk teşkilatları tarihinin devletlerin tarihi kadar eski olduğunun bir ifadesidir.⁴⁵

Eski Türklerde kamu düzeni ve güvenliği subaşılar tarafından sağlanmıştır. Subaşı tabiri bütün Türk lehçelerinde ordu, asker anlamında kullanılan “su” kelimesinden gelmiştir.⁴⁶

Osmanlı İmparatorluğu döneminde polislik görevlerini üst düzey profesyonel askerler olan “yeniçeriler” yerine getirmişlerdir. Yeniçeriler

⁴³ Mustafa AYDIN, **a.g.e.**,s. 186.

⁴⁴ Şükrü ÖZEN, **Bürokratik Kültür 1**,TODAİE, Yayın No: 272, Taksu Matbaası, Ankara Haziran 1996, s. 244.

⁴⁵ Yıldızhan YAYLA, **İdare Hukuku**, Filiz Kitabevi, Ankara 1985, s. 12

⁴⁶ İdris KARABÖRK,Türk Emniyet Teşkilatının Kuruluş ve Gelişmesi (1845-1920), Fırat Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 1997, s. 21

sultanın ve başvezirin idaresi altında görev yapmışlardır. İlk profesyonel polis gücü “Zaptiye Meshuriyeti” adıyla 1845 yılında İstanbul’da kurulmuştur.⁴⁷

Abdülmecit tarafından 17 maddeden ibaret olan “Polis Nizamnamesi” İstanbul’da bulunan elçiliklere gönderilerek, ilk defa dünya devletlerine benzer ayrı bir polis örgütü kurulmuş ve bir yıl sonra 1846 yılında ise “Zaptiye Müşirliği” kurulmuştur.⁴⁸

Polis örgütü kurulduğu yıldan itibaren uzun yıllar sistemli bir eğitim olmamıştır. Polisler usta-çırak ilişkisi ile yetiştirilmişlerdir. 29 Mart 1891 tarihli iradeye dayanılarak Zaptiye Nezaretinde görevli polisler için Bab-ı Ali de açılan ilk dershanedir. Bu irade Türk Polisinde ilk eğitimin başlaması açısından önemlidir. İlk eğitim veren kişi ise, Davavekili Refik Bey olup dersleri fahri olarak vermiştir.⁴⁹

Ülkemizde ilk polis okulu Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1907 senesinde Rumeli Islahatı zamanında Selanik’te açılmıştır. İkinci polis okulu 1909 yılında İstanbul’da açılmıştır. Böylece Zaptiye Nezareti kaldırılarak yerine Emniyet-i Umumiye Müdürlüğü kurulmuştur. Eğitim sisteminde geniş bir kadroya sahip olan bu okula memleketin her tarafından polisler gönderilmiştir. Osmanlı toprakları çok geniş olduğundan bu okul yeterli gelmemiş⁵⁰ ve sırasıyla Beyrut, Bağdat, Erzurum, Adana ve Trabzon Polis Okulları açılmıştır.⁵¹

⁴⁷ Ali YILMAZ, Türk Polis Sistemi, İçişleri Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü (Yayınlanmamış Kaymakamlık Tezi), Kasım 2002, s. 19

⁴⁸ Murat KALYON, Polis Kolejinin Polis Eğitimindeki yeri ve önemi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2003, s. 23

⁴⁹ Ali BİRİNCİ, “Türk Emniyet Teşkilatında İlkler”, **Polis Bilimleri Dergisi**, Sayı 3, Nisan 1999, s. 15

⁵⁰ Ayhan BURAN, **a.g.t.**, s.41-42

⁵¹ Sadettin KOÇAK, Ramazan İMAL, Fatih BALCI, “Cumhuriyet Dönemi Polis Eğitim Sistemi Ve Çağdaş Yaklaşımlar” (Erişim) http://www.egm.gov.tr/egitim/eskisayi/34/yeni/web/sadettin_kocak_ramazan_imal_fa.../06.12.2006

Selanik Polis Okulu Balkan savaşı sonrası Selanik'in işgal edilmesiyle 1912 yılında kapatılmıştır.⁵²

Eğitime İstanbul Polis Okulu ile devam edilmiştir. Burada genel olarak okutulan dersler şunlardır:

1- Kavanin (Kanunlar) 2- Polis Nizamnamesi, 3- Telefon ve telsiz muhaberesi, 4- Beden terbiyesi, 5- Otomobil, motor ve makine sevki idaresi, 6- Meslek terbiyesi ve fiili hürmet, 7- Atış Nazariyesi, 8- Acil müdevat ve hıfzısıhha, 9- Dastiloskopi ve fotoğrafı, 10- Hesap, 11- Tahrir Usulü⁵³

Cumhuriyetin ilk yıllarda önce Sivas ve Konya'da daha sonra 1926 yılında Trabzon da bir polis okulu açılmıştır. Fakat bu okullar kadro yetersizliği ve maliyetlerin yüksek olması sebebiyle 1931 yılında kapatılmıştır.

Bu dönem İstanbul'da mevcut bulunan Polis Okulu ise ihtiyacı karşılamaktan uzaklaşmıştır.

Atatürk, polis teşkilatının önemine inandığı için Ankara'da ve İstanbul'da bir polis lisesi ve yüksek okulunun kurulmasına karar vermiştir. Bunun sonrasında, 4 Haziran 1937 tarihli ve 3201 sayılı Emniyet Teşkilatı Kanununun 18. maddesine dayanılarak Polis Enstitüsü ve 18. maddesine eklenen (a) fıkrası gereğince Polis Koleji eğitim-öğretime başlamıştır.⁵⁴

1960 yılında İzmir Polis Okulu açılmıştır. 1961 yılına kadar iki yıllık meslek içi yüksek öğretim kurumu olarak hizmete başlayan Polis Enstitüsü ise 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığının kararı ile aynı isimle 2 yıllık ve daha sonra 1962 yılında, emsali diğer yüksek okullarla paralelliği sağlamak amacıyla 3 yıllık yüksek öğretim kurumu haline getirilmiştir. Kurumun bu durumu Anayasa'nın 132. ve Yükseköğretim Kanununun 2. maddeleri gereğince kanuni bir statüye kavuşturulması

⁵² Eyüp ŞAHİN,1907'den 2000'e Polis Okulları, APK Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara 2001, s. 20

⁵³ Ayhan BURAN, a.g.t., s. 42

⁵⁴ Nevzat SÖNMEZ, a.g.e., s. 68-69

bakımından 1984 tarihinde 3087 sayılı kanunla Polis Akademisine dönüştürülmüştür.

İzmir Polis Okulunda 1960–1980 tarihleri arasında beş polis okulu eğitim ve öğretime devam etmiştir. 1980 yılından sonra polis eğitim kurumlarının adedinde, kapsamında ve eğitim yöntemlerinde büyük değişimler meydana gelerek, bu değişim sürecinde polis eğitim süresi 2–3 aydan 9 aya çıkarılmıştır. 2001 yılına gelindiğinde 28 polis okulu eğitime devam etmiş, ancak 25.04.2001 tarihinde çıkarılan 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile Polis Akademisi bünyesinde fakülte, enstitü ve polis meslek yüksek okullarını barındıran bir yapıya kavuşturularak eğitim kalitesi yükseltilmiştir.⁵⁵

Böylece dokuz ay süreyle eğitim veren polis okullarının eğitim süreleri iki yıla çıkarılarak polis yüksek okullarına dönüştürülmüşlerdir.

Ayrıca 2005 yılından bu yana fakülte mezunlarına 6 aylık mesleki eğitim veren Polis Meslek Eğitim Merkezleri açılarak Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlanmıştır.⁵⁶

III. EMNİYET TEŞKİLATINDA POLİS EĞİTİM KURUMLARI

Emniyet Teşkilatı mensuplarının, görev öncesi ve görev sürecinde yetiştirmek, görev yetki ve sorumlulukları doğrultusunda bilgilerini artırmak, hizmetin verim ve niteliğini yükseltmek, personeli üst görevlere hazırlamak amacıyla eğitim çalışmaları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler olmak üzere iki safhada gerçekleştirilmektedir.⁵⁷

⁵⁵ Murat KALYON, **a.g.t.**, s.26- 27

⁵⁶ Nevzat SÖNMEZ, **a.g.e.**, s. 69

⁵⁷ Arif KIVRAK, **Ülkemizde Polis Eğitimi ve Sorunları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001, s.20

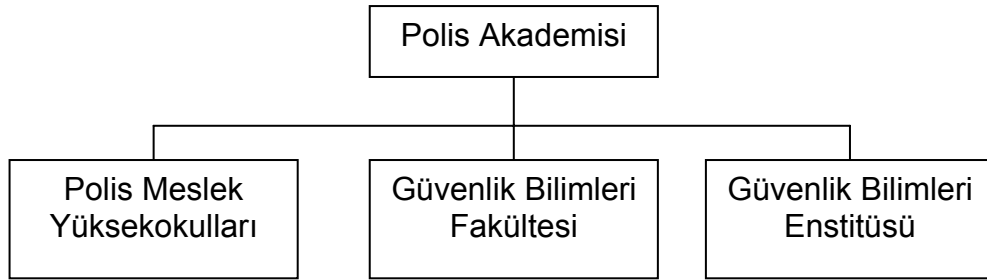
A. Hizmet Öncesi Eğitim Kurumları

Emniyet Teşkilatının ihtiyacı olan üst düzey yönetici, amir ve memurlara yönelik hizmetleri kapsamaktadır.

Polis Akademisi çatısı altında yer alan üç ayrı eğitim yapılanması mevcuttur.

1. Polis Akademisi

Şekil 1 - Polis Akademisi Teşkilat Şeması



Polis Akademisi 25.04.2001 tarih ve 4652 sayılı Kanunla⁵⁸ getirilen son düzenleme ile üniversite düzeyinde bir Yüksek Öğretim Kurumuna dönüştürülmüştür. Polis Akademisi Başkanı Rektör düzeyinde bir yöneticidir.

Emniyet Teşkilatının, orta ve üst kademe amir yetiştiren fakülte ve yüksekokullarına kaynak sağlamak amacıyla polis koleji ve en az dört yıllık üniversite mezunlarından sınavla Polis Meslek Eğitim Merkezlerinden polis adayları yetiştirilerek göreve atanırlar.⁵⁹

Emniyet Teşkilatında Polis okulları ise, Polis memuru ihtiyacını karşılamaya yönelik okullardır.

⁵⁸ RG- 24397- 09.05.2001

⁵⁹ İbrahim CERRAH, "Polis", **Almanak Türkiye 2005 Güvenlik Sektörü ve Demokratik Gözetim** Ed.Ümit Cizre ,TESEV, İstanbul Mayıs 2006, s. 87

a. Güvenlik Bilimleri Fakültesi

- Güvenlik Bilimleri fakültesinde polis yöneticileri yetiştirilmektedir. Burada dört yıllık bir eğitim verilmekte ve fakülteyi başarı ile tamamlayanlar doğrudan polis amiri olarak çalışmaya başlamaktadırlar. Mesleki ve kültürel derslerin dengeli olarak verildiği fakültenin öğrenci kaynakları 4652 sayılı kanunda şu şekilde sıralanmıştır.⁶⁰
- Polis koleji mezunları
- İhtiyaç halinde, genel lise, erkek teknik öğretim, kız teknik öğretim ve ticaret, turizm öğretimi verilen okul mezunları
- İlgili devletlerle yapılacak ikili anlaşmalara bağlı olarak en az lise ve dengi okul mezunu yabancı uyruklu öğrenciler alınabilmektedir.

Fakültenin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte 2005–2006 eğitim öğretim yılında dönemlik ders sistemine geçilmiş ve yapılan kredilendirme sistemiyle Avrupa'daki diğer sivil ve polis yüksek öğretim kurumlarıyla eşdeğer bir stratejiye kavuşturulmuştur. Dört yıllık kuramsal, pratik ve staj eğitimi aldıktan sonra mezun olan öğrenciler Komiser Yardımcısı olarak göreve atanmaktadır.⁶¹

b. Güvenlik Bilimleri Enstitüsü

25 Nisan 2001 tarihli Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile Polis Akademisine bağlı olarak kurulmuştur. Lisansüstü programlar, Enstitü Lisansüstü Anabilim dalları ile aynı adları taşımaktadır.⁶²

⁶⁰ Murat KALYON, **a.g.t.**, s. 29

⁶¹ İbrahim CERRAH, **a.g.m.**, s. 87

⁶² Sadettin KOÇAK, Ramazan İMAL, Fatih BALCI, "Cumhuriyet Dönemi Polis Eğitim Sistemi Ve Çağdaş Yaklaşımlar" (Erişim: http://www.egm.gov.tr/egitim/eskisayi/34yeni/web/sadettin_kocak_ramazan_imal_fa.../06.12.2006)

Güvenlik Bilimleri Enstitüsü iç güvenlik alanlarında yüksek lisans ve doktora yapmak isteyen, başta teşkilat mensupları olmak üzere, resmi ve sivil tüm adaylara açık bir yüksek öğretim kurumudur. Enstitü, yüksek lisans programları dışında orta ve üst düzey yönetici (Emniyet Amiri-Emniyet Müdür Yardımcıları) adaylarına terfi eğitimlerini de vermektedir.⁶³

c. Polis Meslek Yüksekokulları

Emniyet teşkilatının polis memuru gereksinimini karşılayan okullardır. Lise mezunlarının girebildiği bu okullarda, mesleki temel eğitimin yanında öğrencilere polislik şuur ve disiplin duygusu kazandırılmaya çalışılır. 2 yıl süreli eğitim veren bu okullarda polis koleji ve akademisinde olduğu gibi Atatürk İlke ve Devrimlerine bağlı, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, hukuk devleti ilkelerine saygılı polis memurluğu adayı öğrencileri okutulmaktadır.⁶⁴

4652 sayılı kanunla getirilen düzenleme ile polis okulları da iki yıllık Polis Meslek Yüksek Okulları haline getirilerek Polis Akademisine bağlanmıştır. Böylece polis okullarında tarihinin en büyük ve en önemli değişim ve gelişimi gerçekleştirilmiştir.⁶⁵

2. Polis Koleji

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerin fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı dil alanı müfredatına uygun olarak, lise düzeyinde eğitim ve öğretim yapan, Emniyet Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulmuş, parasız, yatılı, resmi üniformalı bir polis eğitim öğretim kurumudur.

⁶³ İbrahim CERRAH, **a.g.m.**, s.87

⁶⁴ Fatih DEMİR, Mehmet KUL, “Emniyet Teşkilatına Sosyolojik Bir Bakış”, **Polis Dergisi**, Özel Sayı, APK yayınları, Ankara 2001, s. 159-160.

⁶⁵ Alparslan BULDUK, Polis Akademisi Tarihi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004, s.166

15 Haziran 1938 tarihinde kurulan Polis Koleji, Emniyet Teşkilatı orta ve üst kademe amirlerinin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan en eski ve köklü eğitim kurumlarından biridir. Polis Koleji, eğitim öğretim süresi 1 yılı İngilizce hazırlık olmak üzere toplam 4 yıldır.⁶⁶

Halen Ankara ve Bursa olmak üzere iki şehirde eğitim veren polis koleji mezunları Akademiye sınavsız olarak geçiş yapmaktadır. Polis Koleji mezunlarından sivil üniversitelere girenler, eğitimlerini tamamladıktan sonra, teşkilatın ihtiyacı olan bölümlerde istihdam edilmektedirler.

3. Polis Meslek Eğitim Merkezleri (POMEM)

Polis Eğitim Merkezleri, Emniyet Teşkilatının polis memuru ihtiyacını karşılamak üzere, Maliye Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı ve Devlet Personel Başkanlığı'nın görüşü alınarak İçişleri Bakanlığının teklifi ve Bakanlar Kurulu kararı ile kurulmaktadır.

En az dört yıllık yüksek öğretim mezunları içerisinde 27 yaşından gün almamış bay veya bayanlar arasında yapılacak seçme sınavında başarılı olanlar, altı aydan az olmamak üzere polis meslek eğitimine alınırlar. Eğitim sonrası başarılı olanlar Emniyet Teşkilatında aday polis memuru olarak göreve atanmaktadır.⁶⁷

B. Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, sektör ayırımı yapılmaksızın, tüzel ve özel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığı görevlendirilmiş ve çalışmakta olan personele verilen eğitimidir. Hizmet içi eğitimlerin genel olarak amacı,

⁶⁶Sadettin KOÇAK,Ramazan İMAL,Fatih BALCI,“Cumhuriyet Dönemi Polis Eğitim Sistemi Ve Çağdaş Yaklaşımlar”(Erişim)http://www.egm.gov.tr/egitim/eskisay1/34/yeni/web/sadettin_kocak_ramazan_imal_fa..06.12.2006

⁶⁷ Nevzat SÖNMEZ, **a.g.e.**, s. 149-150

üretilecek mal veya hizmette emek faktörüne düşen payın verimliliğini artırmak üzere insanlara kazandırılan bilgi, beceri ve tutumlardır.⁶⁸

Hizmet içi eğitim gereksinmesi, bir işte çalışan kişi için işin yerine getirilmesinde, bilgi, beceri, tutum ve davranış bakımından duyulan eksiklik ya da gerekliliktir.⁶⁹

Çağımızda insanların yaşam tarzlarında olduğu gibi, insanlara hizmet vermek amacıyla kurulan kamu veya özel kuruluşların yapılarında da süreklilik arz eden büyük ve köklü değişiklikler görülmektedir.⁷⁰

İnsan hak ve özgürlüklerinin, demokratik yaşam anlayışının, toplumun beklenti düzeyinin yasa ve yönetmeliklerin suç ve güvenlikle ilgili unsurların hızla değişmesi ve bu değişimin daha da hızlanacak olması polisin meslek içinde sürekli eğitilmesini ve geliştirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır.⁷¹

Günümüzde dünün yaklaşım ve anlayışları ile bugünün sorunlarına çözümler üretilebilmesi gittikçe güçleşmiştir. Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, sürekli eğitimi yaşam biçimi haline getirebilen bireylerin yetiştirilmeleri kurumların yeni hizmet içi eğitim politikalarında büyük önem taşır.

Çağdaş ve demokratik bir anlayışın oluşturulmasında ve kamu düzeninin sağlanmasında polis teşkilatının çok önemli yeri vardır. Polisin toplumsal yapıdaki beklenti ve gelişmeler doğrultusunda eğitilmesi, hem

⁶⁸ Haydar TAYMAZ, **Hizmet İçi Eğitim**, Takav Matbaası, Ankara 1997, s.4

⁶⁹ Halil CAN, Ahmet AKGÜN, Şahin KAVUNCUBAŞI, **Personel Yönetimi**, Cem Web Ofset Ltd.Şti., Ankara 1998, s.187

⁷⁰ Ahmet Hamdi AYDIN, “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Emniyet Teşkilatı Yansıması”, **21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu**, Ankara 2001,s.145

⁷¹ İÇİŞLERİ BAKANLIĞI- EGM Eğitim Daire Başkanlığı, **2007 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı**, Eğitim Yayın No:37, Ankara, Aralık 2006, s.5

polisin ürettiği hizmet kalitesinin artmasını hem de toplumun beklentilerini karşılamasını sağlar.⁷²

Emniyet Teşkilatında çeşitli hizmet alanlarında istihdam edilen personele gerekli bilgi beceri ve uygulama yeteneği kazandırmak, personelin hizmet alanındaki değişimi ve gelişmelere uyumunu sağlamak üzere düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının, eğitim gereksinimlerine göre yeni bir anlayışla ele alınması, başta verimlilik ve iş doyumunun sağlanması ve öğretilen bilgi ve becerinin davranışa dönüştürülmesi bakımından oldukça önem arz etmektedir.⁷³

Hizmet içi eğitim; halen görevde bulunanlara, işlerin daha etkili yapılmasını sağlamak amacıyla, gerekli bilgi ve yetenekleri kazandırmanın, değişen koşullara uyum gücünü geliştirmenin, kısaca davranışları değiştirmenin yolu olarak kabul edilmektedir.⁷⁴

Hizmet içi eğitiminin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: ⁷⁵

- Mesleki ve teknik bilgiyi geliştirmek,
- Kamu görevlilerinin verimliliğini arttırarak hizmet maliyetlerini düşürmek,
- Yönetime karşı şikayetleri hafifletmek,
- İş akışını hızlandırmak,
- Personeli motive etmektir.

⁷² Erten GÖKÇE, “Emniyet Teşkilatında Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, **21. yüzyılda Polisin Eğitiminde Sempozyumu**, Ankara 2001, s. 198

⁷³ İÇİŞLERİ BAKANLIĞI-EGM-Eğitim Daire Başkanlığı, **Hizmet İçi Eğitim faaliyetlerinin Değerlendirilmesi**, Eğitim Serisi No. 18, Ankara 2001, s. 2

⁷⁴ Yahya Kemal KAYA, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 7.Baskı, Bilim Yayıncılık, Ankara Eylül 1999, s.258

⁷⁵ Bilal ERYILMAZ, **Kamu Yönetimi**, Gözden GeçirilmişYeni Baskı, Erkan Matbaası,İstanbul 2002, s.291

İleri bir ekonomik gelişim aşaması, işgücünde ileri bir eğitim düzeyini gerekli kılar, öte yandan yüksek nitelikli bir iş gücü de toplumsal gelişmeyi hızlandırır.

Hemen her kurumdaki ortak problem alanlarından biri personel niteliğinin iş gereklerine uygunluğunun sağlanamamasıdır. İşin gerektirdiği ile personelin sahip oldukları yeterlilikler arasındaki uyumsuzluklar, insan gücünü geliştirme faaliyetlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Yeterlik yönünden işin gereklerini karşılayamayan personel, kurumun amaçları ve etkinliği yönünden bir engeldir. Hizmet içi eğitim bu engel durumu aşmak için en iyi ve etkili süreçlerden biridir.⁷⁶

Hizmet içi eğitimin yönetici, personel ve örgüt yönünden faydalarına aşağıda ayrı ayrı yer verilmiştir.⁷⁷

Hizmet içi eğitimin yönetici yönünden faydaları;

- Yetişmiş personelin hata yapma oranı, minimuma inerek azalır, böylece iş verimi artar.
- Yöneticinin denetleme olanağı artar.
- Yöneticinin işte güçlüklerle karşılaşma oranı azalır ve gereksiz ayrıntılarla uğraşması engellenerek ana sorunlarla uğraşma olanağı sağlanır.

Hizmet içi eğitimin personel yönünden faydaları;

- Yetişmiş personelin kendisine olan güvenini arttırarak geleceğe güvenle bakmasını sağlar.
- İşte yükselme olanağını arttırır.

⁷⁶ Haydar TAYMAZ, a.g.e., s. 7

⁷⁷ <http://sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html/> 28.03.2008

- Personelin işleri tam zamanında, eksiksiz ve kusursuz yapmaları onların işten zevk ve heyecan duymalarını sağlar, motivasyonlarını artırır.
- Yaptıkları işlerinin amirleri tarafından beğenilmesi neticesinde çalışma saatleri çabuk ve eğlenceli geçer, sıkıcı olmaz.
- Yetişmiş personelin bakış açısı genişler, ortama uyumu kolaylaşır, işe yatkınlığı artar ve ona huzurlu çalışma olanağı sağlar.

Hizmet içi eğitimin örgüt yönünden faydaları;

- Verim yükselir, maliyetler düşer ve kazanç artar.
- Teşkilatın ilişkide bulunduğu kişi ve kuruluşlar arasındaki itibarı artar.
- Makine ve araçların yıpranma oranları azalır ve neticede bakım ve onarım giderleri azalmış olur.
- Hizmette kalite artar.

1. Emniyet Teşkilatı Hizmet İçi Eğitim Politikası

Kamu kurumlarının ürettikleri hizmetlerin kalitesi sahip oldukları insan gücünün nitelikleri ile doğru orantılıdır. Kurumlar personellerini ne kadar iyi eğitir, geliştirir, yeni bilgi, beceri ve davranışlarla donatırlarsa, personel de buna karşı motivasyonu yüksek, verimli ve etkili olur. Toplumla yakın ilişki içinde bulunan kurumlar için bu durum daha da önem arz etmektedir.⁷⁸

Bu bağlamda polisin kendisinden beklenen görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, meslek içinde sahip olduğu niteliklerinin geliştirilmesine ve sürekli eğitimine bağlıdır.

⁷⁸ ARGE Danışmanlık Ltd, a.g.r., s. 75

İstenilen nitelik ve personel istihdamı, işbölümü ve ihtisaslaşma için okullarda verilen örgün eğitimin, hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekir.⁷⁹

09.05.2003 tarih ve 25103 sayılı Resmi Gazetede yürürlüğe konulan Emniyet Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin eğitim hedefleri aşağıda sıralanmıştır:⁸⁰

- Personelin günün değişen koşullarına göre hizmet ile ilgili değişim ve gelişmelere uyumunu sağlamak,
- Personele hizmet alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri, uygulama yeteneği ve davranışları kazandırmak,
- Hizmet ile ilgili temel prensip ve tekniklerin, uygulama birliğini sağlamak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- Yönetimde ve uygulamada etkinliğin artırılmasını sağlamak,
- Emniyet Teşkilatının çeşitli hizmet dallarında çalıştırılacak uzman personel ihtiyacını karşılamak,
- Mesleki yeterlik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Hizmet öncesi eğitimden geçirilen personelin görevli olduğu bölgeye uyumunu sağlamak,
- Hizmet birimi değişen personelin yeni hizmet birimine uyumunu kolaylaştırmak,
- Personelin uygulamaya yönelik bilimsel araştırma yapma isteğini teşvik etmek ve desteklemek,

⁷⁹ Mehmet AKDENİZ, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimde Polis, TODAİE(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Ankara 2000, s.139

⁸⁰ <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/21451.html> /23.02.2007

- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Personeli üst derece ve kadrolardaki görevlere hazırlamaktır.

2. Hizmet İçi Eğitimden Sorumlu Birimler

a. Eğitim Kurulu

Hizmet içi eğitimin genel politikasını belirlemek ve izlemek amacıyla Emniyet Genel Müdürü Başkanlığında 'Eğitim Kurulu' oluşturulmuştur. Bu Kurul,⁸¹

- Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde izlenecek genel prensip ve eğitim politikasını tespit etmek,
- Yıllık eğitim plan ve programlarını değerlendirmek,
- Eğitim, uygulanma sonuçlarını yıllık plan ve programını değerlendirmek, ortaya çıkan sorunları ve çözüm önerilerin görüşmek,
- Hizmet içi eğitim çalışmaları ve çalışmaların uygulanmasına ilişkin önerileri değerlendirmek,
- Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla eğitim işbirliği önerilerini değerlendirerek, eğitim, plan ve programlarını etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek,
- Eğitime ilişkin diğer konuları toplantı gündemine alarak görüşüp karara bağlamak ile görevlidir.

b. Eğitim Dairesi Başkanlığı

Eğitim Dairesi Başkanlığının görevleri; emniyet teşkilatı personelini yetiştirmek, görev, yetki ve sorumlulukları konusunda bilgilerini artırmak,

⁸¹ <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/21451.html/> 23.02.2007

çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, hizmetin verim ve niteliğini yükseltmek, personeli üst görevlere hazırlamak, personelin çalışma metot ve sistemlerinin geliştirilmesi yönünde ilgi ve istek uyandırmak, dinamizmi artırmak amacıyla yapılacak eğitimleri düzenlemektir.

Eğitim Dairesi Başkanlığının ilkeler bildirimini aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.⁸²

- Teşkilatın gereksinimlerine yönelik sürekli eğitim ve gelişimi esastır.
- Türk milletinin sosyal ve kültürel yapısı dikkate alınarak eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekir.
- Eğitim, hukuk devleti ilkeleri ile kişi hak ve özgürlüklerine saygıyı geliştirici nitelikte yürütülür.
- Eğitim, teşkilatın her kademesine eşit ve adil verilmelidir.
- Güncellik ve katılım esasına uygun olarak eğitim etkinlikleri gerçekleştirilir.
- Eğitim etkinliklerine katılacak personelin nitelikleri, branş ve uzmanlık alanları dikkate alınır.
- Personele verilen eğitimin bilgi, beceri ve davranış kazandırmaya yönelik olması esastır.
- Planlamada ve uygulamada her personelin görüşü dikkate alınır. Eğitimde kurumsal ve bireysel gelişim birlikte yürütülür. Vatandaşın personel ve uygulamalar hakkındaki görüş ve önerileri eğitimlere yansıtılır.
- Meslek etiği, personelin tüm davranışlarında yol gösterici olmalıdır.
- Yürütülen faaliyetlerde kurumun başarısı ile personel memnuniyeti aynı oranda gözetilmektedir.

⁸² <http://www.egm.gov.tr/daire.egitim.asp> /21.02.2007

İKİNCİ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA BENİMSENEN EĞİTİM MODELLERİ

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.

Eğitim, toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar.⁸³

Basitleşen ve monotonlaşan iş süreçleri, teknik gelişmeler ve sosyal yaşamdaki değişimlere bağlı olarak, çalışanın karşı karşıya kaldığı problemleri çözmek için yeni anlayışlar geliştirmek zorundadır. İşteki monotonluğu kaldırmak, çalışanlara daha fazla bağımsızlık ve sorumluluk tanımak, sosyal yaşantısına zaman ayırmasına yardımcı olmak, verimliliği ve iş doyumunu artırmak gibi daha birçok amaçla dünyada yaygın olarak kullanılan tekniklerin geliştirilerek kullanılması gerekmektedir.⁸⁴

Bu bölümde, Emniyet Teşkilatında hizmet içi eğitimlerde verilen “Öğrenen Merkezli Eğitim” yaklaşımının kuramsal anlatımı kapsamlı bir şekilde ele alınarak, bu yaklaşımla geliştirilebilecek stratejiler üzerinde durulacaktır.

I. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu noktada önem kazanan mevcut

⁸³ Servet ÖZDEMİR, *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, 5. Baskı, Pegem Yayıncılık, Önder Matbaacılık, Ankara Temmuz 2000, s.9

⁸⁴ Önder BARLI, *Türk Yöneticisini Yararlandığı Motivasyonel Araçlar*, 1. Baskı, Atlas Yayıncılık, İstanbul 2005, s.88

sistemin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak olan alt yapılara sahip olup olmadığıdır.⁸⁵

Etkili ve verimli çalışan bir kamu yönetimi oluşturmak için, öncelikle işlevlerin, görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak hangi işlerin nasıl yapılacağıının belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflere ulaşmak için sorunların ve çözümlerin bütüncül bir yaklaşımla, yönetimi geliştirme çalışmalarının, kurumsallaştırılmış bir biçimde sürekliliğinin sağlanmasına ve her şeyin başı olan insan unsurundan en iyi şekilde yararlanılmasına bağlı bulunmaktadır.⁸⁶

Sistem, bir amaçlar kümesine ulaşmak için birbirleriyle bağlantı (işbirliği) içinde çalışan parçalar topluluğudur. Sistemdeki tüm parçalar bir amaca ulaşmak için çalışırlar. Bu çalışma sırasında birbirleriyle işbirliği yaparlar. Dolayısıyla, sistem bir örgüt gerektirir.⁸⁷

Örgüt, belirli bir amaca ulaşmak için kurulan yapılardır. Yönetim kavramında, bazen “idare” veya “kurum” anlamında da kullanılmaktadır.

İnsanın öğrenme sisteminin örgütsel amacıysa, örgütün etkili çalışmasına katkısını artırmak için mal, hizmet ve düşünce üretimini planlanan düzeye çıkarmaya yarayacak bilgi, beceri ve tutumu kazandırmaktır. Örgüt eğitim birimi, iş görenlere bu kazanımı vermekle görevlendirilir.⁸⁸

Örgütün birbiriyle dinamik etkileşimde bulunan alt sistemlerden meydana geldiği alt sistemlerin birbirine bağlı olduğu, birindeki değişimin öbürlerini etkilediği, kabul edilmelidir. Açık sistem yaklaşımı, örgüt ve çevresi

⁸⁵ Mehmet Metin ARSLAN, Levent ERASLAN, “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 160, s.32

⁸⁶ Mürteza HASANOĞLU, “Türk Kamu Yönetiminde örgüt Kültürünü ve Önemi” **Sayıştay Dergisi**, Sayı 52, Mart 2004, s.43

⁸⁷ Mustafa ERGÜN, Ali ÖZDAŞ, “Öğretim ilke ve Yöntemleri” 1997 (Erişim) <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm/09.03.2007>

⁸⁸ İbrahim Ethem BAŞARAN, **Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü**, 3. Baskı, Feryal Matbaası, Ankara 2000, s.142

arasındaki etkileşimi önemseydiğinden bu etkileşime temel olacak örgüt sınırları iyi belirtilmelidir.⁸⁹

Örgütlerin ve çalışanların başarısı, amaca ulaşmada yönetim süreci faaliyetlerinin etkinliği ile ölçülür. Öyleyse bireyler tek başına gerçekleştiremedikleri ortak amaçlarını yerine getirmek için öncelikle örgütlere ve örgütün faaliyetine gerçekleştirmesi içinde iyi bir yönetim sistemine gereksinim duyarlar.⁹⁰

Örgütün iş ve işler bölümü yapılarak bir otorite hiyerarşisi içerisinde ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın ortak bir amacın gerçekleştirmesine katkıda bulunma isteği ile öğrenen örgüt olma öğelerine sahip olması gerekir.

Öğrenen örgüt kavramı ise, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir.⁹¹

Öğrenen örgütlerin önemi, bu örgütlerin kendi geleceklerinin oluşumunda daha aktif bir rol almalarından gelmektedir. Örgütler için sadece ayakta kalmayı sağlamak değil , kendi geleceğini üretmek de önemlidir.

Öğrenerek kendini yenileyen, değişen ve güncel olabilmeyi başaran öğrenen örgütler amaçlarına daha kolay ulaşmakta, örgütsel yaşamda uygulamak istediklerini daha kolay hayata geçirebilmektedirler.

⁸⁹ Ziya BURSALIOĞLU, **Eğitimde Yönetime Anlamak Sistemi Çözümlemek**, 1.Baskı, Pegem A. Yayıncılık, Önder Matbaası, Mayıs Ankara 2000, s.12

⁹⁰ Dilaver TENGİLİMOĞLU, Pınar ÇOŞAN, **Yönetici Asistanlığı**, 1.Baskı, Asil Yayıncılık, Ankara Ekim 2004, s.3

⁹¹ Erdal TOPRAKÇI, **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, Ütopya Yayınları, Ankara Şubat 2002, Cantekin Matbaası, s.15

Öğrenen örgüt kavramı aşağıdaki gibi farklı yaklaşımlarda tanımlanabilecektir.⁹²

- Öğrenen örgüt, iş görenlerin kapasitelerini gerçekten arzu edilen sonuçlar elde etmek için büyüttükleri, ortak vizyonun oluşturulduğu ve iş görenlerin birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgüttür.
- Öğrenen örgüt, örgüt bireyelerine, gerekirse kendi kendilerini sorgulayabilme yeteneğini kazandıran bir tekniktir.
- Öğrenen örgüt, örgütteki faaliyetlerin daha iyi bilgi ve anlamayla geliştirilmesi sürecidir.
- Öğrenen örgüt, geleceğini oluşturma kapasitesini durdurmadan genişleten bir örgüttür.
- Öğrenen örgüt, hataların saptanıp, bu hataların düzeltilmesi sürecinin etkin şekilde işletilebildiği örgüttür.
- Öğrenen örgüt, gerekli bilgiyi örgüt içinde yaratıp, elde ederek veya başka yerden transfer ederek, örgütsel davranışın bu yeni bilgiye göre şekillendirilmesi yeteneği ile ilgilidir.
- Öğrenen örgüt, kişinin kendini geliştirmesine hizmet eden örgüttür.
- Bilgi toplumunun bir gereği olarak görülen öğrenen örgütler, bilginin oluşumu için insan kavramı üzerinde şekillendirilmektedirler. Bu ise; insanın kendini tanıyıp-geliştirmesi için gerekli sistemlerin oluşturulmasıyla mümkündür.

Öğrenen Örgüt, bireysel üyelerinin öğrenmesine ortam yaratarak ve onların öğrenmesinden yararlanarak, bilgisini, kendi anlayışını ve çevresini zaman içinde geliştirebilen bir örgüttür.⁹³

⁹² M. Şerif ŞİMŞEK, Tahir AKGEMCİ, Adnan ÇELİK, **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, 3.Baskı, Adım Matbaacılık, Konya 2003, s.111-112

⁹³ KALDER, **Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu Öğrenen Organizasyonlar II**, Kalder Yayınları, Yayın No 16, İstanbul Kasım 2000, s. 88

Örgütleri yenilenmeye zorlayan nedenler;⁹⁴

- Bir şeyi daha iyi yapmanın yollarını bulmak,
- İç ve dış çevrenin değişen beklentilerini karşılamak şeklinde iki başlık altında toplanmaktadır.

Kendilerine öğrenme fırsat ve imkânı sağlandığında çalışanlar, kurumlarının öğrenme kapasitesini genişletecektir. Bir yandan bireylerin performansları artarken, diğer yandan kurumun gücü de artacaktır.

Öğrenen örgüt aşağıdaki özellikleriyle diğerlerinden farklılaşır:⁹⁵

- Öğrenme, insanların yaptıkları her şeyin içine dahil edilmiştir. İşe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin doğal bir parçası olacaktır.
- Öğrenme anlık bir olay değil, bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendileri gelişirken, kurumları da gelişir.
- Öğrenen örgütler yaratıcıdır, bireyler kurumu sürekli yeniden yaratırlar.
- Kurum kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenir, çalışanlar kurumu etkinlik, hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen bir örgüt parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

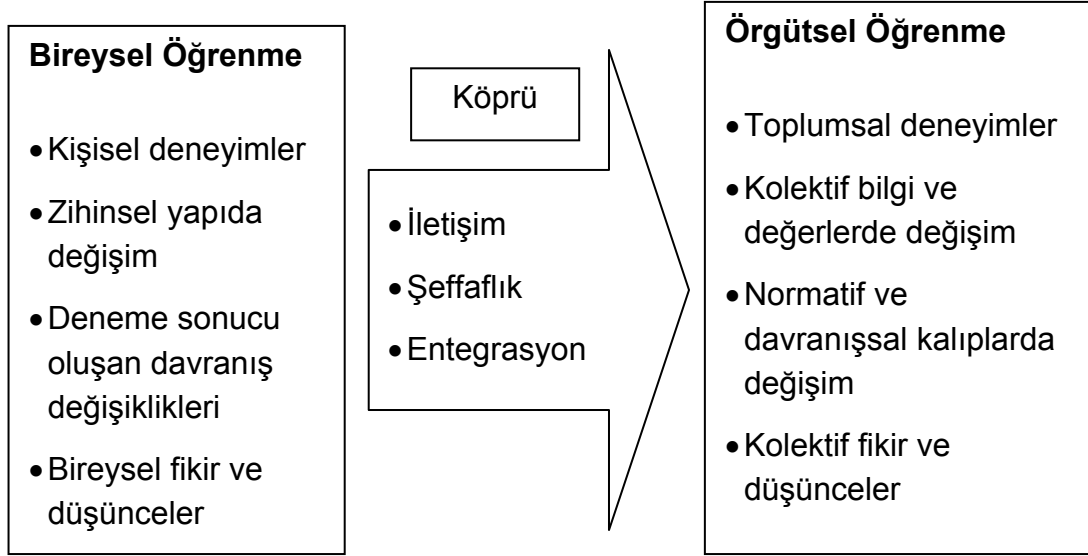
Bir örgütte birlikte öğrenme yeteneği, öğrenmekten memnuniyet duyma, değişime hoşgörü gösterebilme, örgütsel değişime odaklanma olmalıdır. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi bireysel öğrenme ile örgütsel

⁹⁴ Necati CEMALOĞLU, Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara 1999, s. 1

⁹⁵ Yüksel ÖZDEN, **Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm**, 6.Baskı, Pegem Yayıncılık , Öncü Basımevi, Ankara Ekim 2005, s. 122-123

öğrenmenin arasında köprü kurulmasına bağlıdır. Bu köprünün üç unsuru vardır: İletişim, şeffaflık, entegrasyon.⁹⁶

Şekil 2 - Örgütsel Öğrenmenin Gerçekleşmesi



Kaynak: <http://www.siteky.com.fromaset/ot/ot/-docs/otl/26> Şubat 2007

Öğrenme değişim sürecinin temelidir. Örgütsel öğrenme değişime aracı olması yönüyle değişimin gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu değişim sadece örgütün çevreye uyum sağlamayı öğrenme değil, aynı zamanda çalışanların kendilerini yenilemek suretiyle değişikliklere ayak uydurmalarını ifade etmektedir.⁹⁷

Öğrenen örgüt dönüşümü sabırlı ve istikrarlı bir süreç gerektirir. Öğrenen örgüt anlayışının temelinde örgüt içindeki insan kaynaklarının potansiyelinden tam anlamıyla faydalanabilmek yatmaktadır. Günümüzde başarılı örgütlerdeki insan kaynaklarının yeni bakış açıları geliştirebilen, araştırıp öğrenen, sistematik düşünebilen, sorgulayıp eleştiri yapabilen,

⁹⁶ <http://www.siteky.com.fromaset/ot/ot/-docs/otl/26.02.2007>

⁹⁷ M. Akif HELVACI, *Eğitim Örgütlerinde değişim yönetimi ilke, yönetimi ve süreçler*, Nobel Yayıncılık, Ankara Ocak 2005, s.154

takımla çalışma kabiliyeti ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı yüksek olan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Öğrenen örgüt olma sürecinin kamu yönetimine sağlayacağı avantajlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:⁹⁸

- Kamu kurumlarının değişen çevre koşullarına duyarlı ve hızlı bir şekilde adapte olabilmesi,
- Kamu sektöründe yeni hizmet süreçlerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak,
- Bürokrasideki birimler arasında bilginin doğru ve etkin bir şekilde geçişini sağlamak,
- Geçmişte kamu sektörünün başarısızlıklarından ders alarak öğrenme sürecini etkinleştirmek,
- Çalışanlarının zihinsel performansından maksimum fayda sağlamak,
- Sürekli ve istikrarlı gelişim ilkesine bağlı kalabilmektir.

II. EMNİYET TEŞKİLATINDA EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Eğitimi, zaman ve mekan yönünden sınırlamak mümkün değildir. İnsan yaşamı süresince eğitimle iç içedir.⁹⁹

Ülkelerin eğitim sistemleri ne olursa olsun, eğitim politikalarının en üst düzeydeki amacı, bireyi topluma yararlı hale getirmedir. Topluma yararlı

⁹⁸ Serkan BAYRAKTAROĞLU, Özen Rana KUTANİS, “Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru”, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:3, 2002, s.61-63

⁹⁹ Nurettin FİDAN, Münire ERDEN, **Eğitime Giriş**, Kurtiş Matbaacılık, Alkım Yayınevi, İstanbul 1998, s.18

sözcüğünün kapsamı toplumdaki topluma fark edebilir, ancak bu genel amacın ifadesi her toplum için aynıdır.¹⁰⁰

Eğitimde amaç, bireyleri sınıflamak veya elemek değil, onlara olabileceklerin en iyisini olabilme fırsatı vermektir. Bu bir gereksinim olmanın ötesinde bir zorunluluktur. Çünkü temel insan haklarındaki gelişmeler herkese yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim vermeyi zorunlu hale getirmektedir.

Öğrenmenin bilgi depolamaya değil, bilgi üretmeye odaklanması ve öğrenilenlerin sınıfın duvarlarını aşarak gerçek hayatın içine oturtulması da eğitim sistemini yeniden yapılandırmada egemen olan yeni kabullenmeler arasındadır.¹⁰¹

Toplumun etkinliği için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin yanı sıra karmaşık ve değişen toplum yapısına uyum sağlayabilecek niteliklerle donanmış bireyler yetiştirme düşüncesi eğitimin temel işlevi olarak önümüze çıkmaktadır.¹⁰²

Gelecek bugünün doğrusal bir uzantısı olmayacaksa, yarını görebilmek ve daha iyi bir yaşam planlayabilmek için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan değerleri iyi anlamak ve gelecek için alınacak önlemleri bu değerler çerçevesinde gözden geçirmek gerekmektedir. 20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatle düşünülmesi gerekmektedir.

¹⁰⁰ Leyla KÜÇÜKAHMET, **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme**, Alkım yayıncılık, İstanbul Ekim 1999, s.11

¹⁰¹ Yüksel ÖZDEN, **a.g.e.**,s.54

¹⁰² Bilal DUMAN, **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ertem Matbaası, Ankara Kasım 2004, s.1

Eğitimde geleceğe yönelik gereksinimleri gösterir tablo aşağıda verilmiştir.¹⁰³

Tablo 2 - Eğitimde Geleceğe Yönelik Gereksinimler

Temel Felsefe	Öğrenmeyi Öğrenme
	<p>Küresel bakış açısı</p> <p>Ulusal ruh ve değerlerin benimsenmesi, kültürel kimlik kazanılması ve iyi yurttaş olma</p> <p>Yarışma güdüsü ve girişimci olma</p> <p>Problem çözme becerisi</p> <p>İletişim kurabilme yeteneği</p> <p>Ekip çalışmasını öğrenme</p> <p>Ekonomik çevreye anlama</p>
Kapsam	Öğrencilere anlayabilecekleri basit bir yöntemle doğru ve özlü bilgilerin verilmesi
Müfredat	<p>Beceriler, toplumsal değerle ve verilen bilgiler arasında bir denge kurulması</p> <p>Ders programların da çoklu zeka kuramı doğrultusunda yaratıcılığa, ahlaki değerlere, dil eğitime, fen bilimlerine, bedensel gelişime, bilimsel gelişmelere, sosyo politik konulara dengeli bir biçimde yer verilmesi</p> <p>Öğrencilerin gelecekteki iş yaşamına hazırlanmaları</p> <p>Soyut ve somut faktörlere yönelik derslerin süreleri arasında bir denge sağlanırken, konularda çağdaş gelişmelere yer verilmesi.</p> <p>Var olan alt yapının daha etkin bir biçimde kullanılabilmesi için okullar</p>

Kaynak:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm/18.03.2008>

¹⁰³ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm/18.03.2008>

Çağımızda sosyal, ekonomik gelişmeler hızla artmakta ve bu artışın etkileri iş hayatında da görülmektedir. Hızla gelişmelerin yaşanması insanları, kurumları ve ülkeleri değişime zorlamıştır. Bu nedenle ülkelerin, kurumların ve insanların çağın gereklerine uyum sağlamak için şiddetli yoğun bir rekabet içerisinde olmalarını zorunlu kılmıştır.¹⁰⁴

Eğitimi bireysel ve örgütsel yönden ele alıp tanımlamak mümkündür. Bireysel açıdan eğitim, amaçlara ulaşma başarısını artırmaya yönelik, iş görenlerin davranış, bilgi, yetenek ve güdülenmelerini değiştirme ve geliştirme sürecidir. Örgütsel açıdan eğitim, örgütün etkinlik ve verimlilik açısından mevcut başarısını geliştirmeyi amaçlayan yönetim araçlarının tümüdür.¹⁰⁵

Bilginin artması ve çeşitlenmesi toplumların kalkınma çabaları ya da kalkınmışlık durumunu koruyabilmek için üyelerine mesleki açıdan değişen ve gelişen teknolojiye ayak uyduracak şekilde yetişmeleri ve bu yeniliklere uyum sağlayabilecek hale getirilmesini zorunlu hale getirmiştir.¹⁰⁶

Avrupa Birliği'ne katılım süreci ve bunun için başlatılan uyum girişimleri beraberinde yasal düzenlemeleri getirerek bunları hayata geçirecek kurumları da belirgin biçimde etkilemiştir. Bu bağlamda kurumlar toplum destekli anlayışları yerleştirmek için, psikoloji ve sosyal psikoloji alanlarındaki gelişmelere de dayalı olarak "yenilenme" ve "değişme" noktasındadırlar.¹⁰⁷

Teknolojik gelişmeler, eğitim görenler lehine görmeyenler arasındaki mesafeyi her geçen gün artırmaktadır. 21. yüzyılda tüm çalışanların

¹⁰⁴ <http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html/03.07.2007>

¹⁰⁵ Öznur YÜKSEL, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, 5.Baskı, Başak Matbaacılık, Ankara Ekim 2004, s.199

¹⁰⁶ Şeref TAN, Yücel KAYABAŞI, Alaaddin ERDOĞAN, **Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme**, Anı yayıncılık, Ankara 2002, s.22

¹⁰⁷ AR-GE Danışmanlık Ltd, **a.g.r.**, s,4

çalıştıkları alanın gelişmesine katkıda bulunmaları ve iş yaşamında yeterli başarı gösterebilmeleri için,¹⁰⁸

- Teknolojiyi anlayabilecek kadar temel becerilere sahip olmaları,
- Ekip halinde çalışabilmeleri,
- Değişikliklere kolayca uyum sağlayabilmeleri,
- Karar verme ve problem çözebilmeleri,
- Yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri,
- Hizmet üretiminde sorumluluk almaları gerekmektedir.

Kurumlar açısından bakıldığında, rekabet ortamında başarılı olmak, ancak diğerlerinden daha hızlı ve daha anlamlı şekilde öğrenmeye bağlıdır.¹⁰⁹

Kurum amaçları, kurum mensuplarınca iyi anlaşılmalı, kurum çalışanları amaçların gerçekleştirilebilir olduğuna inandırılmalıdırlar. Çalışan herkesin bireysel hedefleri ile kurum hedefleri birbirini destekler hale getirilmelidir. Kurumun alt, orta ve üst kademeleri yeniliğe farklı açılardan bakmamalıdır. Kurumda yatay ve dikey olarak etkili çalışan bir iletişim sistemi olmalıdır. Yetkinin tek elde toplanması yerine, tarafların katılımı sağlanmalıdır.¹¹⁰

Kurum ve kuruluşların planladıkları hedeflere ulaşılabilmesi, eğitim gereksinimlerinin hizmet içi eğitim programları yoluyla karşılanmasına bağlıdır.

Personelin sürekli eğitilmesinin ve geliştirilmesinin nedenleri ise,¹¹¹

- Bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmeler,
- Kurum içi yapı ve işleyişinin değişmesi,

¹⁰⁸ Fevziye SAYILAN, Ahmet YILDIZ, **Yaşam Boyu Öğrenme**, Pegem Yayıncılık, Ankara 2005, s.156

¹⁰⁹ KALDER, **a.g.e.**, s.121

¹¹⁰ Servet ÖZDEMİR, **a.g.e.**, s.136-137

¹¹¹ AR-GE Danışmanlık, **a.g.r.**, s.75

- Toplumun kurumdan beklentilerinin artması,
- Personelin kurum içindeki pozisyonunun değişmesi,
- İnsan kaynaklarını geliştirmenin olumlu etkilerinin görülmesi,
- Hizmete verilen önemin artması,
- Takımla çalışma anlayışının giderek yaygınlaşması,
- Sürekli ve etkili eğitimin niteliği arttırdığının anlaşılmasıdır.

Eğitim, kurumlarda istenen yeni gereksinimleri karşılamalı ve bireylerin nitelikli eleman olarak çalışmaya devam etmelerine yardımcı olmalıdır. Yani eğitim sistemi, belli konu alanlarında bilgi ve beceriler kazandırmak yerine karar verme ve problem çözme gibi özdenetim geliştirmeye yardım becerilerinin öğretimine odaklanmalıdır.¹¹²

Günümüzde kamu yönetimi alanında tüm dünyada kuram ve uygulanmada çok önemli ve köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Geride bıraktığımız yüzyılın sonuna doğru yönetim kuramının yeniden şekillenmesi, bir takım yeni tekniklerin ve uygulamaların kamu yönetimine uzanan eğitim ekseninde tüm yönetim örgütlenmelerinde ve süreçlerinde etkilerini hissettirmektedir.¹¹³

Kurumlar personellerinin kişisel yönden gelişimlerine yönelik bir çok alan ve konuda mesleki eğitim yoluyla, eğitimler vermektedirler. Bu kapsamda Emniyet Teşkilatında verilen hizmet içi eğitim projelerinden biri “Öğrenen Merkezli Eğiticilerinin Eğitimi”dir.

Bu proje, İngiltere İçişleri Bakanlığınca Birleşmiş Milletler barış güçlerinde görev alacak güvenlik güçlerinin eğitimi amacıyla hazırlanmıştır.

¹¹² Gürcü KOÇ, “Yaşam boyu öğrenme” **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed.Özcan Demirel, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara Ağustos 2005, s.213

¹¹³ Bekir PARLAK, “Küresel Gelişmeler ve Avrupa Birliği Uygulamaları Ekseninde Yerelleşme” **Kamu Yönetimi**, Ed. N.Talat Arslan, Aktüel Yayınları, Motif Matbaacılık, İstanbul Ocak 2005, s.2

Proje kapsamında ilk olarak Türkiye’de Avrupa Birliğine aday ülkeler ve Doğu Avrupa ülkelerinin de katılımıyla bir eğitim düzenlenmiştir.

Projenin ikinci aşamasında ise İngiltere’nin Bramshill şehrinde bulunan CENTREX’te (Merkezi Polis Eğitim ve Geliştirme Otoritesi), 11-28 Temmuz 2005 tarihinde bir eğitim yapılmıştır. CENTREX’te eğitimlerini başarıyla tamamlayan eğiticiler, polis eğitim kurumları ve hizmet içi eğitim birimlerinde görev yapan polis eğiticilerine “Öğrenen Merkezli Eğitim” anlayışı çerçevesinde eğitim uyarlama çalışmaları yapmışlardır.

Emniyet Teşkilatında bu eğitim modeline ilişkin kurslar ile öğrenenlerin aktif olarak sürece katılmaları sağlanmış ve interaktif öğretim, yöntem ve teknikleri kullanılarak, öğretme- öğrenme süreçleri, öğretim ilke, yaklaşım ve stratejileri üzerinde durulmuştur. Uygulamaya dönük eğitimlere ağırlık verilerek, öğrenenlere iki haftalık kurs sürecinde eğiticilik niteliği kazandırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar bu sürede yetişkin eğitim prensipleri çerçevesinde “Öğrenen Merkezi Eğitim” anlayışına dayalı olarak bilgi ve becerilerini geliştirmişlerdir.

Bu projenin diğer hedefleri ise;

- Kursunu başarıyla tamamlayanlara, düzenlenecek olan eğiticilerin eğitimi kurslarında “eğitici” olarak görev vermek,
- Eğiticilik görevlerini başarılı bir şekilde yürüten eğitimcileri, program geliştirme kursuna tabi tutarak tüm emniyet teşkilatı personeline verilecek hizmet içi eğitim kurs programlarının oluşturulmasını sağlamaktır.¹¹⁴

21. yüzyılda dünün yaklaşım ve anlayışları ile bugünün sorunlarına sağlıklı çözümler üretilebilmesi giderek güçleşmektedir. Bu da göstermektedir ki, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, kendisini

¹¹⁴ EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ-POLİS AKADEMİSİ BAŞKANLIĞI, **Türk Polis Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi Çerçeve Belgesi**, Başkent Klîşe Matbaacılık, Ankara 2007, s.123-125

ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirilebilen, takımla çalışabilen ve sürekli eğitimi yaşam biçimi haline getiren bireylerin yetiştirilmesi son derece önemli ve gerekli hale gelmiştir.¹¹⁵

III. ÖĞRENME - ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI

Bir toplumun eğitim düzeyi ile toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişme düzeyi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Sağlıklı bir ekonomik büyüme ile toplumsal ve siyasal gelişme, eğitim sistemini, gelişimini gerçekleştirmedeki başarı derecesiyle yakından ilgilidir.¹¹⁶

Bilimsel üretimle, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında hızlı bir değişiklik ve gelişme olmuştur. Bilginin edinimi bir amaç olmaktan çıkmış ve yöntem sorunu olarak tartışılmaya başlanmıştır. Öğretme etkinlikleri öğretene değil, öğrenene yönelmiş, bireye bilgi aktarımı ve öğretimi önemini kaybetmiş ve yaşantısal anlamdaki öğrenme etkinliklerini düzenleyenler, kritik düşünme ve akıl yürütme, sorun çözme ve yaratıcılık becerilerini kılavuzlamayı hedef edinmişlerdir. Bireyleri bilgilendirmenin değil, onların gelişimsel gereksinimlerine uygun öğrenmelerinin, yaşantılarının en yakınında olan doğal ve sosyal kavramları geliştirme ve pekiştirmenin çok önemli olduğu anlaşılmıştır.¹¹⁷

Bilişim ve iletişim çağında bireylerin, bilgiyi nasıl edinebilecekleri ve nasıl kullanabilmeleri, bireylerin var olan bilgileri ve önceki deneyimlerine göre bilgiyi nasıl yapılandırabilecekleri ve üretebilecekleri ile ilgili öğrenme öğretme süreçleri üzerinde durulmaktadır. “Öğrenme” yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi, “öğretme” ise herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlanma veya sağlama faaliyetleridir. Öğrenme, fiziksel uyarımlar

¹¹⁵ Şükrü ADA, “Toplumsal Değişme ve Yenileşme” **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed.Özcan DEMİREL,Zeki Kaya , Pegem Yayıncılık , Ankara Eylül 2006, s.304

¹¹⁶ Yahya Kemal KAYA, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 7.Baskı, Bilim Yayıncılık, Ankara 1999, s.293

¹¹⁷ Ergin ERGİNER, **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**, Pegem A.Yayıncılık, Ankara Aralık 2004, s.1

sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişmedir. Öğretme ve öğrenme aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir.¹¹⁸

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişmeler olarak tanımlanabilir.¹¹⁹

Öğrenme kuramları, bir organizmanın öğrenme yolları ile ilgilendir. Öğretme kuramları ise, bir organizmanın öğrenmesine etki etme yolları ile ilgilendir. Öğrenme kuramları, öğrenme sürecini anlamak, izah ve kontrol etmek için gerekli olmakla beraber etken bir eğitim için yeterli değildir. Bunların planlı olarak uygulamaya konması gerekir.¹²⁰

Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullarda oluşacağını ve oluşmayacağını, öğrenende nelerin olduğuna, olmadığına ve bütün bu bağlamda organizmada öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamaya çalışır.

Öğretme kuramları ise, öğretmenlerin hangi koşullarda nasıl davranacağını ve o davranışların öğrenen üzerinde etkisinin ne olacağını, olmayacağını, öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğine, yeni bir bilginin en iyi şekilde kazanımı, gibi değişkenleri açıklamaya çalışır.

Özetle, öğretme kuramları öğrenci ne yaparsa öğrenme nasıl olur konusu ile ilgilendirken, öğretim kuramları öğretmen ne yaparsa, öğrenci etkilenir ve öğrenme gerçekleşir, öğretimin hangi değişkeni ya da öğretmenin hangi davranışı öğrenci üzerinde nasıl bir öğretme etkisi konusu ile ilgilendir.¹²¹

¹¹⁸ Şükrü ADA, a.g.e., s.303

¹¹⁹ Yüksel ÖZDEN, **Öğrenme ve Öğretme**, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Başak Matbaası, Ankara Nisan 2005, s.21

¹²⁰ Cevat ALKAN, Mehmet KURT, **Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi)**, Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık, Ankara Ağustos 1998, s.29

¹²¹ Bilal DUMAN, a.g.e., s.77-78

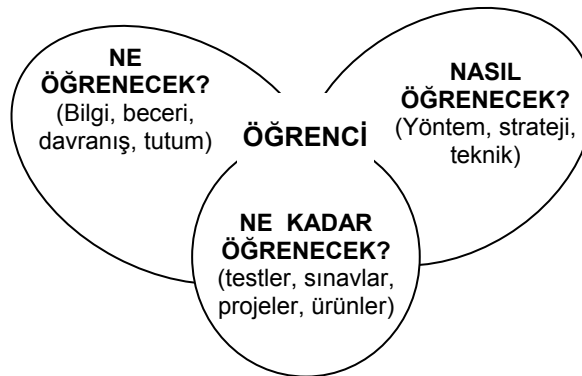
Öğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yani davranışları mutlaka daha iyi kolay ve hızlı öğrenmesini ve öğretmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve ilkeler üzerinde yoğunlaşmalıdır.¹²²

A. Genel Öğrenme-Öğretme Metotları

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci genellikle, bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir.¹²³

Öğrenme-öğretme süreci, üç temel boyuttan oluşmaktadır: (1) program veya içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranış), (2) süreç veya yöntem (3) değerlendirme. Bu üç temel boyut birbiriyle sürekli olarak devam eden dinamik bir etkileşim içindedir.

Şekil 3 – Öğrenme-Öğretme Süreci



Kaynak: Ahmet SABAN, Öğrenme: Öğrenme- Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar, s. 139

¹²² Bilal DUMAN, a.g.e., s.5

¹²³ Ahmet SABAN, Öğrenme: Öğrenme- Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayıncılık, Ankara Mart 2004, s. 139

Öğretme, bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir. Bu nedenle öğretim heyecan verici, ödüllendirici bir süreç olarak kabul görmüştür.¹²⁴

Öğretim metot ve teknikleri, öğretim stratejilerinin yapı taşlarıdır. Öğretim stratejisi, öğretimde hedefe ulaşmak için seçilen metotların uyum içinde olmalarıdır. Öğretmenler, genellikle kendilerinin merkezde olduğu, dersin akışını ve öğrencileri yönlendirdiği, değerlendirmeyi kendilerinin yaptığı öğretim stratejilerini tespit ederler.

Genel öğretim stratejilerini incelediğimizde bu yöntemlerin;¹²⁵

- Anlatma yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Örnek olay yöntemi
- Gösterip yaptırma yöntemi
- Problem çözme yöntemi
- Bireysel çalışma yöntemleri, olduğu görülmektedir.

Öğretim tekniklerinin ise,

- Grupla Öğretim Teknikleri
- Beyin fırtınası
- Gösteri
- Soru-cevap
- Rol yapma
- Drama

¹²⁴ BİLEN Mürüvvet, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, 7.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara Ocak 2006, s.63

¹²⁵ Mustafa ERGÜN, Ali ÖZDAŞ, "Öğretim İlke Ve Yöntemleri"1997 (Erişim) [http:// www.egitim.aku.edu.tr/metotodoz/html/02.03.2007](http://www.egitim.aku.edu.tr/metotodoz/html/02.03.2007)

- Yaratıcı Drama
- Benzetim
- İkili ve grup çalışmaları
- Mikro öğretim
- Eğitsel oyunlar
- Altı şapkalı düşünme tekniği

Bireysel Öğretim Teknikleri¹²⁶

- Bireyselleştirilmiş öğretim
- Dönüşümlü günlük çalışmalar
- Beceri geliştirme çalışmaları
- Planlı grup çalışmaları
- Düzey geliştirme çalışmaları
- Programlı öğretim
- Sınıf dışı öğretim teknikleri'dir.

Eğitim programlarının başarıya ulaşması temel alınan öğretme ve öğrenme modellerinin seçimine bağlı olmaktadır. Öğretim stratejilerini inceleyecek olursak, bu yöntemler;¹²⁷

- Sunuş yoluyla öğretme stratejisi,
- Buluş yoluyla öğretme stratejisi,
- Araştırma yoluyla öğretme stratejisidir.

¹²⁶ Özcan DEMİRAL, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretim Sanatı**, 10.Baskı, Pegem Yayıncılık, Şubat 2006, s. 84-85

¹²⁷ Özcan DEMİREL, **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme....**, s.74-75

Sunuş yoluyla öğretim yönteminde; bilgileri çok dikkatli düzenlenmeli, öğrencilerin bir şekilde etkin katılımı sağlanmalı, öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim olmalı ve sunulan bilgiler bol örneklerle desteklenmelidir. Niçin öğrendiğini iyi kavrayan öğrenci, öğrendiğini akılda tutmayı başaracaktır.

Buluş yoluyla öğretim yöntemi, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır. Öğretmen amacı belirtir ve öğrencinin geçmiş bilgilerinden faydalanması sağlanır.

Araştırma yoluyla öğretim yönteminde ise, izlenen yol problem çözmede izlenen yolun aynısıdır. Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu yaklaşımı kullanırken yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır.

Öğrenme; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar.¹²⁸

Öğrenmenin temel özellikleri,

- Öğrenme sonucunda davranışlarda bir değişimin meydana gelmesi
- Öğrenmenin kişinin çevresiyle etkileşimde bulunmasının bir ürünü olması
- Öğrenmenin kalıcı izli bir değişim olması
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici biçimde meydana gelmemesi

¹²⁸ Mürüvvet BİLEN, a.g.e., s. 59

- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşması.

Öğrenme kavramını sadece davranış değişikliği olarak değerlendirmenin, bu kavramı sınırlandırmak anlamına geldiğini ve sadece davranış değişikliğinin öğrenmeyi açıklayan kesin bir değişken olamayacağını ifade etmek mümkündür.

Bu değerlendirmeler ışığında öğrenme kavramı, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri vurgulayan oldukça kompleks bir kavram olarak açıklanabilir.¹²⁹

Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı kuramlar vardır.¹³⁰

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder. Klasik koşullanma, davranışçı akımın en çok bilinen öğrenme kuramıdır.

Davranışçı kuramın temel öğretim ilkeleri,¹³¹

- Yapararak öğrenme esastır.
- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır.

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup-bitenlere bir anlam yüklemesidir. Bu anlayışta eğitimin asıl amacı, öğrencilerin daha yeterli, daha kapsamlı daha güçlü ve daha doğru anlamlar üretebilmesidir.

¹²⁹ Gülay EKİCİ, Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2001, s.31-32

¹³⁰ Betül AYDIN, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayıncılık, Ankara Kasım 2005, s.188

¹³¹ Yüksel ÖZDEN, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Yayıncılık, Ankara Nisan 2005, s.21-23

Bilişsel kuramların öğretim ilkeleri;¹³²

- Yeni öğrenmeler önceliklerin üzerine bina edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
- Öğrenme, uygulama şansı tanınmalıdır.
- Öğretmen otorite figürü olmamalıdır.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.

Bilişsel kurumlar; bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme, kavramlar, genellemeler, kuramlar ve bunları denetleme aşamalarından oluşur.¹³³

Duyuşsal Kuramlara baktığımızda ise, kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek öğrenme için insanın davranışsal, duygusal ve düşünsel açılarından değişmesidir. Düşünsel yapı değişmediği sürece davranışı değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediğinde, düşünsel değişim sadece entelektüel duyguları tatmine yaracaktır.

Birey merkezli eğitim anlayışının öğrenmenin duyuşsal boyutunu vurgulaması kaçınılmazdır. Nitekim öğrenme son zamanlarda sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimi ile daha çok ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Ahlak gelişiminin nihai hedefi; hak, adalet, özgürlük, insan hakları gibi evrensel değerler ışığında kişinin kendi değer yargılarını oluşturmasıdır.¹³⁴

Yukarıda belirtilen öğrenme-öğretme kuramları incelendiğinde, Emniyet Hizmetleri sınıfı personelinin branş dışı gereksinim duyduğu eğitimler ile bu eğitimlerde kazandırılacak davranışların büyük çoğunluğu bilişsel alan içinde

¹³² Yüksel ÖZDEN, Öğrenme ve Öğretme...., s.26-27

¹³³ Aytekin İŞMAN, Ahmet ESKİCUMALI, **Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, İstanbul Şubat 2003, s.22

¹³⁴ Yüksel ÖZDEN, Eğitimde Yeni Değerler....., s.70-71

yer alan davranışlardır. Bilişsel alanda yer alan bu davranışların ünlü eğitim bilimci Benjamin Bloom tarafından sınıflaması yapılmıştır.¹³⁵

Bloom, bireylerin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme yeteneklerine dikkat çekmiştir. Bu yetenekler, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde olmak üzere toplam altı tanedir. Aşağıdaki tablo'da Bloom'un sınıflandırmasındaki düşünce düzeylerini, şekillerini ve her düzeydeki düşünmeyi uyaran soruların örneklendirildiğini görmekteyiz.¹³⁶

Tablo 3 - Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri

Düşünme Düzeyleri	Düşünme Şekilleri ve Becerileri	Düşünmeyi Uyaran Sorular
Bilgi	Tanımlama, hatırlama, betimleme, listeleme, tanıma	Ne? Ne zaman? Nerede? Kim? Kim tarafından? Betimle. Tanımla. Yaz. Liste. Söyle. İşaretle
Kavrama	Yeniden tanımlama, yeniden düzenleme, ilişki kurma, açıklama	Yeniden düzenle. Yeniden tanımla. Açıkla. Kendi cümlelerinle ifade et. Karşılaştır.
Uygulama	Pratik etme, üretme, çalıştırma, çözme, gösterme, kullanma, hesaplama, inşa etme, geliştirme	Çöz. Hesapla. Tahmin et. Sonuçlandır. Üret. Geliştir. Nasıl olduğunu göster. Kullan.
Analiz	Neden-sonuç ilişkisini kurma, öğelere ayırma, varsayımları analiz etme, tündengelimci düşünme, ayırt etme, karşılaştırma, sınıflandırma	Ayırt et. Sınıflandır. Karşılaştır. İlişkilendir. Tasnifle. Kategorilere ayır.
Sentez	Öneride bulunma, genelleme yapma, ürün ortaya koyma, tümevarımcı düşünme, birleştirme, geliştirme, bulma	Öner. Birleştir. Geliştir. Formüle et. Sonuç çıkar. Bul. Üret.
Değerlendirme	Yargıda bulunma, eleştirme, ölçüp biçme, alternatifler arasından seçme, tahmin etme, savunma, tercih etme, kanıtlama	En uygun olanı seç. Karar ver. Eleştir. Kanıtla. Yargıla. Ölç. Tahmin et. Savun.

Kaynak: Ahmet SABAN,Öğrenme-Öğretme Süreci,Yeni Teori ve Yaklaşımlar, s.141

¹³⁵ AR-GE, a.g.r., s.50

¹³⁶ Ahmet SABAN, a.g.e., s.140-141

Bloom, “işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise; dünyada herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir” görüşüne dayalı olarak tam öğrenme modelini geliştirmiştir. Bu modelle Bloom, belirleyici etkenler olan öğrencinin öz geçmişi ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hale getirilmesi durumunda, öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesinin ve öğrencilerin en azından % 95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı düzeye gelmelerinin mümkün olacağını ve tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürmüştür.¹³⁷

İyi öğrenen ve iyi öğrenemeyen bireyler vardır, yaklaşımın karşısında olan tam öğrenme kuramı ilkeleri temel yol gösterici olarak alınmıştır. Tam öğrenme kuramının “yeterli zaman verildiğinde herkes her şeyi öğrenebilir.” yaklaşımı ve bu yaklaşıma temel oluşturan “hızlı öğrenebilen, hızlı öğrenemeyen bireyler vardır” kuralı çerçevesinde, uygun öğrenme ortamlarında uygulanan eğitim programları sonunda kazandırılması planlanan hedef davranışları kazanabileceği öngörüsü üzerinden eğitim sistemleri geliştirilebilir.

B. Yapılandırmacı (Constructive) Öğrenme Kuramı

Davranışçı ve bilişselci kuramların yanında radikal değişiklikler öngören yeni bir kavramsal bakış açısı sunan yapılandırmacılık “constructivism” eğitimin gündemine gelmiştir.

Bu kavram toplumun değişen gereksinimlerini karşılamak için eğitimin yeniden yapılandırılmasının gereğini içeren görüşlere dayandırılmaktadır. Yapılandırmacı eğitim, geleneksel eğitime karşı çıkar ve eğitimi hayat için

¹³⁷ Özcan DEMİREL, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme....., s.130

hazırlık olarak değil, hayatın ta kendisi olduğu kuramından yola çıkarak tanımlar.¹³⁸

Bilgi, bireysel anlam olarak kabul edildiğinde temel bir sorun ortaya çıkmaktadır: Gerçek ve doğru nedir? Yapılandırmacılıkta gerçeklik, bir grup bireyin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardan oluşmaktadır. Birey, bilgi yapılarını deneyimleriyle oluşturduğu için gerçek ve doğru, deneyimlerle ilişkili anlamların niteliği ve sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlamlarıyla “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesini kapsamaktadır. Başkalarının deneyimleri, bireyin kendi deneyimleriyle örtüştüğünde “kabul edilebilir” hale gelmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılıkta gerçeklik sorunu bireyin kendi anlamlarını test etmesi olarak açıklanan “sosyal anlam birliği” kavramıyla açıklanmaktadır.¹³⁹

Yapılandırmacı kavramı aslında bir öğretim yöntemi değildir. Öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir kuramdır. Bir başka deyişle, “İnsan nasıl öğrenir?” sorusuna cevap veren bir öğrenme kuramıdır. Bu görüşü ortaya atan bazı bilim adamlarına göre bir bilgi felsefesidir.¹⁴⁰

Yapılandırmacı yaklaşım incelendiğinde, bilginin bireyin dış dünyadaki olayları algılaması, değerlendirmesi ve muhakeme etmesi sonucunda ulaştığı anlam olarak tanımlanmaya çalışıldığı görülebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenci, öğrenme ortamında özgür bir bireydir ve öğrenme için isteklidir; kendi kendine karar alabilir ve sorumlulukları rahatlıkla üstlenebilirler. Bu nedenle yeni bilgiler öğrenciler tarafından inşa edilir.¹⁴¹

Yapılandırmacılık/yapısalcılık/oluşturmacılık (constructivism), kişilerin bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimlerini kendi deneyim ve düşüncelerine

¹³⁸ Bilal DUMAN, *a.g.e.*, s.53

¹³⁹ Bünyamin YURDAKUL, “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed.Özcan Demirel, 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Çantekin Matbaası, Ankara 2005, s.40

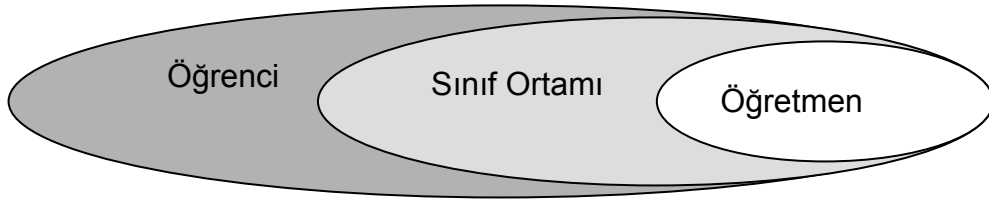
¹⁴⁰ Mehmet TAŞPINAR, *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, 1.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara Kasım 2006, s.189

¹⁴¹ Necdet AYKAÇ, *Aktif Öğretim Yöntemleri*, 1.Baskı, Naturel Yayınları, Eylül 2005, s.62

dayandırarak oluşturmasıdır. Yapılandırmacılık kuramında tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin egemen olduğu görülür. Öğrenme süreci, aktif katılıma, işbirliğine dayalıdır. Yapılandırmacılık, öz olarak bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmeleri sonucunda bilgiye kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci, sınıf ortamı ve öğretmen ilişkisi aşağıda olduğu gibi gösterilmiştir.¹⁴²

Şekil 4 - Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci, Sınıf Ortamı ve Öğretmen İlişkisi



Yapılandırmacı öğrenimin temel ilkelerini şöyle sıralayabiliriz:¹⁴³

- Yapılandırmacı yaklaşımda öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
- Öğrencide öğrenme ilgi, istek, arzu ve merakı uyandırıp oluşturmak esastır.
- Öğrencide özgüven, güven ve özerklik duygusu oluşturulmalı ve bunlar sürekli desteklenmelidir.
- Öğrenme- öğretme süreci, öğrencinin sorumluluğundadır, çünkü öğrenci merkezdedir.
- Öğrenciye bilgi yüklemek değil, düşünme ve üretme süreçlerini öğrenmesini sağlamak esastır.

¹⁴² Orhan AKINOĞLU, “Öğretim Kuram ve Modelleri” **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ed. Şeref TAN, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Kasım 2007, s.141-142

¹⁴³ Ömer ÖZYILMAZ, “21.Yüzyılın Özellikleri ve Eğitimde Yapılandırıcı yaklaşım”(Çevirimiçi) http://www.omerozyilmaz.com/sunu7/sunu7_files/slide0070.htm/21 Mayıs 2008

- Öğrenciler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıkları zaman ancak bilgi kalıcı olur.
- Öğrenme etkin olarak zihinsel faaliyetlere yani eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.
- Öğrencilere ne öğretildiği yerine, onların neyi neden ve nasıl öğrendikleri üzerinde durmak daha önemlidir.
- Yapılandırıcı yaklaşım, hayatın problemlerini ön planda tutan, öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözmeye özendirilen sorun merkezli bir tasarımdır.
- Dıştan zorla bir amaç kabul ettirmeye çalışıldığında, öğretmen öğrenci çalışmalarını mekanikleşir, yani ezberleme başlar.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile ilgilenmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında ;

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel koşullara göre şekillenir.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme etkinliğinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.

- Öğrenme sürekli dir.

Tüm bu bilgiler çerçevesinde geleneksel ve yapılandırmacı eğitim karşılaştırmaları bir tablo halinde aşağıda verilmiştir.¹⁴⁴

Tablo 4 - Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Kaynak: Bilal DUMAN, Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, s.65

Yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel öğretme-öğrenme sürecinin kişi edilgenleştiren patolojik anlayışına bir tepki olarak doğmuştur. Yaparakaşayarak öğrenme ilkesi üzerine temellenen bu anlayış, öğrenmeyi aynı zamanda temel bir insan hakkı ve ödevi olarak doğrudan öğrenen kişinin sorumluluğuna ait görülmektedir. Öğrenci edilgen ve alıcı değil, etkin ve yaratıcı olmalıdır.¹⁴⁵

Bu yaklaşım, öğrenme kuramı ve uygulamasına yönelik geniş bir anlamlandırma yelpazesini kapsarken, bu kuram bünyesindeki yaygın düşünce, öğrenci merkezli öğrenmeye yüklediği değerdir.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilere konu seçiminde, öğrenme hızı ve kullanılan öğrenme yöntemleri konusunda daha fazla yetki ve kontrol

¹⁴⁴ Bilal DUMAN, a.g.e., s.65

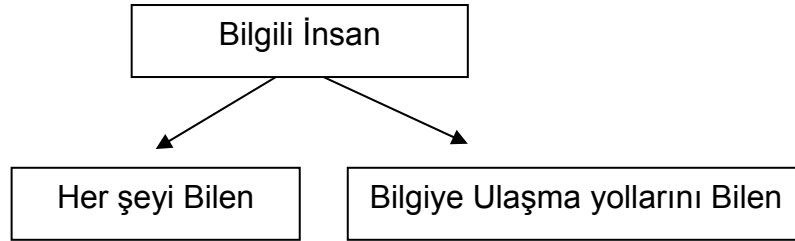
¹⁴⁵ Ayhan AYDIN, **Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)**, 8.Baskı, Özkan Matbaacılık, Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara Ağustos 2007, s.378

verdiği bir süreç yine dayanak sistemi aracılığıyla yüksek öğrenim finansmanı üzerinde öğrencilerin kontrollü olmasını sağlayan bir yüksek öğrenim reformu mekanizması, ayrıca öğrencileri kendi eğitimsel ilerlemeleri için sorumlu tutan öğretime yönelik geniş bir yaklaşımdır.¹⁴⁶

1. Öğrenen Merkezli Eğitim

Bilgi toplumunun eğitimi, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir.¹⁴⁷

Şekil 5 - "Bilgili İnsan" Kavramının Değişimi



Kaynak:<http://www.geocities.com/firatyucltr/ogrMerEgt.doc/> 23ŞUBAT 2007

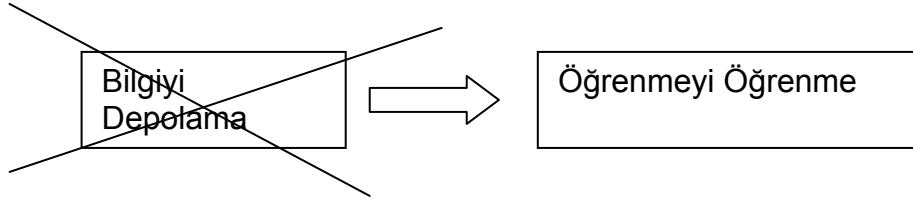
Geçmişte bilgili insan her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi

¹⁴⁶ Sena Gürşen OTACIOĞLU, "Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler" **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 15, No: 2, Ekim 2007, s.512

¹⁴⁷ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arслан-eraslan.htm/> 18.03.2008

anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üreten ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir.¹⁴⁸

Şekil 6 - Eğitim Anlayışı



Kaynak: <http://www.geocities.com/firatyuceltr/ogrMerEgt.doc/> 23 ŞUBAT 2007

Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgilerin kullanılması ve gerekli bilginin üretilebilmesidir.

Öğrenmeyi öğrenme düşünsel bir etkinliktir. Herhangi bir bilgi veya yöntemle değil tamamıyla düşünsel kapasite ile ilgilidir. Öğrenmeyi öğrenme insanın sahip olduğu zekayı kullanması ve düşünme yetilerini geliştirmesiyle mümkündür.

Buna göre ders programları içerik ve sunum olarak aşağıdaki noktalar dikkate alınarak yapılandırılmalıdır:¹⁴⁹

- Düşünmeyi Öğrenme: Öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünce kazandırmak amaçlanmalıdır. “Nasıl?” ve “Niçin?” Soruları düşünceyi tetikleyen sorulardır.
- Bilgi Üretme: Öğrencilere bilginin yeni bilgi üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılmalıdır.

¹⁴⁸ FıratYÜCEL, “ÖğrenciMerkezliEğitim” 2003,(Erişim)

<http://www.geocities.com/firatyuceltr/ogrMerEgt.doc/> 23ŞUBAT 2007

¹⁴⁹ Yüksel ÖZDEN, Eğitimde Yeni....., s.77-79

- Problem Çözme: Her öğrenciye tanımlama, çözüm için alternatifler üretme ve bunlardan birini seçme basamaklarını içeren düşünme becerileri kazandırılmalıdır.
- Bireysel Çalışma: Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derin çalışma olanağı vermelidir.
- Benlik Gelişimi: Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine ve kapasitelerine güvenmelerine önem verilmelidir.

Birbirine benzer kalıplaşmış beyinlerin ve bu türden beyinler üreten eğitim sistemlerinin artık gereksinimleri karşılamadığını fark eden ve bu sistemleri sorgulamaya başlayan toplumlar, eğitim kavramını tüm öğeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime, okula yeni anlamlar yüklemektedirler. Bu yeni anlamların bir araya gelmesiyle oluşan yaklaşımlardan birisi de “Öğrenci Merkezli Eğitim”dir. Öğrenci merkezli eğitim öğrencinin ön plana alınarak irdelendiği ve öğrenciye görelilik ilkesinin uygulandığı bir eğitim yaklaşımıdır.¹⁵⁰

Öte yandan öğrenmeyi sağlayan çevresel koşullar açısından öğrenciyi ve öğrenme sürecini tanımlayan öğrenci merkezli öğretimin ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir.¹⁵¹

Öğrenci merkezli eğitimin on bir ilkesi

- Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- Her öğrenci öğrenebilir.
- Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.

¹⁵⁰ Fırat YÜCEL: “Öğrenci Merkezli Eğitim” 2003 (Erişim) <http://www.Geocities.com/firatyucltr/orgMerEgt.doc/14> Mart2007

¹⁵¹ Burcu KORKUT , Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Eğitimin 8. sınıf “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2006, s.11

- Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir.
- Başarabilme duygusu içsel motivasyonu sağlar.
- Merak, yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ön okuma ve diğer ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
- Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
- Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
- Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
- Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin ilgi, istek, beceri ve gereksinimlerini dikkate alacak biçimde öğretim hayatlarının düzenlenmesidir.

Öğrenci merkezli eğitimin belkide en öncelikli amacı öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır.

Öğrenci merkezli eğitimin dayandığı temel ölçütler şunlardır: ¹⁵²

- Kişinin bir konuya ve etkinliğine duyduğu ilginin onda içsel bir güdülenme meydana getirerek ve onun konu üzerinde daha çok düşünme, çaba ve zaman harcamasına sebep olması ve böylece öğrenme hızını artırmasıdır.

¹⁵² Fırat YÜCEL: "Öğrenci Merkezli Eğitim" 2003

(Erişim) <http://www.geocities.com/firatyuceltr/ogrMerEgt.doc/> 23ŞUBAT 2007

- Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen okul her öğrencinin içsel güdülenmesini arttırmakla ilgilenir. Öğrencilere aynı kalıplara uymaya zorlamaktan kaçınır.
- Öğrencilerin çoğu bir kavramı sadece duyarak değil aynı zamanda bu davranışın bir örnekle gösterilmesi ile en iyi şekilde öğrenir.
- Öğrenci merkezli okulda öğretmen örnekleme, üst düzey düşünmeyi motive eden sorular sorma gibi kanıtlatıcı eğitim yöntemleri kullanarak öğrencinin öğrenmesine aracılık eder.
- Soyut kavramların öğrenmesinde karşılaşılan güçlükler gerçek yaşamdan örnekler verilerek giderilir. Öğrenci merkezli okulda bu yöntemler istisna değil, vazgeçilmez bir kuraldır.
- Korkutan veya küçük düşüren davranış şekilleri öğrenmeyi arttırmaz, olumlu ve rehberlik ağırlıklı davranışlar daha çok etkilidir.
- Öğrenme eğilimine duygunun eşlik etmesi o oranda öğrenmeyi arttırır.
- Araştırmalar beynin kalıplar aradığını göstermektedir.
- Eğitim alanında öngörülen değişim ve yenileşme hareketi genellikle dirençlerle karşılaşır ve zaman alan bir süreç gerektirir.

Öğrenci merkezli eğitim, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı felsefelerden, yararcılığı (pragmatizm), eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Programlarında; hümanist radikal bir eğitim reformunu benimsemesiyle eğitimde fırsat eşitliği kavramının yeniden yapılandırılmasını temel alır.¹⁵³

Günümüzde öğretme ve öğrenmeyi tasarlama, bilgiyi almaktan öğrenmeyi öğrenmeye; geleneksel öğrenmeden etkin öğrenmeye; öğretmen-

¹⁵³ <http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/egitimigelis/ome.htm/> 15.03.2008

merkezli den öğrenci-merkezli ye; önceden tanımlanan katı eğitim programından esnek ve değişik öğrenme yaşantılarına; bütün sınıf öğretiminden küçük grup ya da bireysel öğrenmeye doğru değiştirilmektedir. Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisini kazanma anlamında düşünülmektedir. Eğitimciler tarafından her fırsatta vurgulanan problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknoloji de ki hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, problemlere yaratıcı çözümler üreten öğrenciler, ülkelerin gelişmesini etkileyecektir.¹⁵⁴

Eğitim sürecine değişimin yansıması, yeni kuramlar ve yeni uygulamalar ortaya çıkarmaktadır. 1970'lerde dünya ölçeğinde başlayan değişim eğilimleri toplumsal ilişkilerin önemli ölçüde değişmesine neden olurken değişim sürecinin etkilediği, alanlardan biri de eğitim olmuştur. Birleşmiş Milletler Ekonomik İşbirliği Ve Kalkınma Teşkilatı Dünya Bankası ve AB gibi ulusal yapılar yalnızca ekonomik ve siyasal alanlarda değil, eğitim alanında da belirleyici roller üstlenmişlerdir.

Ülkemizde yakın gelecekte içinde yer almayı hedeflediği Avrupa Birliği, Avrupa Topluluğunu kuran antlaşma metnini 149. ve 150. maddelerinde, üye devletlerin eğitim konusundaki iç sorumluluklarına tam saygı öngörülmeyle beraber, birlikteliği ve bütünleşmeyi sağlayıcı hükümler ortaya koymaktadır.

18 Mayıs 1990 tarihinde hükümetimiz ile Dünya Bankası arasında imzalanarak yürürlüğe giren Milli Eğitimi Geliştirme Projesiyle (MEGP), Türk Milli Eğitim Sistemi adına eğitimde iyileştirme ve yenileştirme yolunda önemli adımlar atılmıştır. MEGP'nin temel amaçlarından biri olan ilk ve orta öğretimde kaliteyi ve öğrenci başarısını arttırmak için Müfredat Laboratuvar

¹⁵⁴ Gürcü KOÇ, "Öğrenme Faaliyetlerin Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler", **Mesleki Eğitim Dergisi**, Sayı: 2, 2000, s.13-14

Okulları Modeli (MLO) geliştirilmiştir. Bu model aynı zamanda çağdaş bir okul profilini de ortaya koymaktadır.

MLO Modelinde başarılı öğrenci; bilimsel düşünme başarısına sahip araştırma ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, teknoloji etkin biçimde kullanabilen, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş birey olarak tanımlanmıştır.

Değişim sürecinin bir yansıması olarak, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını arttırmayı hedefleyen MLO Modelinde “Öğrenci Merkezli Eğitim” esas olarak yer almıştır.

Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir ilkesinden hareketle “Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli” geliştirilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimin en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesinin sağlanmasıdır. Öğrenmenin etkinliğini arttırabilmek, içinde öğretim, programların yapılandırılması ve geliştirilmesinden önce, öğrenmenin kavramlarından yola çıkılmalı ve diğer kavramlar bunun üzerinde yapılandırılmalıdır.¹⁵⁵

Modern dünyanın insanından, zor anlarda isabetli kararlar alıp uygulamaya geçirmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeteneğinin olması, öğrenmeyi öğrenmesi, işbirliğine yatkın olması, kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin gerekliliğini temel alan, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceği düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceleri tetiklediğini kabul eden bir yaklaşımdır.

¹⁵⁵ MEB- EARGED , **Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2007, s.1-9

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı stratejilerinde;¹⁵⁶

- Eğitim programları, öğrenci merkezli eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılır. Kullanılacak yöntem teknik ve stratejik gelişimi ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir.
- Eğitim teknolojileri, modelin amaçları doğrultusunda yapılandırılır.
- Öğrenci merkezli eğitimde yaşam becerileri ile akademik becerilerin bütünsel (birlikte) kazanımına yönelik düzenlemeler yapılır.
- Öğrenci merkezli eğitimde çoklu değerlendirme ve performans değerlendirme amaçlı ölçme araç ve yöntemleri kullanılır.

2. Öğrenen Merkezli Eğitimde Öğrenme Biçimleri

Eylemci:

Eylemciler tam anlamıyla ve önyargısız biçimde yeni deneyimlere kendilerini verirler. Anında ve hemen oluşan gelişmelerden hoşlanırlar. Anlık olarak gelişen deneyimler tarafından yönlendirilmekten memnuniyet duyarlar. Açık fikirlidirler, şüpheli değildirlir. Bu durum onların yeni olan şeylere karşı istekle yaklaşmalarına neden olur. Felsefeleri "Her şeyi bir an önce denemeliyim." yönündedir. Önce harekete geçip ardından sonuçlarını değerlendirmeyi severler. Problemlerle beyin fırtınası yoluyla uğraşırlar. Yeni deneyimlerin getireceği heyecan ve uğraştan çok zevk almalarına karşın, uygulamadan ve sonuçların uzun vadede alınmasından sıkılırlar.¹⁵⁷ Diğer insanlarla ilişkiler kuran, girişken aktivitelerde kendilerini merkeze alma eğilimindedirler.

¹⁵⁶ <http://www.tadoc.gov.tr/turce/steteji.htm/> 01.02.2007

¹⁵⁷ <http://www.mvet.org/egitim/egitim.htm/02.07.2007>

Yansıtıcı:

Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılan yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür.

Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir.¹⁵⁸

Yansıtıcılar eyleme geçmeden önce düşünmeyi ve diğerlerini gözlemeyi tercih ederler. Genel olarak dikkatli, ancak kararsız olarak algılanabilirler. Gözlenebilir öğrenme etkinliklerini tercih ederler. Yansıtıcı öğrenciler üst düzey problemleri çözmeye daha avantajlıdır.¹⁵⁹

Yansıtıcı öğretim, öğrenciye konuyu düşünerek analitik ve nesnel olarak ele alma olanağı sağlamanın yolu olarak görülür.

Kuramcılar:

Mantıksal bir yolla adım adım bilgiye adapte olur ve onları birleştirirler. Kesinliği tercih ederler ve öznel yargılardan, düşüncesizce yapılan şeylerden rahatsız olurlar. Bu kuramcılar fikirler ve ilkeler arasındaki ilişkileri keşfetmeye dönük etkinlikleri tercih ederler.

Teorisyen:

Problemler üzerinde dikey ve adım adım gelişen mantıksal bir yaklaşımla düşünürler. Tamamen farklı gerçekleri tutarlı kuramlar haline dönüştürürler. Olayları derli toplu biçimde mantıklı bir çerçeveye oturtmadan rahat edemeyen mükemmeliyetçi insanlardır. Analiz etmekten ve

¹⁵⁸ Fatma BÖLÜKBAŞI, **Dünyada Türkçe Öğretimi 6.Sempozyumu**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 15-16 Nisan 2004, s.20-21

¹⁵⁹ Ahmet DOĞANAY, Şükran TOK, **Öğretimde Yaklaşımlar Çağdaş Öğretim ilke ve yöntemleri**, Ed.Ahmet Doğanay, 1.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara şubat 2007, s.251-252

sentezlemekten hoşlanırlar. Temel varsayımlar, prensipler, kuram modelleri ve düşünme sistemleri konusunda çok hassastırlar. Felsefeleri akılcılık ve mantık üzerine kurulmuştur.

Tarafli veya sonucu belirsiz şeylerden daha çok akılcı bir tarafsızlığa kendilerini adanmış, önyargısız, analitik eğilimleri olan insanlardır. Problemlere karşı sürekli olarak mantıksal bir yaklaşımları vardır.¹⁶⁰

Tek yönlü düşünme tarzı ve ciddiyetsizlik karşısında rahatsız olurlar.

Pragmatik:

Uygulama olanağı olan fikirler, kuramlar ve tekniklerle uğraşırlar. Onlar pratik kararlar almaktan ve bunları hızlı bir şekilde uygulamaktan hoşlanırlar. Ancak uzun tartışmalarda sabırsızlık gösterirler. Deneyim kazandıracak öğrenme etkinliklerinden hoşlanırlar.¹⁶¹

3. Öğrenen Merkezli Eğitimde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler

Bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler, eğitim sistemlerini de derinden etkilemiş, eğitimdeki yeni kavramlar ve uygulamalar geleneksel öğretmen merkezli öğrenme- öğretme süreçleri yerine, merkeze öğrenciyi alan öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanımını gerekli kılmıştır.

Bireyin öğrenme süreçlerinin merkezinde yer aldığı bu yaklaşım, öğrenene somut yaşantılar, birinci kaynaktan bilgi ve bu bilgileri içselleştirme yoluyla öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Bu yaklaşımın gerekçelerini şöyle sıralayabiliriz:¹⁶²

¹⁶⁰ Adnan PARLAK, Mustafa MERAL, Arzu ATASOY SOMAY, **Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi**, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006, s. 19

¹⁶¹ Ahmet DOĞANAY, Şükran TOK., **a.g.e.**, s.251-252

¹⁶² Adnan PARLAK, Mustafa MERAL, Arzu Somay ATASOY, **a.g.e.**, s.7-8

- Geleneksel öğretimin sınırlılıklarını ortadan kaldırarak bireyin yetenekleri doğrultusunda öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olmak,
- Öğrenmeyi sınıf ortamı dışına taşıyarak tüm zamanı kapsayan öğrenme bilincini kazandırmak,
- Öğrencinin öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma ve öğrenmesini sağlamak,
- Öğrenciler arasında paylaşım ve yardımlaşmaya olanak sağlayarak, pozitif rekabet ortamı oluşturmak,
- Farklı beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını sağlamak.

Öğrenci merkezli öğrenmede uygun strateji, yöntem, teknik, taktik, araç-gereç, materyal ve ortamların yanı sıra bu konuda belirli yeterlik düzeyine ulaşabilmiş öğretmenlerle birlikte kullanıldığında özgüvenini kazanmış, öğrendiklerini etkin kullanabilen bireyler yetiştirmek mümkündür.¹⁶³

a. Grup Çalışması / İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki veya en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya “grup çalışması” denir. Temel amaç, grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve rahat bir ortamda çalışmalarını yapmalarına olanak sağlamaktır. Grup üyeleri arasındaki iletişimin sağlıklı olması tekniğin etkinliğini artıran en önemli faktörlerdendir.¹⁶⁴ Grup çalışmasının amaçları;¹⁶⁵

- Düşünce oluşturulmasına teşvik etmesi,

¹⁶³ <http://www.mvet.org/egitim/egitim.html/> 02.07.2007

¹⁶⁴ Yücel Banu TOY, **Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme Rehberi**, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006, s.22

¹⁶⁵ Muhsin HESAPÇIOĞLU, **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**, 5.Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul Kasım 1998, s.211

- Karar oluşturulmasının kolaylaştırılması,
- Sorun çözümüne katkı sağlaması,
- Bir konunun incelenmesi ve araştırılmasının sağlanmasıdır.

Yararları: ¹⁶⁶

- Grup çalışması bireylerin öğrenme- öğretme sürecine etkin katılımını sağlar.
- Liderlik becerisini geliştirir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır.
- Öğrencilerin belli bir disiplin altında çalışmasını, aynı zamanda oto kontrolü geliştirmelerini sağlar.
- Grubu ait olma duygusunu geliştirir.
- Ortak ve bireysel sorunların çözümlenmesine yardımcı olur; çelişkileri uzlaştırır, fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.

Sınırlılıkları:

- İyi bir sınıf yönetimi gerektirir.
- Çok kalabalık sınıflarda uygulanmaz.
- Konunun dağılması kolaydır.
- Zaman alıcıdır. Konuşmalar uzadıkça konudan uzaklaşma olabilir.
- Grup çalışmasının değerlendirilmesi zordur.

Münazara, panel, açık oturum, sempozyum, drama, forum gibi grupla tartışma ve laboratuvar, rol oynama, örnek olay, iş başında öğretim ve mikro

¹⁶⁶ Necdet AYKAÇ, a.g.e., s. 81

öğretim gibi yöntem ve tekniklerin uygulanması sürecinde grup çalışmasından yararlanır.¹⁶⁷

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci –öğrenci etkileşiminin yapılandırılma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve okula karşı tutumlarını birbirleri hakkındaki düşüncelerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir.¹⁶⁸

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar olarak bir problemi çözmek yada bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır.¹⁶⁹

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı, öğretim olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini üst düzeye çıkartmaya çalışmalarıdır. Diğer bir ifadeyle, işbirliğine dayalı öğretim öyle düzenlenir ki gruptaki her üye diğer üyelerin başarmadan kendisinin de başarmayacağını bilir. Bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Sonunda elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır.

İşbirlikçi Öğrenimin Üç Temel Özelliği Şunlardır;¹⁷⁰

- Grup amaçların olması,
- Bireysel sorumluluk,
- Başarı için ortak eşit şanstır.

¹⁶⁷ <http://www.mvet.org/egitim/egitim.htm/> 02.07.2007

¹⁶⁸ Necla EKİNCİ, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ” **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed.Özcan Demirel , 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Cantekin Matbaası, Ankara Aralık 2005, s.93

¹⁶⁹ Özcan DEMİREL, **a.g.e.**, s.135

¹⁷⁰ Necdet AYKAÇ, **a.g.e.**, s.77-78

Her grup çalışması işbirliğine dayalı bir grup çalışması değildir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir biçimde düzenlenmesi için, en başta karma kümeler oluşturulmalı ve cinsiyet, başarı, yetenek gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilmelidir.¹⁷¹

İşbirlikçi Öğrenmeyi Etkili Kılacak Olan İlkeler İse Şunlardır;¹⁷²

- Grup ödülü,
- Küme amaçları,
- Bireysel sorumluluk,
- Olumlu bağımlılık,
- Yüz yüze destekleyici etkileşim,
- Toplumsal beceriler,
- Küme işleyişinin değerlendirilmesi,
- Küme büyüklüğü,
- Karma küme,
- Başarı için eşit fırsattır.

Aşağıdaki tabloda işbirlikçi öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme gruplarının karşılaştırılması yapılmıştır.¹⁷³

¹⁷¹ Gülnur ERCİYES, **Öğretim Yöntem ve Teknikleri-Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 2.Baskı Pegem Yayıncılık, Ankara Kasım 2007, s.198

¹⁷² Türkay TOK, **Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler**, Ed.Ahmet Doğanay, 1.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Şubat 2007, s.179

¹⁷³ Dilek GÖZÜTOK, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 2.Baskı , Cem Web Ofset, Ankara Ekim 2006, s.178

Tablo 5 - Geleneksel ve İşbirlikçi Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Grupları	İşbirlikçi Öğrenme Grupları
Karşılıklı bağımlılık yoktur.	Olumlu karşılıklı bağımlılık vardır.
Bireysel sorumluluk yoktur.	Bireysel sorumluluk vardır.
Birbirine benzerdir.	Birbirine benzer değildir.
Atanan bir lider vardır.	Liderlik paylaşılır.
Her birey sadece kendinden sorumludur.	Birbirleri için sorumluluk duyarlar.
Yalnızca çalışma vurgulanır.	Çalışma ve süreklilik vurgulanır.
Sosyal beceriler göz ardı edilir.	Sosyal beceriler doğrudan öğretilir.
Grup süreci yoktur.	Etkililikle ilgili grup süreci vardır.

Kaynak: (Burden ve Byrd,1994,s.71)(D.W.Johson,R.T. halubec,E.J. ve Ray,P.1984,circles Of Learning:cooperation in the classroom adlı eserden uyarlanmıştır.)

b. Bireysel Çalışma

Bireysel çalışma, bir öğrencinin bir konuyu yaparak, yaşayarak öğrenme yoludur. Bu yöntem, öğrencinin bir konuyu kendi başına çalışmak ve öğrenmek istediği zaman kullanılır.

Bu yöntemle öğrenciler, programlı öğretim materyali ve bilgisayar desteği ya da kaynak kitaplardan yararlanarak öğrenirler. Bireysel çalışma fırsatı tanıdığı için öğrenciye kendi hızına göre ilerleme olanağı sunar. Öğrenci bizzat katılarak aktif bir şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağına kavuşur. Öğrenciye görsel araç-gereç ve materyallerle öğrenme olanağı sunar.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Necdet AYKAÇ, a.g.e., s.115

Bireysel çalışma, bilginin özel parçalara veya temel ögelere ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip, bireysel esasa göre öğrenilebileceği varsayımına dayanmaktadır.¹⁷⁵

Yararları:¹⁷⁶

- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesine ve her öğrencinin öğrenme hızına göre öğretimin yapılmasına yardımcı olur.
- Öğrencilere kendi kendilerine çalışma becerileri kazandırır.
- Öz düzenleme becerisi kazandırır.
- Öğrencilere kendi öğrenme stillerine göre öğrenme olanağı sağlar.
- Öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarına önemli katkıları olur.
- Bireyin kendine güveni artar.

Sınırlılıkları:¹⁷⁷

- Bireysel çalışma yönteminde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi diğer yöntem ve tekniklere göre daha azdır.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili değildir. Bu nedenle uygulamaya dönük disiplinlerin öğrenimi zordur.
- Bireyin kendi kendine çalışma alışkanlığı yoksa başarılı olamaz.
- Bilgisayar, televizyon gibi eğitsel araçların kullanılmasında bazı teknik bilgilerin öğrenciler tarafından bilinmesi gereklidir.
- Bireysel çalışma okulda gerçekleşecekse sınıf, kütüphane, laboratuvar vb. gibi alanların düzenlenmesi gerekmektedir.

¹⁷⁵ Leyla KÜÇÜKAHMET, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Alkım Yayıncılık, İstanbul Ekim 1999, s.111

¹⁷⁶ Banu TOY YÜCEL, **a.g.e.**, s.45

¹⁷⁷ <http://www.mvet.org/egitim/egitim.html/> 02.07.2007

Bu yöntemde amaç iyi belirlenmeli, zaman en iyi şekilde kullanılmalı, iyi bir planlama yapılmalı ve basılı araçlardan bilgi elde edilirken not alınmalı, özet çıkarılmalıdır.¹⁷⁸

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarında da farklılığı ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesi, her öğrencinin öğrenme hızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesi ile olası görülmektedir.

Bu teknikte öğrenci ve öğretmene roller düşmekte ve öğrenci merkeze alınmaktadır. Bireysel gereksinimlere dönük değişik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin değişik çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Bunun için,¹⁷⁹

- Dönüşümlü, günlük çalışmaları,
- Beceri geliştirme çalışmaları,
- Planlı grup çalışmaları,
- Düzey geliştirme çalışmaları yapılabilir.

c. Çoklu Zeka

Çoklu zeka kuramı, Horwerd Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Gardner'a göre çoklu zeka kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutlar yer almaktadır.

Gardner, insan zekasının objektif bir biçimde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek, zekanın tek bir faktörle açıklanmayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir.

¹⁷⁸ Özcan DEMİREL, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme....., s.84

¹⁷⁹ Özcan DEMİREL, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme....., s.118-120

Gardner, çoklu zeka kuramı ile zeka konusuna geniş bir görüş açısı kazandırarak, insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri potansiyelleri ve kabiliyetlerini zeka alanları olarak adlandırmıştır.¹⁸⁰

Bu kurama göre zeka; tek boyutlu değil, tersine çok boyutludur. Yani beyin bir bütün halinde çalışır. Söz gelişi yüzen bir kişi bedensel zekayı; el, kol, vücut hareketlerini yaparken görsel uzamsal zekayı; mesafeyi, derinliği hesaplarken, kestirirken, dilsel zekayı; yüzmeye ilgili kuralları öğrenirken toplumsal zekayı; yüzmeye ilgili gelenek ve göreneklere uygun davranırken öze dönük zekayı; kendi yüzüşünü değerlendirirken mantıksal zekayı kullanmaktadır.¹⁸¹

Çoklu zeka kuramı tanındıkça bu kuramının temel iddiaları ve eğitime ilişkin uygulamaları hakkında sorular sorulmaya başlanmıştır. Bu sorular özetle belli başlıklar altında toplanabilir. Bunlar; her bir zekanın yapısına ilişkin, değişik zekalar arasındaki ilişkiye ilişkin, onlara ek olarak olası başka zekalara ilişkin, değişik gruplarda görülmesi olası olan farklı entelektüel profiller ve eğitimdeki olası uygulamalara ilişkin sorular olarak özetlenebilir.¹⁸²

Zeka türleri 8 başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Sözel/Dilbilimsel Zeka, Mantıksal/Matematiksel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka, Bedensel/Kinestetik Zeka, Sosyal zeka, İçsel Zeka, Doğa Zekası'dır.

Çoklu zeka kuramı, öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenmekte, insan zihninin yapısı ve nasıl çalıştığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Çoklu zeka tek başına bir şeyi çözmez. O yalnızca zihnin nasıl çalıştığını, zekanın özelliklerini açıklar. Önemli olan öğretimin, eğitim programlarının ölçme ve değerlendirmelerin birçok çağdaş kuram ve modelin yanı sıra çoklu zeka kuramının da dikkate alınarak tasarlanmasıdır. Daha somut anlatımla

¹⁸⁰ ERDEM Ali Rıza , **Etkili ve Verimli Nitelikli Eğitim**, 1.Baskı, Ertem Matbaacılık, Ankara 2005, s.135-136

¹⁸¹ Veysel SÖNMEZ, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2007, s.159

¹⁸² Rengin AKBOY, **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**,1.Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir Eylül 2005, s.288

eğitimsel uygulamalarda sistemin en önemli ögesi olan öğrenci hakkında çoklu zeka bağlamında bilgi toplanmalıdır.¹⁸³

Yararları¹⁸⁴

- Bütün zekalara eşit derecede önem ve değeri verilir.
- Materyal sunumunda tüm zeka alanlarını geliştirici ya da tüm zeka alanlarını kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanabilir.
- Bütün zekalar öğretilebilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Okullar yalnızca dil ve matematik zekası üzerinde yoğunlaşmışlardır.
- Herkes farklı nedenlerle, farklı oranlarda, farklı şekillerde öğrenir.
- Bu kuramla; gelişmiş ya da güçlü zekalar zayıf olanlardan daha çabuk fark edilebilir.

Sınırlılıkları

- Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermeyebilir. Bu durumda zeka türüne etki edilen öğrenci gelişirken, etki edilmeyen öğrenci geride kalabilir.
- Zaman kısıtlıdır. 8 zekanın tek bir derste ele alınması oldukça zordur. Bu durumda her zeka türünden belirlenen strateji 2 haftalık bir zaman diliminde uygulanabilir.
- Diğer bir dezavantaj maddi boyutudur. Her bir öğrencinin zeka türüne göre materyal hazırlayabilmek, bulabilmek ya da almak maddi bir sorundur.

¹⁸³ Kamile ÜN AÇIKGÖZ, **Aktif Öğrenme**, 9.Baskı, Biliş Yayıncılık, Kanyılmaz Matbaası, İzmir Ocak 2007, s.289

¹⁸⁴ Orhan AKINOĞLU, "Öğretim Kuram ve Modelleri" **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ed. Şeref Tan, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Kasım 2007, s. 138-139

Yeni eğitim anlayışında öğrenci, aktif katılımcı ve başarılı olma şansı olan birey olarak görülmektedir. Bu anlayışı yaygınlaştırmak ve standart eğitim-öğretim programları ile ulaşamayan zekaları kazanarak insanlardaki hazinelerin farkına varılmasını sağlamak üzere çoklu zeka kuramı geliştirilmiştir. Bu kuramın amacı öğrencilerin çoklu zeka alanlarını okulda işleyecekleri konularla ilişkilendirilerek her öğrencinin zeka alanlarını kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımak öğrenmeyi ve başarıyı hedef edinmiş, bireyler olarak yetiştirmektir.¹⁸⁵

ç. İletişim Becerileri

İletişim, bilgi, beceri düşünce, ve duyguların sözcük, resim grafik ve semboller kullanılarak iletilmesidir.

İletişim, bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir.

İletişimin sağlıklı olabilmesi için bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler;¹⁸⁶

- Her bireyin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz ilgi gösterilmesi,
- Karşısındaki bireyi koşulsuz kabul etmesi,
- Her bireyin kendi probleminin çözebilme gücüne inanması,
- Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi,
- Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması,

¹⁸⁵ Kasım YILDIRIM, Kamuran TARIM, Aytan İFLAZOĞLU, “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi” 2006, (Erişim) http://eku.comu.edu.tr/index/2/2/kyildirim-ktarim_aiflazoğlu.pdf/10 ŞUBAT 2008

¹⁸⁶ Nezahat GÜÇLÜ, “İletişim” **Sınıf Yönetimi**, Ed. Leyla Küçükahmet, 9. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara Ekim 2007, s.193-194

- Kendisini karşısındakinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesi.

Yukarıdaki tüm ilkelerin herhangi bir iletişim durumunda bir arada bulunması ile elverişli, iyi bir iletişim ortamı hazırlanmış olur.

Etkili iletişim kurabilme yeteneği, tüm yaşamda önemli becerilerden biridir. Açık ve sağlıklı bir iletişim olmadan herhangi bir işi başarmak mümkün değildir. İletişim olmasa, her birimiz sadece kendi tecrübelerimize dayanarak hareket eden bireyler olur; tek boyutlu değerlendirmeler içinde, yaşamla ilgili hiçbir konuda değişik farkındalıklar geliştiremez ve kaydedemezdik.¹⁸⁷

İletişimin en önemli öğelerinden birisi de iletişimin kültürel bir kaynağa dayalı olmasıdır. Bu bağlamda iletişimin en etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi, iletişim sürecinde yer alan bireylerin yetiştikleri kültürün çok iyi tanınmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenler öğrencileri ile kuracakları iletişime dayanak oluşturan değerler konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Yani, öğrenci ile kuracakları iletişimde hangi değerleri dikkate alması gerektiği konusunda öğrenci kültürü konusunda yeterli bilgiye sahip olmalı ki bunu iletişim becerilerini zenginleştirmede kullanabilsinler.¹⁸⁸

İnsanların geçmişte oluşturdukları kanaat varsayım ve düşünceleri zaman içinde değişebilir. Bu değişimde onunla kurulan iletişimin etkisi çok fazladır. İletişimde algılama bu nedenle çok önemlidir. Her bireyin kendine özgü deneyim alanı vardır. İletişimde kullanılan simgeler kişinin deneyim alanı ile ilgili olduğu sürece bir anlam taşır.¹⁸⁹

¹⁸⁷ İsmail KARACAN, “İletişim Becerileri” **Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi**, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006, s.65

¹⁸⁸ Cevat CELEP, **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama**, 3.Baskı, Pegem Akademi, Ankara Ocak 2008, s.66

¹⁸⁹ Vural HOŞGÖRÜR, “İletişim” **Sınıf Yönetimi**, Ed.Zeki Kaya, 8.Baskı, Pegem A.Yayıncılık, Ankara Ocak 2008, s.152

d. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme

Problem çözmeye dayalı öğrenmede, öğrenciler problemler ile bağlantılı bilgileri araştırırlar ve elde ettikleri bilgileri değerlendirirler. Araştırarak öğrenme, problemi tanımlama, veri toplama, düşünme becerilerini kullanma ya da fikir üretme, değerlendirmede farklı seçenekleri kullanma ve problemin çözümünü uygulama etkinliklerini içerir.

Öğrenenler problem çözme becerilerini kullanarak, kalıcı bilgi edinmek için bilimsel araştırma sürecinde aşağıdaki basamakları izlerler.¹⁹⁰

- Problem üzerinde düşünme, konuları netleştirme,
- Problemi tanımlama,
- Önceki bilgilere dayalı olarak fikir birliğine varma,
- Problemin çözümüne ilişkin hipotezleri belirleme,
- Öğrenme hedeflerini belirleme,
- Olası çözüm yollarına ilişkin bilgi toplama,
- Açıklamalı sentezlerine, sonuçları raporlaştırma.

Öğrenci merkezli olan problem çözme yaklaşımları, öğrencilerden bir problemin en iyi veya en doğru çözümü üzerinde düşünmelerini ister. Bunun anlamı kuşkusuz öğrencilerin ulaştığı her çözümün gelecekte de ilgili problemin çözümü olmasını garanti etmesi değildir. Ancak problemin ele alındığı zamanda bulunabilen, ulaşılabilen kanıtlar eşliğinde, çözümlerin o an için en iyi, en doğru, en haklı, en uygun gibi kabul edilmesidir.¹⁹¹

¹⁹⁰ Eda ERDEM, “Probleme Dayalı Öğrenme” **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed.Özcan DEMİREL, 2.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Aralık 2005, s.82

¹⁹¹ Gülnür ERCİYES, **a.g.e.**, s.191-192

Problem çözüme, öğrenme ve öğretimde etkin olabilmek, uygun ders aktarım yönteminin sınıfta uygulanmasıyla olur. Eğitimciler tarafından öğrencide yapıcı, yaratıcı düşünceyi geliştiren öğretim yöntemlerindedir.¹⁹²

Problem çözüme yönteminde, problem öğrencilerin ilgisini çekmeli gerçek hayattan seçilmelidir. Öğretmen çalışmanın her aşamasında etkili bir rehber olmalıdır. Problem çözmenin aşamaları nitelikli bir şekilde açıklanmalıdır.

Yararları¹⁹³

- Öğrencilere çok yönlü düşünme alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencilerin sorumluluk alma bilinçlerini geliştirir.
- Uygulamada öğrencinin aktif olması sağlanır.
- Öğrenmeye karşı ilgi düzeyini arttırır.
- Farklı kaynaklara ulaşmayı sağladığı için araştırma yeteneğini geliştirir.

Sınırlılıkları

- Özellikle öğretmen merkezli yöntemlere göre daha fazla zaman gerektirir.
- Öğrenciler problem çözmenin aşamaları konusunda yeterliliğe sahip olmazlarsa çözüm bulma güçleşebilir.
- Problemin çözümü özellikle araç gereç gerekli olduğunda pahalı olabilir.
- Gerekli bilgiyi toplamak güç olabilir.
- Öğretmenin rehberlik açısından iyi özellikler taşıması, problemin çözümünü güçleştirebilir.

¹⁹² Çetin BAYTEKİN, **Öğrenme-Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme**, 2.Baskı, Ertem Matbaacılık, Ankara Ekim 2004, s.188

¹⁹³ Mehmet TAŞPINAR, Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri....., s.119

e. Örnek Olay İncelemesi

Bu yöntemde eğitime tabi tutulan kişilere herhangi bir durumu ayrıntılarıyla tanımlayan bir metin verilir. Bu metinde bir takım problemler mevcuttur. Eğitilen gruptan bu problemleri belirlemeleri, analiz etmeleri ve bu problemlere ilişkin çözüm önerileri vermeleri istenir. Daha sonra grup, olayı kritik eder ve örnek olay üzerinde tartışır. Ancak bu yöntemden beklenen olayın nihai çözümü değildir. Aksine bu yöntemde karar vermek için bütün alternatiflerin ortaya konulması zorunludur. Buradaki amaç, kişilerin analiz etme yeteneklerini geliştirmeye yönelmiştir.¹⁹⁴

Yararları¹⁹⁵

- Öğrenciler belli bir sorunla ilgilendikleri için ilgi ve güduları genellikle yüksektir.
- Öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma olanağına kavuşurlar.
- Tüm öğrencilerin tartışmalara katılması sağlanır.
- Problem çözme yeteneği geliştirilir.
- Konuları kavrama, anlama yeteneğini geliştirilir.
- Öğrencilere diğer öğrencilerle çalışma olanağı sağlanır.

Sınırlılıkları

- Bu yöntemle çalışmalar uzun zaman alır.
- Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanmasını gerektirir.

¹⁹⁴ Asuman TÜRKEL, **Globalleşen Dünyanın Lider Yöneticilerine**, Türkmen Kitabevi, Yayın No:132, İstanbul 1999, s.190

¹⁹⁵ Leyla KÜÇÜKAHMET, **a.g.e.**, s.93

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Öğretmenin grup liderliği yapamayacağı durumlarda olayın ayrıntısını bilen bir lidere gereksinim duyulur.
- İncelenmesi düşünülen olaya tam olarak uyan bir örnek olay yazmak bazen güç olabilir.
- Tartışmaları yönetmede ve değerlendirmede zorlukla karşılaşılabilir.

Örnek olay incelemesi yöntemi, öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlayan bir yöntemdir.¹⁹⁶

f. Tartışma Yöntemi

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklama ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır.

Özellikleri¹⁹⁷

- Öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur.
- Öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi için olanak sağlar.
- Öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesi ve yorum yapmasını sağlar.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır

¹⁹⁶ İsmet KEMERTAŞ, **Öğretimde planlama ve değerlendirme**, 1. Baskı, Birsen Yayınevi, Volkan Matbaası, İstanbul 2003, s.203

¹⁹⁷ Özcan DEMİREL, **Öğretim Sanatı, Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 13. Baskı, Pegem Yayınevi, Mart 2008, s.82

Yararları

- Liderlik becerisi geliştirir.
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
- Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
- Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
- Çelişkileri uzlaştırır.
- Yorumlama becerisi geliştirir.
- Bireysel öğrenme gücü kazandırır.
- Analiz, sentez ve değerlendirme kazandırır.¹⁹⁸

Sınırlılıkları¹⁹⁹

- Öğrencilerin tartışmalara katılması için belirli düzeyde bilgiye sahip olması gerekir. Bu olmadığı takdirde tartışma başarılı geçmez.
- Sınıfta öğrenci sayısı çok fazla olduğunda tüm öğrenciler tartışmaya katılamayacağı için bir kısmı pasif konumda kalacaktır.
- Bu tekniğin etkin olarak yürütülebilmesi için öğrencilerin tartışma kurallarını bilmesi ve dinleme becerilerini belli ölçüde geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

g. Gösteri

Gösteri, belli olay yada olaylara ilişkin ilkeleri olayları açıklamak bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını incelikle gösterip açıklamak, sonrada öğrencilere alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretmeye çalışmaktır.

¹⁹⁸ Mürüvvet BİLEN, **a.g.e.**, s.81-82

¹⁹⁹ Necdet AYKAÇ, **a.g.e.**, s.87-88

Böylece öğrenciler kendilerine gösterilen becerilerin nasıl yapılacağını basamak halinde görür ve öğrenirler.²⁰⁰

Gösteri, daha çok psiko-motor davranışların öğretiminde kullanılmakla birlikte görgü kurallarının öğretimi insanlar arası ilişkiler, açıklanması güç olan bazı etkinliklerin gösterilerek, örneklendirilmesinde de başarıyla uygulanabilir.

Gösterinin kalabalık sınıflarda tam olarak uygulanamaması çok fazla hazırlık gerektirmesi, zaman ve masraf gerektirmesi gibi sınırlılıklar vardır. Gösteri tekniğinde öğrencilerin tepkilerine dikkat edilmesi ve gözlenmesi gerekir.²⁰¹

Yararları²⁰²

- Gösteri, öğrencilere olayın gerçek oluşumunu görerek ve işiterek öğrenme olanağı sağlar.
- Gösteri, kelimelerin yetersiz olduğu fikirler, hareketler ve kavramların açıklanması için kullanılır.
- İyi bir gösteri öğrencinin dikkatini çeker.
- Yalnızca gösteri yapanın materyale ihtiyacı vardır.
- Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ve tutumların ilişkisi gelişir.
- Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanacak zamanı azaltır.
- İyi bir gösteri, işlemin standartlarını ortaya koyar.
- Gösteri, toplumdaki insan kaynaklarını kullanmak için en mükemmel yöntemdir.

²⁰⁰ Mehmet TAŞPINAR, “Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yönelimleri..” a.g.e., s.120

²⁰¹ Gürbüz OCAK, “Yöntem ve Teknikler” öğretim ilke ve yöntemleri, Ed.Gürbüz OCAK, 1.Baskı Pegem Yayıncılık, Ankara Ağustos 2007, s.234-235

²⁰² Leyla KÜÇÜKAHMET, Öğretim İlke....., s.83-84

Sınırlılıkları:

- Göstericinin en fazla planlama ve hazırlık yapmasını gerektirir.
- Eğer gösterici dönütlere dikkat etmeksizin yalnızca “göster ve anlat” ilkesini uygularsa etkisiz olabilir.
- Eğer gösterinin görsel kısmı, işitsel kısmı ile tutarlı değilse (birlikte olmazsa) öğrenciler karıştırabilirler.
- Gösteri, “anlama” olmaksızın “taklit etme”ye dayanabilir.
- Karmaşık bir gösteride öğrenciler başarısızlık ya da eksiklik duygusuna kapılabilirler.

ğ. Benzetişim

Bu teknikte öğrencinin gerçek durumun bir benzeri üzerinde öğretilmeye çalışılmasıdır. Başka bir tanımla, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır.

Gerçek durumlara gidilmeyen zaman ve ortamlarda kullanılan bir öğretim yaklaşımıdır. Harp oyunlarında pilotların uçak modelleri üzerinde uçmalarında, ilkyardım gibi sanal ortamlarda yapılan etkinlikleri içerir.

Hedef ve davranışların kazandıracak şekilde gerçeğe çok yakın yapay ortam oluşturulmalıdır.²⁰³

- Öğretmen, eğitim ortamında yol gösterici, düzenleyici olmalı, yalnızca amaçlardan sapınca ortama müdahale etmelidir.
- Öğrenci merkezlidir.
- Hedefleri en az uygulama düzeyinde olmalıdır.
- Öğrenciler olguyu incelemeli, duruma katılmalı, rol almalı, çözüm üretmelidir.

²⁰³ Veysel SÖNMEZ, a.g.e., s.143

- Doğru yapana dek öğrencinin yinelemesi sağlanmalıdır.

Yararları

- İlgi çekicidir, öğrenme arzusu yaratır.
- Öğrenmeyi somutlaştırır, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlar.
- Bireylerin bildiklerini hayata geçirilebilme yeteneklerini geliştirir.
- Bireylerin analiz, sentez, yapabilme yeteneğini geliştirir.
- Eleştirel düşüncenin gelişimine katkıda bulunur.

Sınırlılıkları.²⁰⁴

- Gerçek durumun tıpa tıp aynısı ortaya koymak bazen zor olabilir.
- Yapaydır ve genellikle basite indirgenmiştir.
- Gerçekte yapayında karşılaşılamayan durumlarla karşılaşmak mümkündür.
- Karışık modeller öğrencilerin akıllarını karıştırabilir. Basit modellerde canlarını sıkabilir.
- Düzenleme ve tartışma uygulamalarından dolayı fazla zaman kullanımını gerektirir

h. Drama Yöntemi

Drama, öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrendikleri bir uygulamadır, aktif katılımı gerçekleştirir. Öğrenciler duygularını, davranışlarını, fikirlerini ve ilişkilerini geliştirirler. Dramada yer alan bir öğrenci, keşfedici, genelleşici, seçici, tanımlayıcı, sınıflandırıcı, analiz edici, sonuç çıkarıcı yönlerdeki düşünce boyutunu geliştirebilir.

²⁰⁴ İlhan TARIMER, “Benzetişim”, **Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi**, Ed.Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006, s.101

Drama ile elde edilebilecek eğitsel kazanımlar ise sosyalleşme, üretici olma, kendisine güven, katılımcılık, yetenekleri keşfetme, bağımsız karar verebilme, demokratik kişilik geliştirme, empati kurma, hoşgörü, konuşma gücünün gelişmesi, sorundan kaçmama olarak özetlenebilir.²⁰⁵

Drama yönteminde öğrenciler, başka bir kimliğe bürünerek başkalarının duygularını, düşüncelerini anlama ve insan davranışlarını değerlendirme olanağına sahip olurlar. Rol oyunları gerçek yaşam örneklerine dayalı ya da hayali olarak tasarlanmış olabilir.

Rol oyunlarının uygulanması ve dikkat edilecek hususlar şunlardır:²⁰⁶

- Ortam yaratmak,
- Rollerini belirlemek,
- Rollerini oynayacak bireyleri belirlemek,
- Rollerin oynanması ve değerlendirme.

Belli bir durumdan önce veya sonra rol oynayabilir. Öğrencilerin çeşitli duygular ve empati kazanması için uygulanır. Diğer bir ifadeyle duyuşsal becerilerin kazanılmasında etkilidir.

Öğrenci katılımı üst düzeydedir.Yaşamla bağlantılı ve gerçekçi olduğu için duyguların hissedilmesini sağlar. Güven duygusu ve iletişim becerisini geliştirir.²⁰⁷

²⁰⁵ Mehmet TAŞPINAR, **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Elazığ, Şubat 2005, Nobel Basımevi, Yayın No:17, s.95

²⁰⁶ Halil İbrahim YALIN, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayıncılık, 16. Baskı, Ankara Mart 2006, s.66

²⁰⁷ Behsat SAVAŞ, “Öğretim Yöntemleri” **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ed. Mehmet Arslan, Anı Yayıncılık, Ankara 2007, s.165

Yararları²⁰⁸

- Öğrenciler rol oynama içinde kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etme olanağı bulur.
- Başkaları ile daha rahat ilişki kurma becerileri geliştirirler.
- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.
- Tutum ve kavram geliştirmede, sosyal durumları analiz etmede, toplumsal problemlerin çeşitli boyutlarını görüp çözüm geliştirmede, liderlik ve yöneticilik özelliklerini ortaya çıkarmada yararlıdır.
- Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar.
- Kendini ifade etmede güven kazandırır.

1. Proje Yöntemi

Bir problemin bireysel ya da grup halinde ele alınarak, özellikle yaşama dönük sonuçlar ya da ürünler ortaya koymayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Okul ile yaşam arasında bağ kurabilme açısından yararlı bir yöntemdir. John Dewey'in "ilerlemeci" eğitim ilkelerinden esinlenerek geliştirilmiş bir yöntemdir. Çok geniş kullanım alanları vardır. Bunlar araç-gereç yapımı projeleri, öğrenme projesi, çalışma projeleri, estetik nitelikli projeler olarak özetlenebilir. Proje yöntemi, sınıfta planlanmakla birlikte çoğunlukla sınıf dışı çalışmalarla sonuca ulaşır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temeli, bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmalıdır.

²⁰⁸ Mustafa ERGÜN, Ali ÖZDAŞ, "Öğretim İlke ve Yöntemleri" 1997'(Erişim) <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> / 09 MART 2007

Yararları²⁰⁹

- Problem çözmeyi kolaylaştırır.
- Öğrencilerin kendi aralarında birlikte çalışmalarını sağlar.
- Buluş, araştırma, üretkenlik becerilerinin gelişmesini sağlar.

Sınırlılıkları

- Uygulama, öğretmenin kontrolünden çıkabilir.
- Ekonomik olmayabilir.
- Yönetme ve yürütme güçlükleri yaşanabilir

Geleneksel yöntemde bilgiler genellikle birbirinden kopuk olarak öğrenciye sunulmaktadır. Proje yönteminde ise pek çok bilgi birlikte öğrenilebileceği için bunlar arasındaki ilişkinin öğrenilmesi daha kolay olmaktadır. Öğretmenin yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlendiği bu yöntemde öğrencinin istek ve zevklerinin dikkate alınması, özgür ve yaratıcı gücünün geliştirilebilmesi söz konusudur.

i. Soru – Cevap Yöntemi

Öğretmenin eğitim durumunu verimli şekilde sürdürmesi, sağlıklı bir değerlendirme yapması, eleştirel düşünme becerileri kazandırması için soru sorma becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler düzenli olarak dört temel düşünme biçiminde güdüleyici soru sorarlar. Bunlar; hatırlatma, değerlendirme, akıl yürütme (neden gösterme) ve yaratıcı düşünmedir. ²¹⁰

²⁰⁹ Barış GÖKÇE, “Proje”, **Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi**, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006, s.122-123

²¹⁰ MEB-EARGED, **a.g.e.**, s.65

Yararları²¹¹

- Derse başlarken ve ders esnasında öğrencilere sorular sorulması, öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırır, onları motive eder.
- Öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına olanak sağlar.
- Öğrencilere sorulacak sorular, öğrenmeleri ölçme amacı taşıyabilir.
- Öğretim sürecinde öğretmene dönüt-düzeltilme olanağı sağlar.

Sınırlılıkları

- Soru-cevap yöntemi, anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alıcıdır.
- Soru-cevap yöntemini kalabalık sınıflarda uygulamak güçtür.
- Soru-cevap yöntemine sıkça başvurulması öğrencilerde heyecan ve tedirginlik yaratır.
- Öğrencilere soru sorma fırsatları tanıma zaman zaman konunun dışına çıkılmasına ve dersin gerçek amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir.

4. Öğreten Merkezli Eğitim İle Öğrenen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması Ve Hedeflenen Nitelikler

Mevcut eğitim sistemi, bireylerde yaratıcı ve eleştireci düşüncüyü, üretmeyi, yargılamayı, sorgulamayı yeterince geliştirmekten uzak, öğrenmeyi öğretmeyen, insanları ne hayata ne de bir mesleğe tam olarak hazırlayabilen, kitaba dayalı, ezberci ve duruk bir yapı arz etmektedir. Mevcut sistem, insanlarda sağlam bir kişiliğin ve girişimciliğin oluşmasına katkı sağlama yeteneğinden yoksun, geleceğin toplumunun gereksinmelerini dikkate

²¹¹ Aytekin İŞMAN, Ahmet ESKİCUMALI, a.g.e., s.89

almadan dünyadaki gelişmeleri çok gerilerden izleyen bir sistem olarak varlığını sürdürmektedir.²¹²

Fakat bugünkü toplumsal yapı gereği ne geçmişteki kadar katı, dayatmacı ve ezberci ne de kabul görmeyecek kadar radikal olmayan eğitim tanımlarına ve yapılanmalarına gereksinim vardır. Bu görüşler doğrultusunda çağdaş eğitim kavramı şu biçimde tanımlanmaktadır.

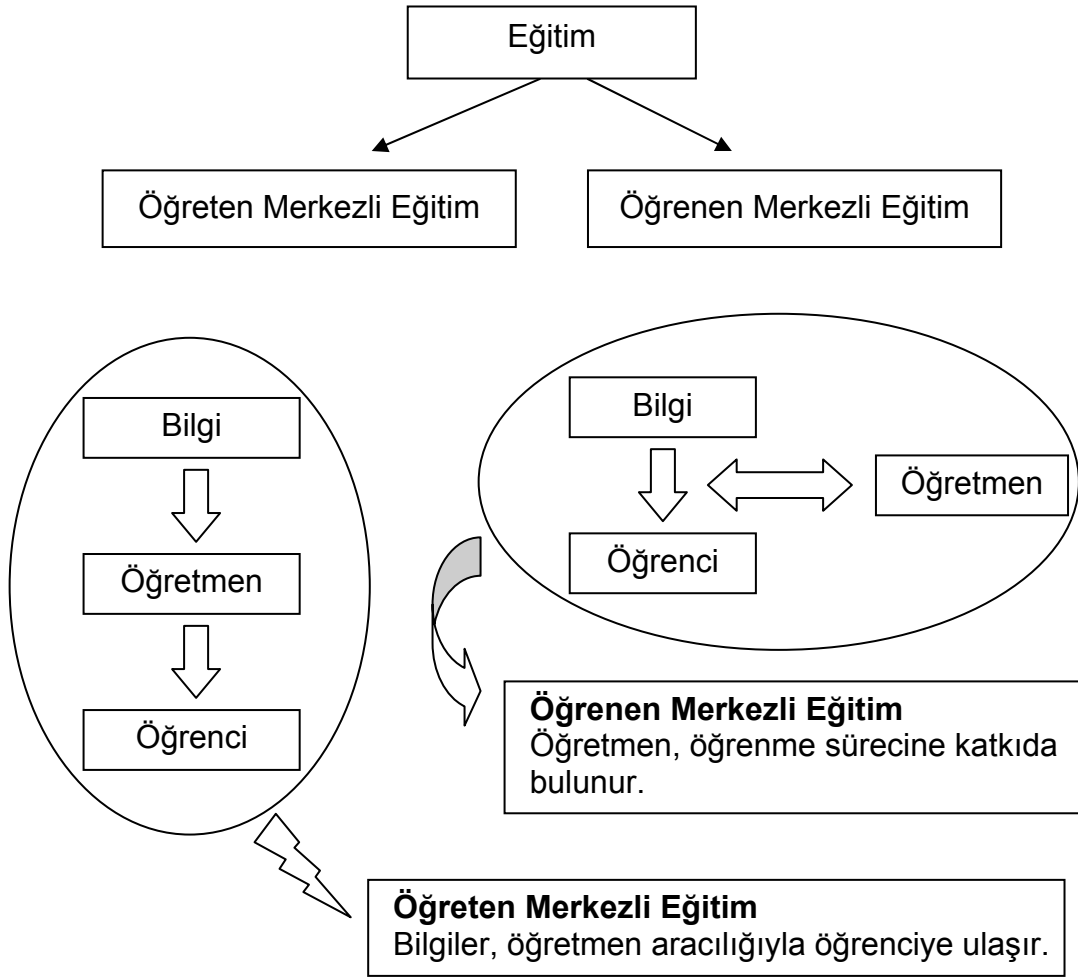
Eğitim, çocuğun kendi olanaklarının, yeteneklerinin sınırları içinde gelişmesini sağlayacak amaçlı, bilinçli, planlı bir yaşantıdır.

Eğitim, kişilerin kendi karar verecekleri maddi ve manevi gereksinimlerini oluşturan bilgi, beceri, tutum ve davranış modüllerine erişme, onları öğrenme ve onları öğrenebilme yeteneklerini keşfedebilme becerilerini kazandırma sürecidir, şeklindeki tanımlar günümüz eğitim beklentilerine çok daha uygun bir cevap vermektedir.

²¹² DPT ,Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2568-ÖİK: 584 Ankara 2001, s.6

Öğrenen ve Öğreten eğitim farklılıkları ortaya konularak “Eğitimin sınıflandırılması” aşağıda şekil 7’de gösterilmiştir.²¹³

Şekil 7 - Eğitimin Sınıflandırılması



Kaynak: <http://www.geocities.com/firatyuceltr/OgrMerEgt.doc/23> Şubat 2007

Öğreten merkezli uygulamalarında öğretim, önceden belirlenmiş içeriğin olabildiğince etkili bir biçimde, boş tahtalar gibi görülen öğrencilere aktarılmasını hedefler. Öğrencinin öğrenmeyi kendi yaptığı bir işten çok kendine yapılan bir dayatma olarak görmesi nedeniyle sınıflarda öğrenciler öğretilmeyi beklerler.

²¹³ Birol VURAL, **Öğrenci Merkezli Eğitim Ve Çoklu Zeka**, Hayat Yayıncılık, Bilge Matbaası, İstanbul Eylül 2004, s.24-26

Öğrenen merkezli eğitim anlayışında ise öğretmen ve öğrencinin rolü yeniden tanımlanmaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken önceden edindiği bilgileri gözden geçirir. O konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirler. Yeni bilgiler edinme aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma, inceleme yaparak öğrenmeyi sürdürür.

Çağımızda sosyal bilincin yükselmesi ile birlikte insanlığın yüksek kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarma işlevini yerine getiren eğitim anlayışı da değişim göstermiştir. Geleneksel eğitim anlayışıyla, Eğitim, bireylerin davranışında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir, tanımının okul kavramının yansımalarıyla okulun “Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir.” biçiminde ifadesi, eğitim ve okul kavramları ile ilgili olarak büyük eleştirileri beraberinde getirmiştir.

Klasik eğitim tanımlarına yönelik eleştirilerden birisi de meydana getirme, kazandırma sözcüğü ile ilgilidir. Eğitimin bir yaptırım olduğuna, istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması konumunda olan kişilerin, bu konuda herhangi bir itiraz ve/veya seçim haklarının bulunmadığına işaret etmektedir. Eski ve yeni yaklaşımların eğitim kurumlarına bakış açılarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.²¹⁴

²¹⁴ Fırat YÜCEL, “Öğrenci Merkezli Eğitim”2003(Erişim)
<http://www.geocities.com/firatyuceltr/OgrMerEgt.doc/23> Şubat 2007

Tablo 6 - Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumuna Bakışları

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir.	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir.
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli	Süreç temelli
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir.	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir.
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz.	Velilerin işbirliği esastır.
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin gereksinimlerine eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: Fırat YÜCEL, "Öğrenci Merkezli Eğitim"2003
(Erişim) <http://www.geocities.com/firatyuceltr/OgrMerEgt.doc/23> Şubat 2007

Öğrenme ve öğretme felsefelerini karşılaştırmalı olarak gösteren tablo aşağıda verilmiştir.²¹⁵

Tablo 7 - Öğrenen Merkezli Eğitim ile Öğreten Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

Öğrenen Merkezli Eğitim	Öğreten Merkezli Eğitim
Esnek programa bağlı, yaparak, yaşayarak, keşif ve oyunla öğrenme için ortam oluşturur.	Önceden belirlenmiş ve basamaklı bir program ve içeriğine sıkı sıkıya bağlıdır.
Öğrencinin öğrenme özellikleri temel alınır.	Öğrencinin öğrenme özellikleri önemsizdir.
Tüm çevre öğrenme ortamıdır.	Öğretme ortamı sınıftır.
Öğrenme anlayışı vardır. Öğrenci öğrenir.	Öğretmen anlayışı vardır. Öğrenciye öğretilir.
Öğrenci aktiftir ve bilgi oluşturandır. Öğretmen rehberdir ve öğrenciyle etkileşim içindedir.	Öğrenci pasiftir ve bilgi alandır, öğretmen bilgi aktarandır.
Gerçek yaşamdan alınmış, öğrenciyi aktif ve merkezde tutan etkinlikler temel alınmıştır.	Bilgi aktarma, alıştırmaya yapma, tekrar etme temel etkinliklerdir.
Dünyaya anlam veren bireydir. Bilgi ya da anlam bireyler tarafından oluşturulur. Bu nedenle bilgi ya da anlam, bireyin yaşadığı deneyime bağlıdır.	Nesne, olgu ve kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklik vardır.
Genellikle birincil bilgi kaynakları, öğrenci materyalleri, çalışma yaprakları temel öğrenme araçlarıdır.	Genellikle ders ve alıştırmaya kitapları temel öğretim araçlarıdır.
Öğrenciler genelde gruplar halinde çalışırlar ve birbirleriyle bütünleşirler.	Öğrenciler genelde yalnız çalışırlar ve birbirleriyle rekabet halindedirler.
Öğrenme genelde zihinsel çaba gerektirir.	Öğrenme genelde tekrar gerektirir.
Öğrencinin üzerinde düşünmesi, yorum yapması anlamlandırması ve yeni bilgiler oluşturması için ham veriler, farklı bakış açıları içeren bilgiler, grafikler, tablolar gerçek yaşamdan alınmış olaylar vb. sunulur.	Öğrenilmesi gerekenler yorumlanır, anlamlandırılır, kesin ve tek doğru içeren bilgilere dönüştürülür. Daha sonra öğrencinin kolayca belleğine yerleştirmesi için uygun miktarlarda, şekillerle ve sürede öğrenciye sunulur.

²¹⁵ H. Alp BOYDAK, "Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?" 2004 (Erişim) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak/htm/> 04 Ocak 2007

<i>Tablo-7 Devamı</i>	
Öğrenen Merkezli Eğitim	Öğreten Merkezli Eğitim
Çıkarımda bulunmak, karşılaştırmak, çözümlenmek, yorumlamak, oluşturmak, sınıflamak, tartışmak temel beklentilerdir.	Tanımlamak, listelemek, adını söylemek, örnek vermek temel beklentilerdir.
Öğrencinin gerçek yaşam sorunlarını çözme becerisinin artması için öğrenileceklerin gerçek yaşamdaki kadar karmaşık olması beklenir.	Öğrenilecekler, basitleştirilerek ve mümkün olduğunca kısaltılarak tekrarla kolayca bellenecek hale getirilirler.
Öğrenilecekler bütüncül olarak ele alınır, ayrı ve yalıtılmış öğrenmenin önüne geçilmeye çalışılır.	Öğrenilecekler parçalanır ve parçalar ayrı ayrı öğretilmeye çalışılır.
Sorular açık uçlu, anlamlı ve derinlemesine düşünmeyi gerektiricidir.	Sorular bilginin kazandırılması ve öğrenilen bilginin söylenebilmesi içindir.
Amaç, farklı olanı, değişik olanı, yeni olanı ortaya koymak, yaratıcılığı özendirmek, tek doğruluktan ve tekdüzelikten kurtulmaktır.	Farklı açılardan olaya bakmak, farklı olanı, yeni olanı bulmaya çalışmak amaç değildir. Amaç, sunulan bilgileri tekrar ile belleğe aktarmaktır.
Öğrenciler, girişimci, bağımsız ve farklı düşünen, hipotez geliştiren, hipotezleri test eden, fikirleri medeni bir biçimde savunan, sezgisine güvenen, sezgilerini akıl ile test eden bireyler olmaları için teşvik edilir.	Öğrenciler, fazla itiraz etmeyen, öğretmenin veya kitabın verdiği bilgilere çok fazla karşı çıkmayan, söyleneni çok fazla sorgulamayan, emirlere itaat eden, söz dinleyen bireyler olmaları için teşvik edilir.
Değerlendirme, öğrenci ile birlikte ve tüm öğrenim boyunca sürer, yalnızca sınavlar değil gözlem, görüşme, tartışma öğrenci rapor ve dosyaları bu amaçla kullanılır.	Değerlendirme öğretim sürecinden ayrı, öğrenciden bağımsız ve klasik sınavlarla yapılır.

Kaynak: H.Alp BOYDAK, "Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?" 2004
(Erişim) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak/htm/> 04 Ocak 2007

Dünya artık bilgi yoğun ve öğrenmenin geçerli olduğu bir yer olmuştur. “herkese eğitim” sloganı, bugün “herkese iyi vasıf” sloganına dönüşmüştür. Eğitimde görülen bir başka eğilim de eğitim bilimlerinin yeniden keşfedilmesidir. 21. yüzyılda nasıl bir okul, nasıl bir öğretmen, nasıl bir program ve en önemlisi nasıl bir insan başarılı olacaktır²¹⁶ üzerinde çalışmalar ve yeni eğitim arayışları yapılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrenen ve öğreten merkezli eğitimin sınıfta etkinlik, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, gibi kriterlerle karşılaştırmaları yapılarak verilmiştir.²¹⁷

Tablo 8 - Öğreten ve Öğrenen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

	Öğreten Merkezli	Öğrenen Merkezli
Sınıfta etkinlik	Öğretici	Etkileşimli
Öğretmenin rolü	Bilgi verici Daima uzman	Katılımcı Bazen öğrenci
Öğrencinin rolü	Dinleyici Daima öğrenci	Katılımcı Bazen uzman
Ders ağırlığı	Bilgiler	İlişkiler
Bilgi kazanımı	Hatırlama ve ezber Bilginin birikmesi	Sorgulama ve buluş Bilgilerin yeni bilgilere dönüşümü
Başarı göstergesi	Miktar	Kalite
Ölçme	Normlara göre	Ölçütlere göre
Teknoloji kullanımı	Tekrar ve uygulama	İletişim, katılım, bilgiye erişim

Kaynak: Birol VURAL, Öğrenci Merkezli Eğitim Ve Çoklu Zeka, Hayat Yayıncılık, Bilge Matbaası, İstanbul Eylül 2004, s.24-26

²¹⁶ Servet ÖZDEMİR, a.g.e., s.20

²¹⁷ Birol VURAL, a.g.e., s.10

Öğrenen ve öğreten eğitimlerde etkinliklerin ağırlıklı olarak kullandıkları dersler ve bunların hedefleri, konuları, ders ortamları gibi etkenler aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde karşılaştırmalı olarak verilmiştir²¹⁸

Tablo 9 - Öğrenmeyi Kılavuzlama

	Öğreten Merkezli Etkinliklerin Ağırlıklı Kullanıldığı Dersler	Öğrenen Merkezli Etkinliklerin Ağırlıklı Kullanıldığı Dersler
1. Hedefler a) Tanımlaması	Öğrenciden beklenen bilgiyi hatırlamasıdır. Hatırlanacak bilgi öğretmenin söylediği ya da öğrencinin okuduğu olabilir.	Öğrencilerin problem çözme bilgi ve becerisini kazanması beklenir. Bilgiyi hatırlamak yeterli değildir.
b) Saptanması	Öğretmen tarafından belirlenir.	Her öğrenci kendi öğrenme hedefine öğretmenle birlikte karar verir.
2. Konu a) Seçimi	Eğitim programındaki başlıklardır. Konu mantıksal bir bütünlük içinde ve programdaki sırasına uyularak işlenir.	Temel kavramlar ve ilkelerdir. Öğrenci soruları dikkate alınarak konu şekillendirilir.
b) Sınırı	Konular derinliğine inilmeden ve diğer alanlarla ilişki kurulmadan incelenir.	Konular hem genişliğine hem derinliğine incelenir.
3. Ders ortamı	Sınıf ve sınıftaki araçlardır. Temelde ders kitabı vardır.	Sınıf, sınıf dışı çevre ve gerçek yaşam eğitim ortamıdır. Ders kitabı kullanılmakla birlikte uzmanlar, geziler, incelemeler, teknolojik araç-gereçler kullanır.

²¹⁸ Gürcü KOÇ, a.g.m., s.15

<i>Tablo – 9 Devamı</i>		
	Öğreten Merkezli Etkinliklerin Ağırlıklı Kullanıldığı Dersler	Öğrenen Merkezli Etkinliklerin Ağırlıklı Kullanıldığı Dersler
4. Öğretim hizmetlerini etkileyen değişkenler	Dışsal pekiştireç, ipucu, dönüt ve tekrarı sağlamak önemlidir.	Öğrenmeye etki eden bireysel özellikler, ön bilgiler ve içsel pekiştireç önemlidir.
5. Öğrenme faaliyetinin planlaması ve uygulanması	Öğretmen kontrolündedir. Öğretmen anlatır, örnek verir, öğrencilerin hatırlaması ve tekrarlaması istenir. Konular kitapta yer aldığı biçimde işlenir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi sınırlıdır.	Öğrenci ve öğretmen karar verir. Yüzeysel konuların tekrarı yerine uygulama şansı tanınır, konu derinliğine incelenir. Deneyler, incelemeler ve projeler ağırlıklıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi önemlidir.
6. Öğretmenin rolü	Bilgiyi anlatan kişidir.	Çevreyi düzenleyerek öğreneni etkin kılan kişidir. Kılavuz rolündedir, etkileşimi sağlar. Öğrencilerinden de öğrenir. Esnektir, değişiklik ve yeniliklere açıktır.
7. Öğrencinin rolü	Bilginin pasif alıcısıdır.	Araştıran, eleştiren, problem çözen, düşünen kişidir. Bilgiyi toplar analiz eder ve sunar.
8. Ödevler	Konu ve miktar her öğrenci için aynıdır. Öğretmen tarafından belirlenir. Okuma-yazmaya yöneliktir.	Seçimlidir. Öğrenci istediği konuda, istediği derinlik ve genişlikte hazırlar. Araştırmaya yöneliktir.
9. Değerlendirme	Öğretmen tarafından yapılır. Karar vericidir	Öğretmen-öğrenci tarafından yapılır. Biçimlendirici ve gelişimseldir.
a) Süreci	Davranışın basamakları incelenerek davranışa ulaşıp ulaşılamayacağı incelenir.	Zaman içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği incelenir.
b) Ürünü	Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlardır. Sınavlar kullanılır.	Bilişsel beceri/anamlı bilgi değerlendirilir. Gözlemler, proje çalışmaları, portfolyolar kullanılır.

Kaynak:Gürcü KOÇ, “Öğrenme Faaliyetlerin Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler”, **Mesleki Eğitim Dergisi**, Sayı: 2, 2000, s.15

Aşağıda geleneksel sınıf ile amaçlanan sınıfın karşılaştırmaları yapılmıştır.²¹⁹

Tablo 10 - Geleneksel Sınıf ile Amaçlanan Sınıfın Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf	Amaçlanan Sınıf
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen cevabı bilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Birden fazla çözüm olabilir ve öğretmen önceden bilmeyebilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler rutin bir biçimde tek başlarına çalışırlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler rutin bir biçimde öğretmenler, gözetmenler ve toplumun diğer üyeleriyle çalışırlar.
<ul style="list-style-type: none"> • Bütün faaliyetleri öğretmen planlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve öğrenciler faaliyet planlarını birlikte yaparlar.
<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme metoduna öğretmen karar verir 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler kendi değerlendirmelerini yaparlar.
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi, öğretmen tarafından düzenlenir, değerlendirilir, yorumlanır ve öğrenciye iletilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi öğrenciler tarafından elde edilir, düzenlenir, yorumlanır ve uygun kitlelere ulaştırılır.
<ul style="list-style-type: none"> • Ders sistemi basittir. Bir öğretmen 30 öğrenciye öğretir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistem daha karmaşıktır. Öğretmen ve öğrenciler ders sistemi üzerinde anlaşılır ve okul dışından da ek bilgiler elde ederler.
<ul style="list-style-type: none"> • Okuma, yazma ve matematik ayrı disiplinler olarak kabul edilir: dinleme ve konuşma çoğunlukla eğitim programlarında yer almaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem çözmede gerekli bilgi birleştirilmiştir: dinleme ve konuşma ise öğrenmenin temel kısımları olarak görünmektedir.
<ul style="list-style-type: none"> • Düşünme, genellikle kuramsal ve akademik bazdadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünme problem çözme, usamlama ve karar vermeyi içerir.

Kaynak: Birol Vural (1994), Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka adlı eserin 58-61 sayfaları arasındaki bilgilerden esinlenerek uyarlanmıştır.

²¹⁹ Birol VURAL, a.g.e., s.58-61

Öğrenen merkezli eğitim ile hedeflenen ve öğretme ortamının oluşmasına yardımcı olabilecek öneriler şunlardır:²²⁰

- Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yöreklendirmek,
- Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek,
- Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek,
- Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormalarının yolunu açmak,
- Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek,
- Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak,
- Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek,
- Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak,
- Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek,
- Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak,
- Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak,
- Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak,
- Hataları öğrencinin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmaktır.

²²⁰ Yüksel ÖZDEN, Öğrenme ve Öğretme.....ş s.72-73

Öğrenci merkezli eğitim ile öğrencilere ve öğretmenlere yönelik hedeflenen nitelikleri gösterir tablo aşağıda verilmiştir.²²¹

Tablo 11 - Öğrenci ve Öğretmenleri Yönelik Olarak Hedeflenen Nitelikler

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖZELLİKLERİ	
Kazandırılması Hedeflenen Nitelikler	Benimsenen Öğrenci Profili
<p>Okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenciyi yerleştiren bu yaklaşım, eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ve gereksinimleri doğrultusunda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zamanı kullanma, • Ekip çalışması, • Bilgi toplama-işleme-yorumlama, • Sistem geliştirme, • Müzakereci olma, • Teknolojiyi kullanma, • Sorun çözme; gibi temel akademik beceriler ve hayat becerileri yapılandırılmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, • Araştırmacı ve sorgulayıcı, • Bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, • Bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, • İletişim kurma becerilerine sahip, • Teknolojiyi etkin kullanabilen, • Kendini gerçekleştirmiş, • İnsanlığın ortak değerlerini de sahiplenmiş, • Yaratıcı, üretken, • Takım çalışmasına yatkın, • Öğrenmeyi öğrenmiş birey

²²¹ Birol VURAL, a.g.e., s.51-52

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ÖZELLİKLERİ	
Öğretmenin Rolü	Öğretmenin Görevi
<ul style="list-style-type: none"> • Hedef davranışlara ve o davranışın kazandırılacağı öğrenciye çevreyi hazırlama, düzenleme, ayarlama ve böylece öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlamalıdır. • Bunun için; yatay iletişimi benimsemiş, öğrencileriyle arkadaşça ilişkiler kurmuş ve öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kullanan öğretmen rolünü gerçekleştirir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Örnek olaylar planlamak • Bu olaylarla ilgili faaliyetleri belirlemek • Faaliyetleri öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun dağıtmak • Öğrenciye rehberlik yaparak uygulama ve yaşantı ile öğrenmeye sevk etmek • Öğrencinin kaynakları etkili ve verimli kullanmasını sağlamak • Öğrencinin bilgilerini başkalarına sunmasını sağlamak

Kaynak: Birol VURAL, Öğrenci Merkezli Eğitim Ve Çoklu Zeka, Hayat Yayıncılık, Bilge Matbaası, İstanbul Eylül 2004, s.51-52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İŞ DOYUMU KAVRAMININ TANIMI VE KAVRAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde İş doyum kavramı açıklanmış, amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

I. İŞ DOYUMU KAVRAMININ TANIMI

İş ve meslek insanın günlük yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İnsanın günlük yaşama süresinin 1/3'ü iş yerinde geçmektedir.

Çalışanların iş tatminlerinin belirlenmesi, iş tatminini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılması büyük bir önem kazanmaktadır.²²²

Örgütler içinde hayatını sürdüren bireyler, bu sahaların elverişli veya elverişsiz durumuna göre gereksinimlerini kolay veya zor bir biçimde doymak için çaba gösterir. İsteddiği olanakları bulan ve gereksinimlerini gideren bir kimse doyum sağlayabilir ve psikolojik yönden huzura kavuşur.²²³

Araştırmacılar, iş doyum kavramı ile 20. Yüzyılın başlarında ilgilenmeye başlamışlardır. İş doyum; hayat doyum, kendine güven, fizik ve ruh sağlığı, içe kapanıklılık, hedef oluşturma, müşteri tatmini, devamsızlık alışkanlığı, çalışan verimliliği, çalışan performansı ve çalışan devri ile ilişkilendirildiği için araştırmacının ilgi konusu olmuştur. İş doyum konusundaki ilk çalışmalar 1930'larda Elton Mayo'nun araştırmalarıyla

²²² Önder BARLI, **Türk Yöneticisinin Yararlandığı Motivasyonel Araçlar**, Altay Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2005, s.55

²²³ Ercüment DEMİR, Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001, s.1

başlamıştır. 1943'lerde Maslow ve sonraki yıllarda onu izleyen Alderfer çalışan tatminini bireyin gereksinimlerinin doyurulması ile ilişkilendirmişlerdir.

Daha sonra yapılan motivasyon ve davranışla ilgili çalışmalar, çalışan algısı ve iş doyumunun iş performansı ile ilişkili faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Sonradan yapılan çalışmalarda motivasyon kuramı, iş doyumunu kuramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. Devam eden bu süreçte araştırmacılar iş doyumunun basit bir açıklamasının olmadığını ve diğer birçok faktörün iş doyumunu etkileyebileceğinin farkına varmışlardır.²²⁴

Doyum; duygusal bir kavram olduğu için ancak içe bakış yoluyla kavranılır, keşfedilebilir. Bu ise doğrudan bir kişinin zihinsel yapısı ve bu yapının gelişmesini içeren bir eylemi ifade eder.

İş doyumunu; çalışanın işle ilgili deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda oluşan olumlu bir duygusal durum veya çalışanların işlerine karşı duydukları duygusal tepkiler olarak tanımlanmıştır.

İş doyumunu, işin özellikleriyle iş görenlerin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir. İş doyumunu kavramı aşağıdaki gibi farklı yaklaşımlarla da çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.²²⁵

- İşgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluktur.
- Bir kimsenin işini veya tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli olumlu hisleridir.
- İş doyumunu, bir bireyin işinden tatmin olmasını sağlayan psikolojik, fizyolojik ve çevresel şartların birleşimidir.²²⁶

İş doyumunu, bireyin işi ve işyeriyle ilgili genel duygu ve düşüncesi hakkında fikir verebilecek önemli bir değişkendir. Yani çalışanın işyerinden

²²⁴ Birol GÜLNAR, **Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu**, 1.Baskı, Çınar Ofset, İstanbul Eylül 2007, s.161-162

²²⁵ Önder BARLI, **a.g.e.**,s.56

²²⁶ Birol GÜLNAR, **a.g.e.** ,s.163

beklentilerini ve işine karşı tutumunu ifade etmektedir. Bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını memnuniyet verici bir durum olarak algılamasıdır. Bu çalışanların bedensel ve zihinsel sağlıklarının bir göstergesidir. İş doyumunda işten elde edilen maddi çıkar, çalışanın iş arkadaşlarıyla beraber çalışmaktan zevk alması ve hizmetin meydana getirdiği mutluluğu akla getirmektedir.²²⁷

II. İŞ DOYUMUNUN KAPSAMI VE ÖNEMİ

İş, örgütsel ortamda belirli bir zaman diliminde gerçekleşen, beraberinde kimi ilişkileri getiren ve ücret karşılığı girilen mal ve hizmet üretme çabasıdır. Doyum ise duygusal bir tepki biçimidir. Çalışanlar, çalışma yaşamı süresince yaptığı işe ve iş ortamına ilişkin pek çok deneyimler kazanmaktadır.

Bu deneyimler çalışanların ve duyguların sonucunda çalışanların yaptığı işe ya da çalıştığı kuruma karşı tutumlarını ortaya koymaktadır. İş doyumunu bu tutumların genel sonucudur ve çalışanın fiziksel ve zihinsel açıdan iyi durumda olmasını ifade eder. Dolayısıyla iş doyumunu, işin kazandırdıklarıyla çalışanın beklentileri birbirine uyduğu zaman oluşmaktadır. İş doyumunun yönetim alanında çok önemli bir konu olmasının temel nedeni ise işle ilgili olumlu bir takım sonuçları elde etmenin büyük ölçüde iş doyumunu sağlamaya bağlı olmasıdır.

İş doyumunun üç önemli yönü vardır.²²⁸

- İş doyumunu, duygusal yönü ağır basan bir kavramdır. Çünkü görülemez ve yalnızca hissedilebilir.

²²⁷ Aşkın KESER, *Çalışma yaşamında Motivasyon*,1.Baskı, Alfa Akademi Yayınevi, İstanbul Nisan 2006, s. 71-72

²²⁸ Fiğen SEVİMLİ,Ömer Faruk İŞCAN, "Bireysel Ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu"(Erişim)<http://eab.ege.edu.tr/pdf/s/C5-S1-2-M7.pdf>/03 Mayıs 2008,s.55

- İş doyumu, genellikle çıktılarının beklentileri ne derece karşıladığı ile ifadelendirilebilir.
- İş doyumu, birbiriyle ilgili birçok tutumu da beraberinde getirir. Bunlar genellikle iş, ücret, terfi olanakları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. tutumlardır.

Bir işe sahip olmak, insanların büyük çoğunluğu için yaşamın merkezidir. Bunun bir nedeni, insanların zamanlarının önemli bir kısmını mutlaka bir örgüt ortamında geçirmek durumunda olmalarıdır. Örgütlerin ve bireylerin birlikte gelişmesi, hem bir zorunluluk hem de bir amaçtır. Her ikisi de gelişme gücüne sahiptir. Örgütlerin, bireylere kendilerini geliştirmeleri ve işinden memnuniyetleri için yardım çabaları, insan kaynağının kullanımı ile yakından ilişkilidir.²²⁹

İnsan kaynakları, örgütte istihdam edilen ve örgütsel hedefler yönünden bilgi ve becerilerini kullanan kişilerden oluşmaktadır. Gerek iş gören maliyetlerinin büyüklüğü, gerekse iş görenlerin örgütsel etkililik açısından oynadıkları rollerin önemi, yöneticileri, iş gören tatmini konusuna daha duyarlı hale getirmiştir.²³⁰

Yönetim kavramı bazen “idare” bazen “sevk ve idare” bazen de “kurum” veya “örgüt” anlamında kullanılmaktadır. Klasik yönetim yaklaşımlarında yönetim, başkalarını sevk ve idare etme anlamında kullanılırken, çağdaş yönetim yaklaşımlarında yönetim, iş görenler yardımıyla iş yapabilme bilimi ve sanatı anlamında kullanılmaktadır. Geleneksel yaklaşım; yönetimi başkaları üzerinde otorite kurma olarak görürken, çağdaş yaklaşım,

²²⁹ Mustafa AYDIN, a.g.e., s.21

²³⁰ Dilaver TENGİLİMLİOĞLU, “Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, **Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi Dergisi**, Sayı 1, Yıl 2005, s.29

çalışanları motive etme ve onların yeteneklerini açığa çıkarma etkinliği olarak görmektedir.²³¹

İş doyumuyla ilgili araştırmaların amaçları literatürde; örgütlerdeki potansiyel sorunları belirlemek, devamsızlık ve işten ayrılmaların nedenlerini ortaya çıkarmak, iş gören tutumlarındaki örgütsel değişimlerin etkisini değerlendirmek, yönetimle çalışanlar arasında iyi bir iletişimin özendirilmesi, olarak açıklanmaktadır.²³²

Bireyin iş ortamını değerli, yaptığı işi anlamlı ve kendisini geliştirici bulması, iş doyumunu açısından önemlidir. Dolayısıyla işini anlamlı bulan bireylerin, işinden ve yaşamdan daha fazla doyum aldıkları düşünülebilir.²³³

Çalışma zevkinde, çeşitli psikolojik değerlerin ve öğelerin rolü olduğu görülmektedir. Bunların başında bir şeyler meydana getirme zevki gelmektedir. Ortaya konan üretim işleminde payı ne derece ufak olursa olsun, her insan bir şeyler meydana getirebilmek ve varlığından vazgeçilemez olduğunu bilmek gereksinimindedir.²³⁴

Çalışanların beklentilerini karşılayabilen örgütlerin eleman bulmakta zorlanmadıkları, personelinin süreklilik gösterdiği, iş doyumunu sağlayamayan ve beklentileri karşılayamayan örgütlerin ise eleman bulmakta zorlanmaları, mevcut iş görenlerde devamsızlıkların artması ve buna bağlı olarak verimliliğin düşmesi, iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

²³¹ Dilaver TENGİLİMLİOĞLU, Hasan TUTAR, **Çağdaş Büro Yönetimi (Büro Yönetiminde Güncel Konular ve Yaklaşımlar)**, 1. Baskı, Kalkan Matbaacılık, Gazi Kitapevi, Ankara Eylül 2003, s.3

²³² Sema YILDIRIM BECERİKLİ, Örgütlerde Sosyodrama Kullanımı ve İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişki: İlkokul Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara 2003, s.117

²³³ Aşkın KESER, “İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi”, **Çalışma ve Toplum Dergisi**, Sayı: 4, Yıl: 2005, s.79

²³⁴ Muhsin HALİS, “İnsan Kaynakları Yönetiminde Davranışsal Unsurlar”, **Teoriden Pratiğe Kamu Yönetimi, Yaklaşımlar, Sorunlar ve Metodlar**, Ed.N. Talat Arslan, 1. Baskı, Aktüel Yayınları, Alfa Akademi, İstanbul Ocak 2005, s.250

Yöneticiler, iş görenlerin iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar.

Birincisi, doyumsuz personel işten kaçır ve olabildiğince işten ayrılmanın ve başka bir işe geçmenin yollarını arar.

İkincisi, iş doyumunu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar.

Üçüncüsü, doyuma ulaşan personel olumlu davranışlarını hem işyerinde hem de toplumsal yaşamında, aile çevresinde sürdürür.

Doyumsuz personel ise hem iş yerinde hem de toplumsal yaşamında sorunludur. Ailesine sorunlarını yansıtır ve onları da mutsuz eder.²³⁵

Sonuç olarak, iş doyumunu çağdaş yönetim anlayışının önemli bir parçasıdır. Günümüzde örgütlerin verimliliği, yalnızca ürettikleri mal ve hizmetin kalitesi ile değil aynı zamanda insan boyutu ile de ölçülmektedir. İş doyumunu her şeyden önce bir sosyal sorumluluk, ahlaki bir gerekliliktir.²³⁶

A. İş Doyumu ve Motivasyon

İş doyumunu en genel anlamda iş ortamına ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguların tümü biçiminde ifade edilmektedir.²³⁷

İşten doyum, çalışanın işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumudur. Bir kurum hizmet niteliklerini yükseltmeye çalışırken işten doyumlarını yükseltmeye çalışmakla yükümlüdür. İşten doyumla ilgisi olan dört terim vardır. Bunlar güdülenme, işi

²³⁵ Selahattin SERTÇE, a.g.t., s.4-5

²³⁶ Coşkun AKBULUT, Rehber Öğretmenlerin İş doyumunu: İstanbul İli Örneği, TODAİE, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2007, s.26

²³⁷ http://www.egitisim.gen.tr/Evrin_Simge_isdoyumu.htm/04.04.2008

çekici bulma, işle özdeşleşme ve gönül gücüdür. Bu terimler kimi kez işten doyumla iç içe sayılsalar da ayrı anlamdadırlar.²³⁸

İş doyumunu iş gören için önemlidir. Çünkü iş gören zamanının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmekte, bu da iş görenin hedefleriyle işin hedeflerini örtüştürmeyi, iş görenin iş doyumunu gerçekleştireci çalışmalar yapmayı zorunlu kılmaktadır.²³⁹

Çalışanların kurum amaçları doğrultusunda çalışma isteklerinin yaratılması ve bu isteklerin sürekliliğinin sağlanması, motivasyon çabaları olarak değerlendirilmektedir. Çalışma ortamı ile işlerine karşı iyi güdülenmiş çalışanlar yüksek moral, iş doyumunu ve başarıyı (performans) gibi olumlu sonuçları elde edebilmektedir.²⁴⁰

Tüm çalışanlar, çalışma koşullarının iyileştirilmesini, çalışma yaşamına ilişkin ekonomik, psikolojik ve toplumsal gereksinmelerinin, özlem ve isteklerinin karşılanmasını istemektedirler. Çalışanlar gereksinimleri örgütlerince karşılandığı sürece doyumlu olmaktadır. Genel olarak doyum, sosyolojik ve psikolojik boyutlar arasında yeri olan ve bireysel gereksinimler ile kurumsal beklentiler arasındaki bir uzlaşma işlevi olarak kabul edilir.²⁴¹

İnsanı neyin motive ettiği konusunda çok sayıda psikolojik kuram vardır. Güç insanın içinde mi, dışında mı, koşullara mı bağlı, koşulsuz mu? Tüm bunlar insanlarda çalışma isteği yaratanın ne olduğuna ilişkin ele alınan tartışmalı sorulardır.²⁴²

Motivasyon, davranışı anlamada çok önemli bir süreçtir. Diğer psikolojik süreçler gibi motivasyon da gözle görülmeyen varsayımsal bir olgudur.

²³⁸ İbrahim Ethem BAŞARAN, a.g.e., s.215

²³⁹ Ruhi SARP KAYA, "Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Manisa İli Örneği)", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 33, sayı 3, Eylül 2000, s.111

²⁴⁰ Demet GÜRİZ, Gaye ÖZDEMİR YAYLACI, **İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi**, 1.Baskı, Yaylacık Matbaası, İstanbul Mayıs 2004, s.74

²⁴¹ <http://www.istanbul.edu.tr/istanbultip/mecmua/fakmecmua/say1-03/05.htm/> 01.03.2008

²⁴² W.John HUNT, **Yönetici İçin Örgüt İçindeki Davranışlar Kılavuzu**, çev. Mesut Omdan, 3. Baskı, Öteki Yayınevi, Ankara Aralık 1999, s.21

Motive terimi Latince “movere” sözcüğünden türetilmiştir. Movere, harekete geçirme anlamındadır. Buna dayanılarak motivasyon, davranışı amaca doğru harekete geçiren, yönelten bir iç durum olarak tanımlanmıştır.²⁴³

Kurum açısından bakıldığında motivasyon, üyelerin çalışmaya başlamalarını devam ettirmelerini ve vazifelerini istekle yerine getirmelerini sağlayan mekanizmanın tamamı olarak kabul edilebilir.

Kurum yönünden motivasyonun rolü, üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yapmaları için teşvik etmektir.

Motivasyon, emrin kabul edilmesi ile beraber benimsenmesini ve etkin bir biçimde yerine getirilmesini de teşvik eder.²⁴⁴

Motivasyon işlemi esas olarak aşağıdaki unsurları kapsar:²⁴⁵

- Her insan organizmasında onu sürekli ve sabırlı çalışmaya teşvik eden güç vardır.
- Bilinçli olarak yapılan her hareket, o hareketi yapan insanın tutum ve davranışları yönünden açıklanabilir.
- Her insanda gereksinimler vardır. Bu gereksinimler şiddet ve sürekliliği insandan insana değişir.
- Gereksinimlerin tatmin edilebilmesi “amaç”tır ve motive edilmiş tutum ve davranışların yöneldiği sonuçtur.
- Amaç fark edildiği veya anlaşıldığı anda “arzu” haline dönüşür.
- İnsan belirli bir teşvik unsuruna karşı ilgi veya gereksinme duymaya başlar. Bu ilgi amacın gerçekleşmesine yardımcı olacağı hissini doğuracağı zevkin oluşturduğu bir sonuçtur.

²⁴³ Can BAYSAL, Erdal TEKARSLAN, **Davranış Bilimleri**, 4. Baskı, Avcı Ofset Matbaacılık, İstanbul 2004, s.147

²⁴⁴ İltar AKAT, **İşletme Yönetimi**, Üçel Yayıncılık ve Dağıtımçılık, İzmir 1984, s.175

²⁴⁵ Mustafa DURMAZ, **Kişilerarası İletişim ve Motivasyon**, 2. Baskı, Ege Üniversitesi Basımevi, Yayın No:17, İzmir 2004, s.99-100

- Amaçla ve bilinerek yapılan her faaliyet bir teşvik unsurunun uygulanması sonunda meydana gelir.
- Amaçlı ve bilinçli olarak yapılan her hareket amaca erişme ve doyumun sağlanması biçiminde sonuçlanır.

Yöneticinin en önemli görevi etkin bir örgüt yaratmaktır. Etkili bir örgüt ise yüksek düzeyde motive olmuş iş görenlerle sağlanabilir. Çalışanların her biri kendisine verilen görevi yerine getirmek için çaba harcamaya istekli olmadıkça yönetsel etkinliklerden sonuç alınmaz. İnsanlar kendilerine verilen görevleri etkin bir biçimde yerine getirmeye istekli olmalıdır. Motivasyonunun rolü, bu isteği yaratmak, geliştirmek ve sürdürmek olmalıdır. Bu anlamda gereksinimler ve teşvik unsurlarınca uyarılma; tutum ve davranış sergileme ve sonuçta tatmine ve verimliliğe ulaşmanın oluşturduğu bir motivasyon süreci gündeme gelmektedir.²⁴⁶

İş doyumunu ve motivasyon kavramları özdeş kavramlar değildir. İş doyumunu ve motivasyon kavramları zihinsel olmaktan daha çok hissi kavramlar olmalarından dolayı müşterek iki kavramdır. İki kavramın birbirlerinden farklı özelliklerinden söz etmek mümkündür. Her şeyden önce kavramlardan biri etken, diğeri edilgendir. Kurumlar bünyelerinden çalışan bireyleri motive edebilmek amacıyla onların gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabilecek bir strateji belirlemeli ve bunu uygulamalıdır. Öte yandan edilgen bir faktör olarak uygulanan bu programdan etkilenen birey, olumlu ya da olumsuz duygular göstererek tatmin olacak ya da olmayacaktır. Buradan hareketle motivasyona, iş tatminine oranla daha kolay müdahale edildiği söylenebilir. Motivasyonla iş doyumunu arasında doğrusal bir ilişki vardır. Motivasyonu yüksek çalışanların doyuma ulaşmaları beklenir. Ancak bu ilişkinin duruma, koşullara ve bireysel özelliklere bağlı olarak değişiklikler gösterebileceği kabul edilmelidir.²⁴⁷

²⁴⁶ M.Şerif ŞİMŞEK, Tahir AKGEMİCİ, Adnan ÇELİK, a.g.e., s.129

²⁴⁷ Önder BARLI, a.g.e., s.59

Motivasyon ile iş doyumunu arasındaki ilişki, gerçekte karşılıklı etkileşim biçimindedir. Tatmin olmuş kişinin motive olabilmesi için gerekli ortam hazırlanmış demektir. Çünkü tatmin olan birey, davranışını değiştirmeye ve güdülemeye oldukça uygun bir durumdadır. Aynı biçimde, güdülenmiş bir birey de tüm çaba ve faaliyetlerinin sonucunda iç huzuru ve zevki tadabilir. Başka bir deyişle motivasyon, tatmin yaratabilir. Bundan başka belirli durum ve duyguların her iki etkiyi birden göstermesi de mümkün olabilir.

Çalışanlar, işyerlerinden beklentilerini elde ettikleri ölçüde tatmin olurlar. Başka bir deyişle mevcut durumdaki sonuçlar beklentilerine en azından eşit olduğu zaman insanlar tatminkar sayılır. Bu tatminkarlığın verimliliğe olan etkisi ise değişik sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.²⁴⁸

İnsanların örgütlerde maddi ve fiziki yönden tatmin oldukları kadar psiko-sosyal yönden de tatmin olmaları gerekir.

Motive olan kişi amaç ve hedefe ulaşmak ve başarılı olmak için gerekli olan gücü sağlamış olmaktadır. Motivasyon bir yanda kurumun verimliliğinin yükselmesini, öte yandan çalışanların örgütten beledikleri doyumun artırılmasını amaçlar.

Sonuç olarak örgütlerde personeli kazanmak ve başarılı olmak için öncelikle personeli başarılı olmaya güdülemek şarttır. İnsan başarısının temel aracı motivasyondur. İnsanların psiko-sosyal yönden kazanmak ve elde etmek örgütler için zorunluluktur.²⁴⁹

B. İş Doyumunun Verimlilikle İlişkisi

Çalışanın işinden doyum sağlaması kurumun hizmette verimliliğe eş olan amacıdır.

²⁴⁸ Feyzullah EROĞLU, **Davranış Bilimleri**, 7. Baskı, Beta Basım A.Ş., İstanbul Mart 2006, s.354-355

²⁴⁹ Aydın YILMAZER, Cemal EROĞLU, **Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış**, 1.Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara Şubat 2008, s.67

İnsanların yaptıkları işle ilgili düşünceleri kendileri ve çalıştıkları örgüt açısından önem taşımaktadır. İnsanların yaptıkları işe karşı tutumları, bilgi, inanç, duygu, davranış değerlendirmelerini içerir. İnsanların işten doyum sağlamaları aynı zamanda örgütlerin işlevselliğinin bir ölçütüdür.²⁵⁰

Kurumların en önemli amacı mevcut kaynakların verimli ve etkili bir biçimde kullanılmasıdır. Kaynakların sınırlı olması, bunların daha verimli ve etkili kullanılmasını gerektirmektedir. Kaynaklar sınırlı olduğuna göre üretimde insan gücünden daha fazla yararlanmak daha geçerli bir tedbir olmalıdır. Çalışan insanın, işinden duyduğu hoşnutluğu artırarak motive edilmesi, işinde göstereceği çaba ve başarıları artıracaktır. Sonuçta ise güdülenmiş insan gücü, örgütsel amaçlara ulaşmadaki isabet derecesini yükseltecek ve kaynaklardan en iyi biçimde yararlanılmasını sağlayacaktır.²⁵¹

Çalışanları kurum yararına hareket etmek için motive etmek ve onları uzun vadede işte tutmak zordur. Çalışanları verimli bir biçimde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın yaratılması, yapılması gereken işlerin başında gelir. Her ne kadar insanları çalışmaya motive eden kurumlar değil kendileriye de kurumların çalışanlara yaratıcı çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir atmosfer yaratmaları pozitif atmosfer, yetenekleri geliştirme ve güven duygusunu da içeren birçok yarar sağlar.²⁵²

Bir iş görenin, az ürün üretmesine karşın işinden çok doyum sağlaması olası olduğu gibi; çok ürün üretmesine karşın işinden az doyum sağlaması da olasıdır. Verimli bir iş gören, işinin pek çok yönlerinden yakınabilir.

²⁵⁰ Osman İlter AKINOĞLU, **Örgütsel Stres ve İş Doyumu**, TODAİE (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1997, s.8

²⁵¹ Feyzullah EROĞLU, **a.g.e.**, s.352

²⁵² Zekai ÖZTÜRK, Hakan DÜNDAR, “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler” **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 2003, s.58

İşten doyumun yüksekliğinin, kimi iş görende işine karşı içten güdülenme yaratarak onu yüksek verime yöneltmesi de yüksek bir olasılıktır. Başarılı olma özellikle özgerçekleştirme basamağına gelmiş iş görenleri yüksek verime motive eder.

Ayrıca işten doyumun az olması, iş göreni doyum kaynakları ya da seçenekleri aramaya yönlendirebilir. Bu arama, iş görenin işinden ayrılmasına yol açabileceği gibi, iş göreni yüksek edim yoluyla işten daha çok doyum sağlamaya da itebilir.²⁵³

Sistem kavramı açısından en gerçekçi yaklaşım, doyum ve verimin birbirini etkileyen dairesel bir ilişki içinde olduğudur. Verimlilik, ödül ve doyum sağlar. Bunlar da algılanan yüksek bekleyiş nedeniyle, daha çok çabaya yol açar. Yüksek çaba, etkin başarıya bu da yine dairesel bir ilişki içinde doyumda artışa dönüşür. Yüksek iş doyumunun etkin önderlik sağlandığı takdirde verimlilik için bir zemin hazırladığı söylenebilir.²⁵⁴

Düşük iş doyumunun yüksek verimliliği ortaya çıkarması ya da düşük iş doyumuna rağmen bir kurumda yüksek verimliliğe ulaşılabilmesi pratik açıdan pek mümkün görünmemektedir. Farklı kurumda bir takım yöntemler kullanılarak yüksek verimliliğe ulaşılsa dahi orta ve uzun dönemli olarak böyle bir durum sürdürülemez. Düşük doyuma rağmen yüksek verimliliğin sürdürülmeye çalışılması marjinal bir durumdur; insanlar memnun olmadıkları ve doyum almadıkları ortamlardan kaçır ve uygulamalara direnç gösterirler.²⁵⁵

III. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Çalışan bireylerin doyum sağlamaları ve mutlu olmaları ve bunun sonucu işlerinde yüksek performans ve verimlilik yakalamaları arzulanan bir durumdur. İşlerinden beklediklerini elde eden bireyler, elde ettikleri ölçüde

²⁵³ İbrahim Ethem BAŞARAN, a.g.e., s.221

²⁵⁴ Coşkun AKBULUT, a.g.t., s.45

²⁵⁵ Önder BARLI, a.g.e., s.60

tatmin olurlar. Bu da bireylerin motivasyonu ve performansını yükseltir. Bu durumun oluşumuna katkıda bulunan faktörler aşağıda incelenmiştir. Ancak, bu faktörlerden Ücret, Kariyer olanakları, Yöneticiler ve İş Güvencesi Yoksunluğu, Medeni Durum ,Çalışanın Statüsü, Kültürel Etnik Farklar ana başlıkları tez konusu ile ilişkilendirilmediğinden, bu konu başlıklı açıklamalara yer verilmesi anlamlı bulunmamıştır.

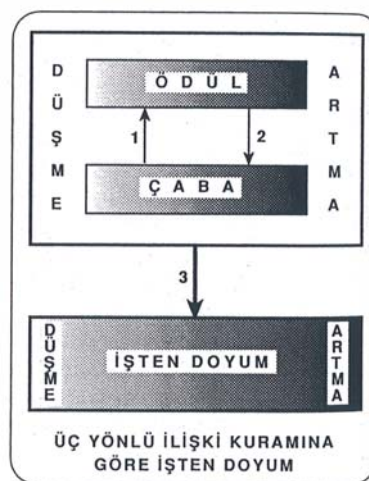
A. İş ile İlgili Faktörler

1. İşin Özelliği

Araştırmalar, yapılan işin özelliklerinin çalışanın bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Genellikle çalışanın sorumluluk duygusunu azaltan işler bağlılığı da azaltabilir. Yapılan işin pek çok özelliği, çalışanın sorumluluk algısını etkileyebilir.²⁵⁶

Çalışanın çalıştığı işi beğenmesi, işten doyumun başta gelen etkenidir.

Şekil 8 - Üç Yönlü İlişki Kuramına Göre İşten Gelen Doyum



Kaynak:İbrahim Ethem BAŞARAN:örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü,3.Baskı,Feryal Matbaası,Ankara 2000,s.63

²⁵⁶ Münevver ÖLÇÜM ÇETİN, **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**, 1.Baskı, Nobel Yayıncılık, Yayın No:687, Ankara Ağustos 2004, s.105

Çalışanı işinin özelliği ile ilgili motive eden önemli faktörlerden bazıları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.²⁵⁷

- İşin sıkıcı ve monoton olmaması
- Çalışanın işini sevmesi aynı zamanda işini anlamlı bulması
- Çalışana özerklik tanınması
- Bireyin işine yabancılaştırılmaması
- Bireyin işinde karar alma süreçlerine katılması
- Yaptığı işin sonucunu görmesi, amaca ulaştığını algılaması ve işine ilişkin geribildirim sağlanmasıdır.

2. Çalışma Koşulları

Ağır çalışma koşulları içinde ruhen ve bedenen zorlanan iş görenin işinden memnun olması beklenemez.

Çalışanların içinde bulunduğu çalışma ortamı ve onu etkileyen fiziksel koşullar verimliliği etkileyen önemli faktörler arasında sayılabilir. Bu koşulların en uygun düzeye ulaşması çalışanın moral yapısını etkileyebileceği gibi kurumla bütünleşmesini ve dolayısıyla iş tatminini de kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla çalışma koşullarının iyileştirilmesi iş görenlerin iş tatminini artırmaktadır.²⁵⁸

3. Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler

Çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler, bir çalışanın kendisiyle eşit pozisyonda olan çalışanlarla, astlarıyla ve üstleriyle sürdürdükleri sosyal ve iş ilişkisinin

²⁵⁷ Aşkın KESER, a.g.e., s.80-84

²⁵⁸ “Evrım GÖZENER, Simge SAYIN, Devlet ve Özel Hastanelerdeki Hekimlerin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması”, **Eğitim Dergisi**, Sayı: 16, ISSN 1307-1785, Ağustos 2007, s.3

kalite düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte iş tatmini üzerindeki en büyük etkinin üstle pozitif ilişki olduğu kanıtlanmıştır.²⁵⁹

Örgütlerde çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkilerin verimliliği ve motivasyonu artırdığı, çalışanların örgütsel verimliliği ve kaliteyi yükselttiği, üstlerin ise örgüt performansı üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu ifade edilmektedir.

Bilgi akışındaki hızlı gelişme, yeni teknolojik ilerlemeler, rekabete dayalı ekonomiler ve bunların ortaya çıkardığı yeni fırsatlar, dünyanın bir küresel pazar haline gelmesini kolaylaştırmaktadır. Organizasyonlar böyle bir çevrede daha fazla dinamik, esnek, hızlı ve verimli olmak ve yüksek rekabet gücü göstermek durumunda kalmaktadırlar. Günümüzde bu gelişmeler, organizasyonların karar verme biçimlerini, liderlik yaklaşımlarını, hiyerarşik yapılarını, motivasyon araçlarını etkilemekte; örgütsel yaşamın dönüşümünü zorunlu kılmakta; kökleşmiş ve alışkanlık haline gelmiş görüşlerin değiştirilmesini bir gereksinim olarak ortaya koymaktadır. Tüm bu zorunluluk ve gereksinimler, örgütsel yaşamın kişilerarası ve kurumsal görünümünde, politika, strateji ve değerlerinde farklılaşmayı, başka bir ifadeyle örgütsel kültür değişimini beraberinde getirmektedir.²⁶⁰

4. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortam şeklinde tanımlanmaktadır. Bu hava veya ortam örgüt çalışanlarının nasıl davranması gerektiğine dair beklentiler ile bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algıların sonucunda oluşur. Eğer çalışanlar örgütün kültürünü benimsemişlerse örgüt iklimi iyidir. Aksi halde örgüt iklimi de zayıf olacaktır.²⁶¹

²⁵⁹ Birol GÜLNAR, a.g.e., s.168

²⁶⁰ Sibel GÖK, **XXI. Yüzyılda İnsan Kaynakları Yönetimi**, I. Baskı, Beta Basım A.Ş., İstanbul Ocak 2006, s.79

²⁶¹ İsmail BAKAN, Tuba BÜYÜKBEŞE, H.Çetin BEDESTENCİ, **Örgüt Kültürü**, I.Baskı, Aktüel Yayınları, Motif Matbaacılık, İstanbul Ağustos 2004, s.66

Örgüt iklimi, bireysel güdülenmeyi artırarak çalışanın iş ortamına ayak uydurmasını sağlar. Örgüt ikliminin çalışanın motivasyonunu ve iş doyumunu etkilemedeki önemi, örgüt liderinin örgüt iklimi oluştururken şu durumlara dikkat etmesini de zorunlu hale getirmektedir.²⁶²

- İşin ve iş görenin özelliklerine uygun bir iklim tipinin seçilmesine önem göstermek,
- Örgüt iklimini bu biçimde yerleşik olarak belirlemek,²⁶³
- İklim açığına ortadan kaldıracı ve tasarlanan iklime yönlendirici önlemleri almak,
- Örgüt ikliminde denetleyici önlemler almak.

B. İşi Yapan ile İlgili Faktörler

İş doyumunu etkileyen faktörlerden işi yapanla ilgili faktörlere aşağıda yer verilmiştir.

1. Cinsiyet

Cinsiyet değişkeni, iş doyumunu etkileyen faktörler arasında inceleme konusu olmuştur. Bu değişkenin, iş doyumunu üzerinde etkisi olduğu görülmekle birlikte hangi cinsin daha çok doyum sağladığı konusunda tutarsızlıklar vardır. Bazı araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere göre; bazı araştırma sonuçlarına göre ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek iş doyum düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.²⁶⁴ Bu hususların genellemesinin doğru olmayacağı, birçok erkek ve kadın çalışanın beklenti

²⁶² Üzeyir GARİH, **İş Hayatında Motivasyon**, 1.Baskı, Hayat Yayınları, İstanbul 2000, s.74

²⁶³ Sami GÜVEN, “İşgörenlerin Güdülenmesinde Bireysel, Kümesel ve Örgütsel Değişkenler”, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 14, Sayı 3, Eylül 1981, s.28-33

²⁶⁴ Recep EYRİBOYUN, İş Doyumu ve Motivasyon TCDD Lokomotif Personeli Üzerine Bir Araştırma, TODAİE (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2006, s.28

düzeylerinin farklı olduğu, bu nedenle kariyer basamaklarında başarının cinsiyetten daha önce yerini alacağı düşünülmektedir.

2. Yaş

Yaş ve iş doyumunu arasında pozitif doğrusal bir bağlantının olduğu yapılan birçok araştırmada yer almıştır. Çalışan bireylerin yaşları ilerledikçe çalışma doyumlarının gençlere göre arttığı gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalar sonucunda yaş ve iş doyumunu arasında genellikle olumlu yönde bağlantıların bulunduğu tespit edilmiştir. Yani iş görenler yaşlandıkça genç iş görenlere göre işlerinden elde ettikleri doyum artmaktadır.

Bu durumun genç iş görenlerin iş ile ilgili olarak fazla olanak ve sorumluluğa sahip olmamasından buna karşın belirli bir yaşın üzerindeki çalışanların daha fazla maaş ve sorumluluğa sahip olmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler.²⁶⁵ Yaş ilerledikçe deneyim nedeniyle uyum artar. Olgunluk düzeyindeki bu artış ise iş doyumunun artmasına yol açar.

3. Eğitim Düzeyi

Günümüzde hızlı değişim, hem teknolojik hem de insan boyutuyla örgütleri etkileyen önemli bir faktördür. Bu değişimlerdeki yüksek hızın çalışanlar üzerinde yaptığı etkileri anlamak, gerekli önlemleri almak ve bireylerin çalışma yaşamında beklentilerini etkileyen önemli değişkenlerden biri de eğitim düzeyleridir.²⁶⁶

²⁶⁵ Ercüment DEMİR, a.g.t., s.29

²⁶⁶ Sibel GÖK, a.g.e., s.62

Eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında çok net olarak ortaya çıkmayan bir ilişki vardır. Genel beklenti, çalışanın eğitim düzeyi yükseldikçe doyumunun da artmasıdır. Çünkü eğitim daha iyi iş olanaklarını ve yüksek ücreti beraberinde getirir. Ancak yapılan bazı araştırmalar iyi eğitilmiş çalışanların işlerinden memnun olmadıklarını, iyi eğitim alan her kişinin beklentilerine uygun işe yerleşmesi mümkün olmadığında iş doyumsuzluğunu yaşadığı görülmüştür.

Yüksek düzeyde bir eğitimin kesinlikle daha fazla doyum sağlayacağını söylemek oldukça güçtür. Bu durum daha yüksek eğitim düzeyindeki bireylerin beklentilerinin eğitim düzeyleriyle paralellik göstermesinin bir sonucu olarak da yorumlanabilir.²⁶⁷ Bazı durumlarda eğitim düzeyi düşük ve mevcut işini koruma gayretinde olan, çok fazla ilerleme beklentisi bulunmayan çalışanın iş doyumunu daha yüksek olabilir.

4. Kıdem

Çalışma süresinin uzunluğu ile çalışanın doyumunu arasında ilişki olduğu ifade edilmekte ve aşağıda sözü edilen nedenlerden dolayı çalışma süresi arttıkça çalışanın doyum düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

- Kişinin kıdemini artması, işini daha iyi kavraması ve bunların çalışana vermiş olduğu başarıma hissi,
- Zamanla çalışma süresi arttıkça, çalışanın giderek örgüt ve işi ile bütünleşmesi,
- Çalışma süresi arttıkça örgütün çalışana daha geniş olanaklar sunması,

Yukarıda belirtilen çalışma süresinin artmasıyla birlikte örgütün çalışanlarına sunduğu daha iyi olanaklar, bireylerin iş doyumunu artırır.²⁶⁸

²⁶⁷ Coşkun AKBULUT, a.g.t., s.32

²⁶⁸ Aşkın KESER, a.g.e., s.114-115

Tüm bu bulgulara rağmen yapılan bazı araştırma sonuçlarında çalışma yaşamına başladıktan hemen sonra çalışan doyumunun yüksek olduğu, ilerleyen yıllarda tatmin düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir.

5. Kişilik Yapısı

Kişilik, insanın dünyayı yorumlamasında ve olayları yargılamasında kullandığı bir süzgeçtir.

Çalışanın kişiliği örgüte karşı tutumunun kaynağıdır. Örgütle özdeşleşmesinde ya da örgüte yabancılaşmasında kişiliğin etkisi vardır.²⁶⁹

Çalışanların iş doyumlarını yüksek tutmalarında kullanabilecekleri araçlar, işe girerken kişilik özelliklerine, eğitimlerine ve isteklerine uygun işler arasında bir seçim yapmaktan ve işe girdikten sonra da mesleki gelişim için çaba göstermekten ibarettir.²⁷⁰ İşle ilgili beceriler kazandırılabilir, yetkinlikler ise geliştirilebilir. Ancak duygusal olgunluğu yeterli olmayan, kendisi ve kurumla ilgili farkındalık geliştiremeyen insanlar, ne kadar eğitilmiş ve zeki olursa olsun kuruma yarardan çok zarar getirir.²⁷¹ Bu nedenle, işe alım sürecinde mesleki yeterlilikler değerlendirilirken kişilik özelliklerinin de işe uygunluğu denetlenmelidir.

Çalışanların kişilik yapıları ve psikolojik yapıları birbirlerinden farklıdır. Dolayısıyla bu farklılıkta olan çalışanları motive edecek araçlar birbirinden farklıdır. Motivasyon araçları kullanılırken bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Psikologlar, çalışan insanları altı ana psikolojik gruba ayırırlar:²⁷²

1. Emniyet arayan personel,

²⁶⁹ İbrahim Ethem BAŞARAN, a.g.e., s.62

²⁷⁰ Ali ÖZYURT, "Uzmanlık Alanında Çalışmanın İş Doyumuna Etkisi" 2006 (Erişim) http://www.ttb.org.tr/udkk/x_tuek/POSTERLER/dr_ali_ozyurt_hekimliklerde_tukenmislik_duzeyi.doc/01_Mart_2007,s.1

²⁷¹ Acar BALTAŞ, **Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik**, 5. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul 2003, s.173

²⁷² http://www.peryon.org.tr/motivasyon_bilmecesi.doc/03.05.2008

2. Mükemmellik isteyen personel,
3. Kendisine önem verilmesini isteyen personel,
4. Sorumluluk seven personel,
5. Prestij seven personel,
6. Herkes tarafından kabul görmek isteyen personel.

Bir kişi yukarıdaki grupların birden fazla özelliklerini gösterebilirse de bir özellik baskın olarak bulunur. Bu nedenle kullanılacak motivasyon aracının seçiminde psikolojik durumunu da dikkate almak gerekecektir.

IV. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ KURAMLAR

Başlıca iş doyum kuramları olarak kapsam, süreç, performansa bağlı modeller ve rol doyum kuramları üzerinde durulmuştur. İş doyum kuramlarına kısaca başlıklarla değinerek tez ile ilişkilendirilecek, kısımlarda açıklamalara yer verilecektir.

İş doyum kuramları aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır.²⁷³

- Kapsam Kuramları
 - Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
 - Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
 - McGregor'un X ve Y Kuramı
 - Alderfer'in ERG Kuramı
 - Glasser'in Kontrol Kuramı
- Süreç Kuramları
 - Adams'ın Eşitlik Kuramı

²⁷³ Birol GÜLNAR, a.g.e., s.170-186

- Vroom'un Beklenti Kuramı
 - Farklılık Kuramı
- Performansa Bağlı Modeller
- Performansa Bağlı Olaylar Kuramı
 - Öngören Model Kuramı
- Rol Kuramı
- Rol Çatışma Kuramı
 - Rol Belirsizliği Kuramı

A. Kapsam Kuramları

Çalışan insanın davranışlarını belirleyen temel gereksinimleri sıralayan kuramlardır. İnsanların nasıl ve neden böyle davrandıkları sorularına yanıt bulmaya çalışan kuramlardır.²⁷⁴

1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlar hiyerarşisi; kendini gerçekleştirme, saygınlık, aidiyet, güvenlik, temel gereksinimler şeklindedir. Sadece giderilemeyen gereksinimler, davranışı etkileyebilir. Kişinin gereksinimleri önem sırasına göre temel gereksinimlerden (yemek yeme, barınma gibi) karmaşık (benlik, başarıma gibi) olanlara doğru bir sıralama gösterir. Kişi en alt düzeydeki ihtiyacı giderilince temelden karmaşık olana doğru bir sonraki gereksinim düzeyine ilerler. Bir gereksinim yerine diğerinin ortaya çıkmasının her zaman bir önceki

²⁷⁴ M.Şerif ŞİMŞEK, Tahir AKGEMİCİ, Adnan ÇELİK, a.g.e., s.137

gereksinim doyurulmasından ileri gelmeyip içinde bulunulan toplumsal koşullardan da kaynaklanabilir.²⁷⁵

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, çalışma ortamındaki kişinin içsel gereksinimlerini giderecek bir arzunun yerine getirilmesiyle motive edildiğini varsayar.²⁷⁶

Maslow savunduğu gereksinimler zinciri olarak iki gerçeği yansıtır.

İnsan fizyolojik bir varlık olarak gereksinme duyan bir canlıdır. Maslow bireyin gereksinimleri karşılandıktan sonra, yeni gereksinimler birikiminin ortaya çıktığını ve bu sürecin organizma canlı kaldığı sürece sona ermediğini savunur. Bir başka deyişle insan gereksinimlerle dolu bir varlık olup, bir gereksinmenin bittiği yerde yeni bir gereksinme başlar.

Maslow kuramından çıkan ikinci önemli sonuç ise şudur. Alt basamakta yer alan bir gereksinme doyurulduktan sonra bir üst basamağa geçilse bile altta kalan gereksinimlerden biri yeniden ortaya çıktığında bütün dikkatler hemen bu alt gereksinmeyi yeniden karşılamaya yönelir.

Maslow'un geliştirdiği kuramın özünde gereksinimlerin bir sıra izlediği ve doyumdan bir gereksinmenin güdüleyici etkisini yürüteceği gerçeği vardır.²⁷⁷

2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Bu kuram Herzberg'in çalışmalarına dayanmaktadır. Herzberg ve arkadaşları işyerlerinde araştırmalar yaparak doyuma ve doyumsuzluğa yol açan etmenleri sıralamaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, iş görenlerden önce çalışma yaşamlarına ilişkin olumlu duygular yaratan olayları anlatmalarını istemişlerdir. Bu olaylara dayanarak kişide doyuma yol açan etmenleri

²⁷⁵ Gülten İNCİR, **Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme**, MPM Yayınları, Yayın No: 401, Ankara 1990, s.9

²⁷⁶ Levent ŞİMŞEK, "İş Tatmini", **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, Yayın No :2, Ankara 1995, s.96

²⁷⁷ Zeyyat SABUNCUOĞLU, Melek TÜZ, **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Aktüel Basım Yayıncılık, Furkan Ofset, Bursa Ekim 2005, s.53

saptamışlar, daha sonra aynı kişilerden kendilerinde olumsuz duygular yaratan olayları anlatmalarını isteyerek doyumsuzluğa neden olan etmenleri sıralamaya çalışmışlardır. Ayrıca iş görenlerden bu olayların, iş başarımları (performansları) üzerindeki etkisini de anlatmalarını istemişlerdir.

Herzberg, kuramında iş doyumunu ve doyumsuzluğunu iki temel ihtiyaca bağlamaktadır. Bunlardan birincisi olan güdüleyiciler, gelişme ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşıladıkları için doyuma, sağlık etmenleri de hoş olmayan şeylerden kaçınma gereksinimi yüzünden doyumsuzluğa yol açmaktadır. Birinci grupta işin içsel özelliklerinden kaynaklanan, kişiye daha yüksek performans ve çabaya sevk eden tanınma, işi başarma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme olanakları olarak sıralanan etmenler, örgütün işverene sağladıklarından çok çalışanın kendi yaptıkları ile ilgilidir.²⁷⁸

İşle ilgili olumlu tutumu destekleyen etmenler: Başarma, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerlemedir. Bunlar, özünde işin içeriği ile ilişkilidir ve işe içselleşmiştir.

Bu etmenlerle ilgili olumlu tutum, iş konusunda da olumlu tutum alındığını gösterdiği için bu etmenler “güdüleyen” ya da “doyum sağlayan” etmenler olarak tanımlanır.

İşle ilgili olumsuz tutumu destekleyen etmenler ise: İşletme politikası ve yönetimi, teknik gözetim, kişiler arası ilişkiler ve gözetim ve çalışma koşullarıdır.

Bunlar özünde çalışanın iş etkinliğiyle değil, iş çevresi ya da işteki konumuyla ilgilidir ve bu nedenle “hijyen” etmenleri olarak adlandırılır.

Güdüleyen etmenlerin beslenmesi iş doyumunu sağlarken hijyen etmenlerinin beslenmesi iş doyumsuzluğunun önlenmesine katkıda bulunur, ancak iş doyumunu sağlamaz.

²⁷⁸ Savaş ŞANLI, Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2006, s.8

Farklı meslek gruplarının iş doyumları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmış ve bu farklılıkların, mesleğin saygınlığı, iş üzerindeki denetim, çalışma gruplarının bütünleşme düzeyi, mesleki topluluklar olmak üzere dört temel etmenden kaynaklandığı düşünülmüştür.²⁷⁹

3. McGregor'un X ve Y Kuramı

Çalışanların tatminine ilişkin en bilinen motivasyon yaklaşımı Douglas McGregor'un X ve Y kuramıdır. McGregor, birey ile güdülenme arasındaki ilişkiyi iki başlık altında incelemiştir. Modele göre yöneticilerin çalışanları hakkında iki tür beklentileri ve tatmin düzeyleri vardır. Diğer bir ifadeyle McGregor modelinde yöneticilerin çalışanları zihinlerinde birbirine zıt iki kurulu modelden birine yerleştirdiklerini iddia etmektedir. Buna göre yöneticinin zihnindeki çalışan modellerinden birisi işini seven ve kendini işine veren/adayan yapıya sahipken, diğeri işi savsaklayan ve işini sevmeyen bir yapıya sahiptir. McGregor, olumlu olan yapıya Y Kuramı, olumsuz olan yapıya da X Kuramı adını vermiştir.²⁸⁰

4. Adelfer'in ERG Kuramı

Çlayton Adelfer, Maslow'un modelini modern durumlara uyarlayarak modeli; "varlığı sürdürme, ilişkilerde bulunma ve gelişme gereksinimleri" üzerine kurmuştur.

ERG kuramı, çeşitli farklı gereksinimlerin aynı anda faaliyet gösterebileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle Maslow kendini gerçekleştirmenin diğeri dört gereksinim seti tatmin edildikten sonra insanlar için önemli olduğunu söylerken Alderfer, insanların hem varoluş hem de

²⁷⁹ http://www.argedanismanlik.com.tr/index2.php?option=com_content&task=view&id.../01.03.2007

²⁸⁰ Aşkın KESER, **a.g.e.**, s.49-50

büyüme gereksinimlerinin aynı anda tatmini için güdülenebileceğini ifade etmektedir.²⁸¹

B. Süreç Kuramları

Süreç kuramlarında gereksinim ve güdüler yerine insan davranışlarını temelde etkileyen öğrenme süreci ile ilgilenilmektedir.

Kişiden kişiye farklılık gösteren, örgütsel ve toplumsal etkileşim sonucu sürekli değişen gereksinimleri tanımlamanın güçlüğünü gözlemleyen kimi kuramcılar gereksinimleri sıralamak yerine, çalışan insanın davranışını belli bir amaca yönelten sürecin nasıl işlediğini çözümlenmeye çalışmışlardır.²⁸²

1. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams'ın bu kuramla ilgili öngörüsü işyerinde işe yapılan katkının, verimliliğin, eğitim ve deneyim gibi insani sermayenin karşılığında elde edilen kazançların karşılaştırılması ve adalet kuramına dayanmaktadır. Doyumsuzluk, çalışanın diğer çalışanlarla kendi ücretini kıyaslaması sonucunda adaletsizlik duygusuna kapılması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Buna göre bireylerin karşılaştırma yaptıkları kişilerin yatırım ve kazanç oranları kendilerinininkine yakın olduğunda doyum, farklı olduğunda ise doyumsuzluk baş gösterecektir. Buna göre ücret adaleti algıları yalnızca ücret doyumunu etkilememekte, aynı zamanda iş doyumunu da etkilemektedir.²⁸³

Adams'ın eşitlik kuramı, iki değişken arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bunlar girdiler ve çıktılardır. Bir çalışma ortamında girdiler, geçmişteki iş deneyimlerini, eğitimi ve işteki çaba düzeyini içerir. Sonuçlar veya çıktılar ise

²⁸¹ M.Şerif ŞİMŞEK, Tahir AKGEMİCİ, Adnan ÇELİK, a.g.e., s.143

²⁸² Gülten İNCİR, a.g.e., s.7

²⁸³ Özlem ÇAKIR, Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkileri, KAMU-İŞ Yayınları, Ankara Temmuz 2006, s.121

bireyin değişimden edindikleridir. Sonuçlar, kazanılan statüleri kapsamaktadır.²⁸⁴

Eğer alışan elde etmesi gerektiğine inandığı çıktılardan az elde ederse doyumsuzluk algılar, elde edilmesi gerektiğine inandığı ıktıları elde ederse tatmin algılar, elde etmesi gerektiğine inandığı ıktıdan fazla elde ederse suçluluk duygusuna kapılarak rahatsızlık hisseder.²⁸⁵

2. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'un beklenti kuramı, bir süreç kuramıdır. Süreç kuramları davranışın ortaya çıkışından durduruluşuna kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar. Bu modele göre, iş ve görev başarısu büyük ölçüde ödüllendirilmiş davranış fonksiyonudur. Bekleyiş kuramı örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı bilimsel varsayımlar geliştirmektedir. Bu kuramın dayandığı varsayımlar;²⁸⁶

- Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulların birlikte etkisi ile belirlendiği ve yönlendirildiğidir.
- Her insanın, diğer insanlardan farklı gereksinim, arzu ve amaçlara sahip olduğudur.
- İnsanların arzuladıkları ödüllere kendilerini ulaştıracak alternatif davranış biçimleri arasından algılarına göre seçim yapmak durumunda olduklarıdır.

²⁸⁴ M.şerif şİMŞEK, Tahir AKGEMİCİ, Adnan ÇELİK, **a.g.e.**, s.147

²⁸⁵ Salih GÜNEY, **Davranış Bilimleri**, 3.Baskı, Noel Yayıncılık, Yayın No:178, Eylül 2006 Ankara, s.362-363

²⁸⁶ Mahmut OKTAY, **Davranış Bilimlerine Giriş**, Der Yayınevi, Yayın No:187, Mert Kardeşler Matbaası, İstanbul 2000, s.328

3. Farklılık Kuramı

Bu kuram, çalışanın işinden gerçekten elde ettiğiyle elde etmeyi umdukları arasındaki farkı karşılaştırır. İş doyumu gerçek (elde edilmiş) ödüllerle beklenen ödüller arasındaki fark aracılığıyla belirtilir.

Kişinin kendi başarısını değerlemesine bağlı olarak ortaya çıkan ve onun nihai doyumunu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkindir. Örgütlerde iş görenin beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarının olduğunu bunun da çaba ve başarıları olumsuz biçimde etkilediğini ileri sürmektedir.²⁸⁷

C. Performansa Bağlı Modeller

Performansa bağlı kuramların iş doyumunun görev nitelikleri, örgütsel nitelikler ve bireysel nitelikler gibi değişkenlerin ilişkisinden etkilendiğini belirtmektedirler.

Performansa bağlı modeller “performansa bağlı olaylar kuramı” ve “öngören model kuramı” olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

D. Rol Kuramı

Rol kuramının temel önerisi, rol bağlamındaki davranışların insanların paylaştıkları ortak bir kimlikle ve rollerinden haberdar olmalarıyla ilişkili olduğu biçiminde yapılandırılmıştır.

Roller, sosyal sistemin sonucu olduğu için süreklilik arz eder ve bu roller de insanlara öğretilmek zorundadır. Bu kuramda iş doyumunu etkileyen rol kuramının bir parçası olarak rol çatışmasını ve rol belirsizliği açıklanmıştır.

²⁸⁷ Melih TOPALOĞLU, Hakan KOÇ, **Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler**, 1.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Sözkese Matbaacılık, Ankara Şubat 2002, s.80

Yukarıda anlatılan kuramların karşılaştırmaları aşağıdaki tabloda özetle verilmiştir.²⁸⁸

Tablo 12 - İş Tatmini Yapılarının Karşılaştırılması

Kapsam Kuramları	Süreç Kuramları	Performansa Bağlı Modeller	Rol Kuramları
İş tatminini tanımlamak için gereksinimlerin tatminini ve kazanılan içsel ve dışsal faktörleri inceler	İş tatminini tanımlamak için değerlerin, beklentilerin ve gereksinimlerin etkileşimini inceler	İş tatminini tanımlamak için bireysel nitelikler, göreve ve kuruma ilişkin niteliklerin etkileşimini inceler	İş tatminini tanımlamak için rollerin pozisyonların ve bireysel niteliklerin etkileşimini inceler.
<i>Maslow'un (1954) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı</i>	<i>Vroom'un Beklenti (1964) Kuramı</i>	<i>Quarstein, McAfee ve Ginssman'ın (1922) Performansa Bağlı Oluşum Kuramı</i>	<i>Biddle'in (1979) Rol Çatışma Kuramı</i>
Beş bireysel gereksinim: Fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevilme, benlik, kendini gerçekleştirme	İş tatmini için beklenen ödüllerin ve güven düzeyinin tanımlanması için üç değişken: (Hoş) beklenti, birleşme değeri (ödül değerinin algılanması), ölçülebilirlik	İş tatmini performansa bağlı nitelikleri (ücret, çalışma koşulları, şirket politikaları, promosyonlar ve yönetim) ve performansa bağlı olayları (işyerindeki etkinlikler) inceler	Motivasyonu ve iş tatminini etkileyen stres ve dengesizliği belirli bir pozisyondaki birey üzerindeki içsel ve dışsal baskıları inceler

²⁸⁸ Birol GÜLNAR, a.g.e., s.183-187

<i>Tablo – 12 devamı</i>			
Kapsam Kuramları	Süreç Kuramları	Performansa Bağlı Modeller	Rol Kuramları
<i>Herzber'in (1966) Motive Edici-Hijyen Kuramı</i>	<i>Adams'ın (18963) Eşitlik Kuramı</i>	<i>Glinsson ve Durick'in (1988) Öngören Model Kuramı</i>	<i>Biddle'in (1979) Rol Belirsizliği</i>
<p>İş tatmininin motive edici ve hijyen faktörlerini ölçer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motive ediciler (içsel) Başarı Terfi Gelişim şansı Takdir Sorumluluk • Hijyenler (dışsal) Şirket politikaları ve yönetim Bireysel ilişkiler İş güvenliği Özel hayat Ücret Statü Çalışma koşulları 	<p>Çalışanın çıktığı-girdi oranının ölçüm temelinde bireyin kendi iş tatminini ve eşit düzey çalışanların karşılaştırılmasını ortaya koyar. (Yaptığım işin ödülünü yeterli olarak alıyor muyum ve benim ödüllerim eşit düzeydeki çalışanlarla eşit mi?)</p>	<p>İş tatminini öngörmek için çalışanı, işi ve örgütsel nitelikleri inceler.</p>	<p>Çalışan alanı ve rolünün sorumluluğuyla ilgili bilgi eksikliği kaygıya, etkisiz performansa ve iş tatminsizliğine neden olur.</p>

Kaynak: Birol GÜLNAR, Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu, 1.Baskı, Çınar Ofset, İstanbul Eylül 2007, s.183-187

V. İŞ DOYUMUNUN ÖLÇÜLMESİ

Bireyler işlerinde mutlu ve huzurlu oldukları zaman, işyerlerine daha fazla yararlı olurlar. İşyerinde hem verimli hem de uzun süreli çalışırlar. Bu noktada ise çalışanın doyumunun ölçümü önem kazanır. Çalışanların algılarıyla beklentileri birbirine eşit ise çalışan doyumlu, çalışanın algılaması beklentilerinden küçük ise burada da çalışanın doyumsuzluğu mevcuttur.²⁸⁹

Çalışanların iş doyum düzeylerini ölçmede kullanılan pek çok ölçek vardır. Bu ölçeklerin önemli bir kısmı ülkemizde güvenilirliği ve geçerlilik çalışmasının yapıldığı ve uygulandığı çalışmalarda kullanılmaktadır.

Çalışanların iş doyumlarında kullanılan ölçekler şöyle sıralanabilir:²⁹⁰

- Minnesota çalışan doyum ölçeği,
- İş betimlemesi ölçeği,
- Brayfield ve Rothe'nin çalışan doyum ölçeği,
- Spector'un çalışan doyum ölçeği,
- Ivancevich ve Donnely'in çalışan doyum ölçeği,
- Porter'in gereksinim ve doyum ölçeği,
- İncir'in çalışan doyum ölçeğidir.

İş doyum taramalarında yaygın kullanılan en önemli ölçeklerden biri Minnesota iş doyum ölçeğidir. Weiss, Davis, England ve Lonfquist tarafından geliştirilen bu ölçek uzun ve kısa form olmak üzere iki şekilde kullanılmaktadır. Yüz sorudan oluşan uzun formunda iş doyumuna ilişkin 20 alt boyut değerlendirilir. Bu alt boyutlar sırasıyla sosyal yardım, yaratıcılık, ahlaki değerler, bağımsızlık, çeşitlilik, otorite, yeteneğin ifadesi, sosyal statü, şirket uygulamaları ve politikaları, süpervizyon-insan ilişkileri, sosyal güvenlik,

²⁸⁹ Selen DOĞAN, **Çalışan İlişkileri Yönetimi**, 1.Baskı, Kare Yayınları, İstanbul 2005, s.277

²⁹⁰ Aşkın KESER, **a.g.e.**, s.149-155

ücret, çalışma koşulları, ilerleme olanakları, spervizyon-teknik alan, birlikte çalışılan kişiler, sorumluluk, saygı, başarı ve aktivitedir.²⁹¹

Ülkemizde 20 soruluk kısa form ilk kez 1989 yılında Türkçeye çevrilmiş ve kullanılmıştır. Her bir soru içinde, kişinin işinden duyduğu hoşnutluk derecesini tanımlayan beş şık vardır. Bu şıklar; hiç hoşnut değilim, hoşnut değilim, kararsızım, hoşnudum ve çok hoşnudum biçimindedir. Bu şıkların değerlendirilmesinde sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 puan verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olup orta noktaya düşen 60 ise nötr doyumunu ifade etmektedir. Puanların 20'ye yaklaşması doyum düzeyinin düştüğünü, 100'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir.²⁹²

VI. İŞ DOYUMSUZLUĞU

İş doyumunu ve davranışlar arasındaki ilişki, bireylerin objeleri algılama ve değerlendirmesi sonucu oluşan olumlu ve olumsuz duygularının değişik tepkilere yol açması ile açıklanmaktadır.

Olumlu duygularla iş gören, örgütün üretim normlarına uyma davranışı gösterebilmektedir. Bunu yönetimin sıkı denetimi, inançları ve çalışma değerleri yaratabilir.

Olumsuz duygularla ise iş gören, yönetimin tutumundan devamlı olarak şikayet eder, iş arkadaşlarıyla geçimsizlik oluşur, fiziksel saldırı, zarar verme, yakınma, işi yavaşlatma, devamsızlık ve son aşamada işten ayrılma gerçekleşebilir.²⁹³

²⁹¹ Coşkun AKBULUT, **a.g.t.**, s.49

²⁹² Savaş ŞANLI, **a.g.t.**, s.49

²⁹³ Dilek KARA, Maliye Bakanlığı Personelinin İş Doyumu, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) TODAİE,Ankara 2002, s.90

İşten doyumsuzluk, iş görene elem vermekte ve onu olumsuz duygulara yöneltmektedir. İnsan yaşamının önemli bir parçası olan iş yaşamının insana elem vermesi ve bunun sürmesi insanın yaşamını zorlaştırmaktadır.²⁹⁴

İş doyumunu kavramını araştırmak için birey odaklı ve örgüt odaklı olarak sınıflandırılabilir iki önemli neden vardır. Birey odaklı düşünmek, her bireyin davranışları ve saygıyı hak ettiğine inanmaktır. İş doyumunu bir ölçüde iyi davranılmanın sonucudur; bu aynı zamanda psikolojik sağlığın da göstergesidir. İşyerinde yaşanan gerginlik ve buna bağlı psikosomatik rahatsızlıklar, alkol kullanımı gibi tepkiler, işyerinin, bireylerin iş dışında kalan yaşamlarını, yani yaşam doyumlarını etkileyeceğini açıkça göstermektedir.

Bireylerin işlerinden doyum sağlayamamaları yalnızca bireyleri değil, örgütleri de etkiler. İşyerlerinde düş kırıklığı yaşayan bireylerin işlerine karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirdikleri bilinmektedir. İşten ayrılma ve devamsızlık bu tepkilerin en bilinenlerindedir.

Yapılan araştırmalar, iş doyumunu ile devamsızlık arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani iş doyumunu arttıkça iş devamsızlık azalmaktadır.

İşlerinden doyum sağlayamayan bireyler, işyerinde geçirdikleri zamanı katlanılır kılmak için devamsızlığın yanı sıra başka tepkiler de geliştirirler. Bunlar arasında işyerinde geçirilen zamanı özel işler için kullanmak, uzun molalar vermek, iş yapmaksızın meşgul görünmek, iş arkadaşları ile önemsiz konularda sohbet etmek, işi geciktirmek, kuralları kasıtlı olarak görmezden gelerek otoriteye karşı çıkmak, iş arkadaşlarına ve üstlerine karşı saldırgan davranışlar sergilemek, öç almak, misilleme yapmak sayılabilir.²⁹⁵

²⁹⁴ İbrahim Ethem BAŞARAN, a.g.e., s.207

²⁹⁵ H.Özlem SUN, İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü,(Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Ankara Aralık 2002,s.3-5

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EMNİYET TEŞKİLATINDA “ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ” UYGULAMASI VE İŞ DOYUMUNA ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde araştırmanın örnekleme uygun olarak anket yapılmış, elde edilen veriler analiz edilmiş ve analizlerin yorumlamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

I. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK GENEL BİLGİLER

Emniyet Teşkilatında, ast-üst ilişkileri ve her alanda hoşgörünün ön planda olduğu, görev çevresine ilişkin gelişmelerin bireysel değil ekip ruhu ile belirlendiği, iş doyumunun artırılması ve bunun davranışlara yansımalarının gerçekleştirileceği bir sistemi sağlayabilmek, polis eğitiminin sürekli olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda toplumla sürekli etkileşim halinde bulunan polisler mesleki ve bireysel gelişmelerini sağlamak amacıyla gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılacağı eğitimlerin verilmesi önem kazanmaktadır.

Emniyet teşkilatı en önemli varlıkları olan polislerin, eğitimlerle elde edeceği kazanımlara ve polislerin bu eğitimlerden beklentilerine en yüksek oranda cevap vermektedir.

A. Araştırmanın Konusu

Bu çalışmada, Emniyet Teşkilatında polislerin eğitiminde kullanılan “Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli”nin duygu ve durumlar üzerindeki etkisi ile “Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli”nin iş doyumuna üzerindeki etkisinin ölçülmeye çalışıldığı bir araştırma yer almaktadır. Araştırmada iş doyumuna ve eğitim modeline ilişkin değerlendirmeler, eğitim öncesi ve eğitim sonrası olarak ölçülmektedir. Ülkemizde ilk defa yapılan bu araştırma ile Emniyet

teşkilatında görev yapan polisler verilen “Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli”ne ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeyleri belirlenerek, eğitimlerin iş doyum düzeyi üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada, emniyet teşkilatındaki polisler verilen “Öğrenme Merkezli Eğitim Modeli” ile polislerin iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılarak, eğitimin iş doyumuna ilişkin duygu ve düşünceler üzerindeki etkisi, eğitim öncesi ve sonrası olarak değerlendirilerek fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra emniyet teşkilatındaki polislerin eğitiminde kullanılan “öğrenme merkezli eğitim modeli”de eğitimin duygu ve durumlara katılım düzeyleri, eğitim öncesi ve sonrası ele alınarak, eğitimin etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Konusunda ilk defa yapılmış olan bu çalışmada, konu tanımlanarak ortaya konulmuş olup bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek olması hedeflenmiş ve çalışma sonucunda elde edilen bulguların, emniyet teşkilatında görev yapan polislerin iş doyum düzeylerinin artırılması ve hizmet içi eğitim planlaması çalışmalarında yol gösterici olması amaçlanmıştır.

B. Hipotezler

Bu çalışmada, “öğrenen merkezli eğitim modeli eğitimlerine katılan polislerin, eğitimlere ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?”, “iş doyum düzeyinde, eğitim sonucunda bir değişim var mıdır?”, “öğrenen merkezli eğitim modeli ile iş doyum düzeyi arasında ilişki mevcut mudur?” sorularına cevap bulmak amacıyla aşağıdaki temel hipotezlere odaklanılmıştır.

- 1) Eğitim öncesi iş doyum düzeyi ile eğitim sonrası iş doyum düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir.

- 2) Eğitim öncesi eğitimlere ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeyi ile eğitim sonrası eğitimlere ilişkin duygu ve durumlara katılım düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir.
- 3) Çalışılan birime göre eğitimlerin iş doyum düzeyi üzerinde etkisi olmadığı gözlenmektedir.

C. Araştırmanın Kapsamı, Yöntemi, Uygulaması, Ölçülen Değişkenler

Araştırma Emniyet Teşkilatında yapılmış, EGM’de görev yapan ve eğitimlere katılan kişiler anketin örneklemini oluşturmuştur. Araştırma, Emniyet Teşkilatında 01/07/2008-30/07/2008 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmaya değişik rütbelerde (Başkomiser, Emniyet Amiri, Emniyet Müdürü, Komiser, Komiser Yardımcısı, Polis memuru) emniyet mensupları katılmıştır.

Ülkemizde ilk defa uygulanan bir araştırma olması nedeniyle, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, çeşitli araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

İş doyum düzeyini ölçmek amacıyla literatürde sıkça rastlanan ve araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Minnesota iş doyum ölçeğinin kısa formu dikkate alınarak, beklentilerimize uygun sorular hazırlanmıştır.

“Öğrenen merkezli eğitim” ve eğitimlere ilişkin duygu ve düşüncelerin alınması konusunda ise örnek bir çalışmanın olmaması nedeniyle, öğrenen ve öğreten merkezli eğitim üzerine literatür taraması yapılmış, çeşitli araştırmalar incelenmiş, konunun önemi ve çalışmamızın sonuçlarını etkileyeceği bilinciyle seçici davranılmış ve kapsamlı olarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, konusunda uzman EGM yetkilileri ile değerlendirilmiş, bu konudaki görüşleri dikkate alınarak sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırma için hazırlanan form üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; araştırmaya katılanların demografik durumları, eğitim, rütbe vb. bilgilerinin alındığı 6 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde, iş doyum düzeyini ölçmek amacıyla, belli bazı duygu ve durumları içeren ifadelerin yer aldığı 15 soru hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan soruların her biri için (1) *İşimden hiç hoşnut değilim*, (2) *İşimden hoşnut değilim*, (3) *İşimle ilgili kararsızım*, (4) *İşimden hoşnudum* ile (5) *İşimden çok hoşnudum* arasında değişen 5'li likert ölçeğine göre katılım dereceleri sorgulanmıştır.(EK-1)

15 sorunun her biri için Öğrenen Merkezli Eğitim Kursunu almadan önce (ÖMEM ÖNCESİ) ve Öğrenen Merkezli Eğitim Kursunu aldıktan sonra (ÖMEM SONRASI) olmak üzere 2 kez değerlendirme yapılarak katılım derecesinin rakamla belirtilmesi istenmiştir. Özetle, her bir cümle için, "ÖMEM öncesi durum neydi?, ÖMEM sonrası durum ne?" sorularına yanıt bulmak istenmiştir.

Üçüncü bölümde, eğitimleri algılamaya yönelik ve belli bazı duygu/durumları içeren ifadelerin yer aldığı 28 soru hazırlanmıştır. Ankette yer alan soruların her biri için (1) *Kesinlikle Katılmıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (3) *Kararsızım*, (4) *Katılıyorum*, (5) *Kesinlikle Katılıyorum* arasında değişen 5'li likert ölçeğine göre katılım dereceleri sorgulanmıştır.

28 sorunun her biri için eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez değerlendirme yapılarak ifadelere katılım derecesinin belirtilmesi istenmiştir. 28 soru için ifadelerde yer alan duygu ve durumlarının yaşanıp yaşanmadığı dikkate alınarak en uygun olan sıklık sayısının belirtilmesi istenmiştir.

Emniyet teşkilatının değişik rütbelerde eğitimlere katılan personeline uygulanan anket formu, merkez ve değişik illerden eğitimlere katılan kişilere uygulanmıştır.

Anket, e-posta yolu ile, cevaplandırılmak amacıyla eğitim merkezlerine bırakılıp, daha sonra teslim alınarak ve yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Uygulamanın öncelikle e-posta yolu ile yapılması planlanmış ve 100 kişiye gönderilmiştir. Ancak cevapsızlık oranı yüksek gerçekleştiği için diğer yöntemlerde kullanılarak hedef kitleye ilişkin bilgiler toplanmıştır. Örnek sayısı, yıl içerisinde eğitim alanların % 5'ine karşılık gelen 100 kişi olarak belirlenmiştir. Uygulama 100 kişiye yapılmış, ancak 77 kişiden cevap alınabilmiştir.

Araştırmanın örnek planı ve uygulama yapılacak kişiler rastgele seçilmiş olup, Birinci bölümde yer alan yaş, cinsiyet, eğitim, rütbe vb. değişkenler dikkate alınamamıştır. Bu nedenle, birinci bölümde yer alan değişkenler, ikinci ve üçüncü bölüm sonuçları ile ilişkilendirilmemiş, sadece çalıştığı birim dikkate alınarak değerlendirmelerde kullanılmıştır.

D. Veri Analiz Yöntemi

Araştırma tanımlayıcı bir araştırma olup, veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Anketten elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, "Statistical Package for Social Science (SPSS)" paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ankete katılanları tanımlamaya yönelik veriler için frekans ve % dağılımları elde edilmiştir. Fark analizleri için t testi, gruplar arası farklılık için kıkare analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada, Cronbach Alpha Güvenilirlik Testi uygulanmış ve test sonucu çok yüksek bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı sınır değer olan ve literatürde kabul edilen. 70 değerinden büyük olduğu için güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür.

II. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK İSTATİSTİKLER

Verilerin İstatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

A. Ankete Katılanların Profilleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan ve eğitimlere katılan emniyet teşkilatındaki polislere ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Emniyet teşkilatında değişik birimlerinde görev yapan ve 01/01/2006-30/07/2008 tarihlerinde eğitimlere katılan kişilerden tesadüfen seçilen 100 kişiye anket uygulanmış, 77 kişi anketi yanıtlamıştır. Ankete katılan 77 kişinin demografik, sosyo-ekonomik durumlarına göre sayısal ve yüzdesel dağılımlarına Tablo 13'de yer verilmiştir.

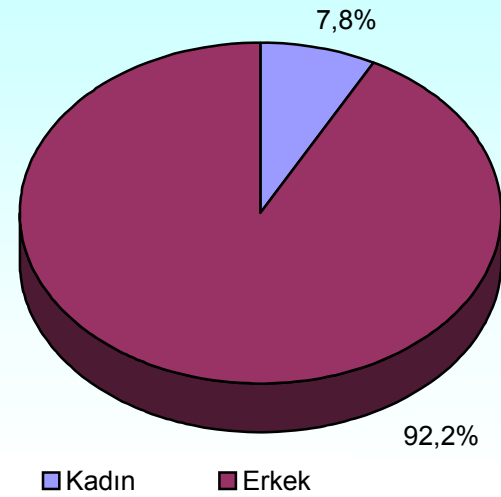
• Cinsiyet Dağılımı

Ankete katılan 77 kişinin 71'i erkek, 6'sı kadındır. Ankete katılan kadınların 4'ü eğitim birimlerinde 2'si ise Emniyet Genel Müdürlüğü hizmet birimlerinde görev yapmaktadır. (Grafik1)

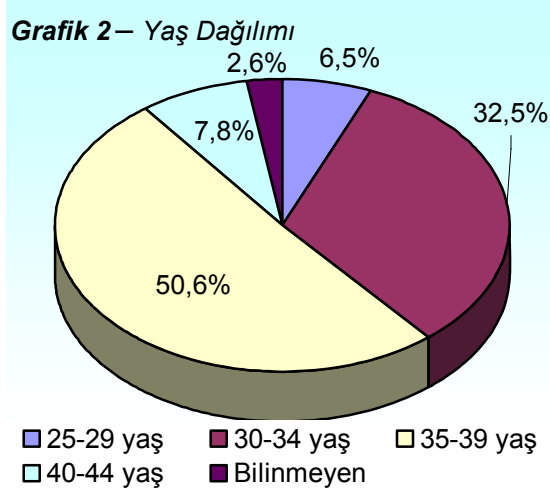
Ankete katılan kadınların, 2'si 2 yıllık yüksek okul, 2'si üniversite, 2'si yüksek lisans/doktora derecesine sahiptirler.

Ankete katılan erkeklerin, 35'i EGM hizmet birimlerinde, 25'i eğitim birimlerinde, 8'i il Emniyet Müdürlüklerinde, 3'ü ise Kriminal Polis Laboratuvarında görev yapmaktadır. Ankete katılan erkeklerin, 14'ü 2 yıllık yüksek okul (%19,7), 34'ü üniversite (%47,9), 23'ü yüksek lisans/doktora (%32,4) derecesine sahiptirler.

Grafik 1 – Cinsiyet Dağılımı



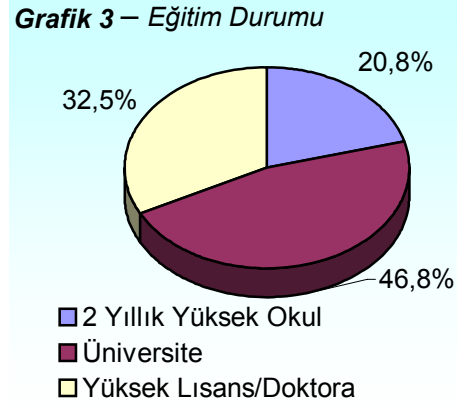
• Yaş Dağılımı



- Ankete katılanların,
- 39'u (35-39) yaş grubunda,
- 25'i (30-34) yaş grubunda,
- 6'sı (40-44) yaş grubunda olup bu yaş grubundakilerin tümü erkektir. (Grafik 2)

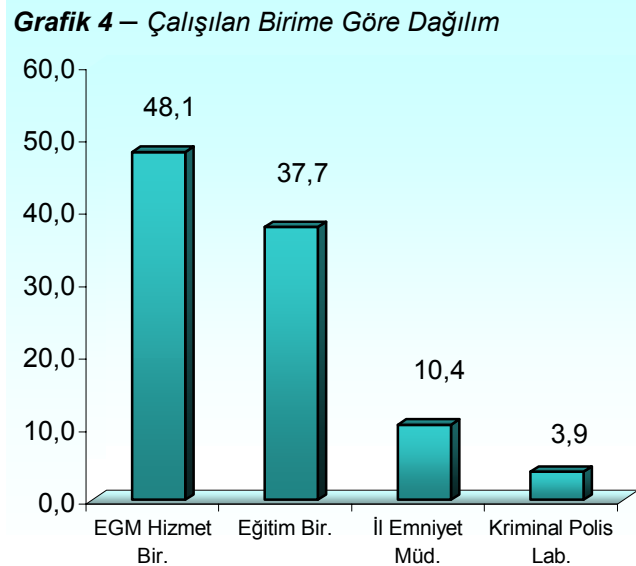
• Eğitim Durumu

- Ankete katılanların,
- 16'sı 2 yıllık yüksek okul,
- 36'sı üniversite,
- 25'i yüksek lisans/doktora derecesine sahiptirler. (Grafik 3)



• Çalıştığı Birime Göre Dağılım

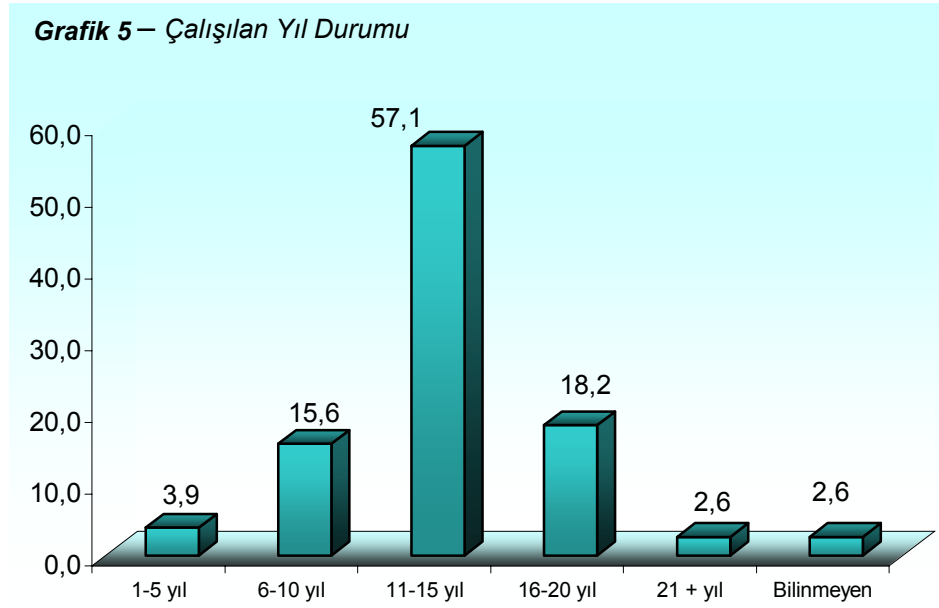
Ankete cevap verenlerin 37'si Emniyet Teşkilatı hizmet birimlerinde 29'u Eğitim Birimlerinde, 8'i İl Emniyet Müdürlüklerinde, 3'ü Kriminal Polis Laboratuvarında görev yapmaktadır. (Grafik 4)



- **Çalışılan Yıl Durumu**

Ankete katılanların 44'ü (11-15) yıl arası, 14'ü (16-20) yıl arası, 12'si (6-10) yıl arası görevde bulunmuşlardır.

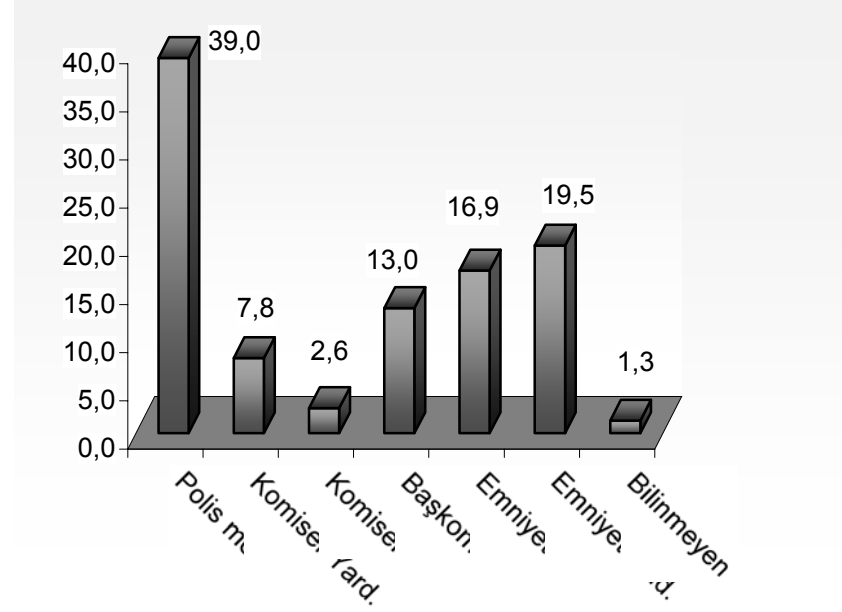
Ankete katılanların 3'ü (1-5) yıl, 2'si 21 yıl ve üzeri görev yapmışlardır. 2 kişinin ise hizmet yılı bilinmemektedir. (Grafik 5)



- **Rütbe Durumu**

Ankete katılanların meslekteki rütbelerine göre dağılımları ise,

Polis memuru (30), Komiser Yardımcısı (6), Komiser (2), Başkomiser (10), Emniyet Amiri (13), Emniyet Müdürü (15) kişidir. 1 kişi ise soruyu cevaplandırmamıştır. (Grafik 6)

Grafik 6 – Rütbe Durumu**Tablo 13 - Araştırmaya katılanların demografik ve sosyo ekonomik özellikleri itibarıyla dağılımı, (sayı), (%)**

Bağımsız Değişkenler	Sayı	(%)	(%) ^(*)	Kümülatif Toplam
Yaş Grubu				
25-29	5	6,5	6,6	6,5
30-34	25	32,5	33,4	39,0
35-39	39	50,6	52,0	89,6
40-44	6	7,8	8,0	97,4
Bilinmeyen	2	2,6	0,0	100,0
Cinsiyet				
Kadın	6	7,8		7,8
Erkek	71	92,2		100,0
Eğitim Durumu				
İki Yıllık Yüksek Okul	16	20,8		20,8
Üniversite	36	46,8		67,6
Yüksek Lisans/Doktora	25	32,5		100,0
Çalışılan Yıl				
1-5	3	3,9	4,0	3,9
6-10	12	15,6	16,0	19,5
11-15	44	57,1	58,7	76,6
16-20	14	18,2	18,7	94,8
21 yıl ve üzeri	2	2,6	2,7	97,4

<i>Tablo 13 devamı</i>				
Bilinmeyen	2	2,6	0,0	100,0
Rütbe				
Polis memuru	30	39,0	39,5	39
Komiser Yardımcısı	6	7,8	7,9	46,8
Komiser	2	2,6	2,6	49,4
Başkomiser	10	13,0	13,2	62,3
Emniyet Amiri	13	16,9	17,1	79,2
Emniyet Müdürü	15	19,5	19,7	98,7
Bilinmeyen	1	1,3	0,00	100,00
Çalışılan Birim				
EGM Hizmet Birimleri	37	48,1		48,1
Eğitim Birimleri	29	37,7		85,8
İl Emniyet Müdürlükleri	8	10,4		96,1
Kriminal Polis Laboratuvarı	3	3,9		100,0

(*) *Bilinmeyen değişken sayılarının çıkarılması ile elde edilen toplam içerisindeki dağılım. (Bundan sonraki tablolarda da (*) işareti aynı tanım için kullanılmıştır.)*

B. İş Doymu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Aşağıda iş doymu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilerek, bu bulgular üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

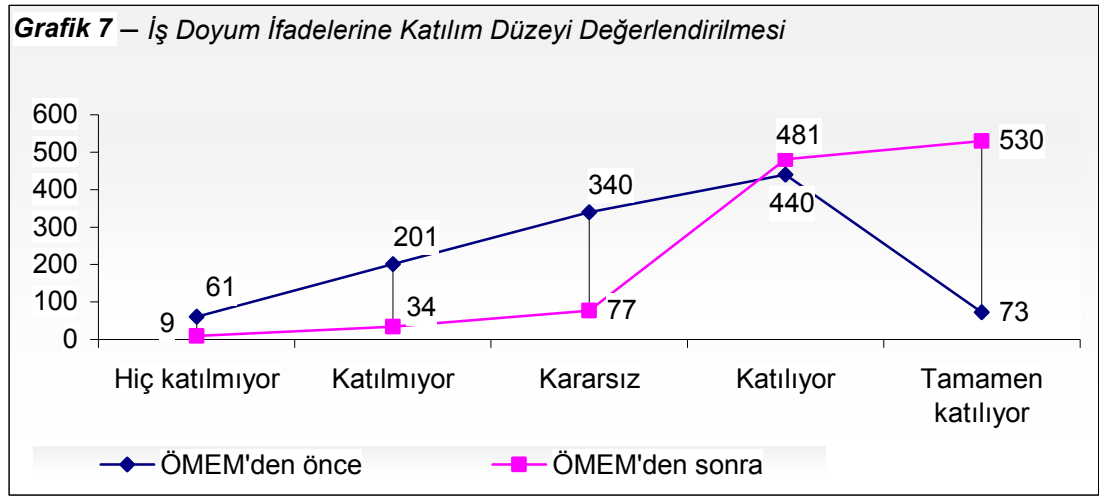
1. İş Doymu İfadelerine Katılım Düzeyi Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan 77 kişinin iş doyum düzeyi eğitim öncesine ve eğitim sonrasına göre 15 ifade ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitimlere katılan polislerin ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası bu ifadelere katılım düzeyleri sorulmuş ve cevaplara ilişkin katılım düzeylerinin 15 ifade için frekansları bulunmuştur.

15 ifadeye ÖMEM öncesi ile ÖMEM sonrası katılım düzeyleri frekans toplamları karşılaştırıldığında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Grafik 7'de de görüldüğü gibi ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası itibarıyla en önemli

değişim, tamamen katılıyor, kararsız ve katılmıyor seçeneklerinde gerçekleşmiştir.

Eğitimden en az etkilenen ise katılıyorum görüşünü bildirenler olup değişim oranı sadece %9,3'tür. Hiç katılmıyorum seçeneği değişim oranı ise %15 oranında olmuştur.



Eğitilmeye katılan polislerin ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası bu ifadelerle katılım düzeylerine ilişkin genel istatistik bilgileri Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14 - İş doyumunu ifadelerine katılım düzeyi istatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)

	Eğitimden	Hiç katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamen katılıyor	Toplam	Bilinmeyen	Genel Toplam
Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından	Önce	3	20	20	28	1	72	5	77
	Sonra	1	3	2	40	27	73	4	77
Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından	Önce	4	21	24	23	4	76	1	77
	Sonra	1	2	7	33	34	77		
Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından	Önce	4	15	19	34	3	75	2	77
	Sonra	-	4	3	31	38	76	1	77

<i>Tablo 14 devamı</i>									
Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından	Önce	4	12	26	29	4	75	2	77
	Sonra	1	2	5	33	35	76	1	77
Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından	Önce	2	14	23	25	3	67	10	77
	Sonra	1	2	4	33	29	69	8	77
Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	Önce	1	8	20	37	8	74	3	77
	Sonra	1	-	3	46	25	75	2	77
Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından	Önce	2	11	21	34	8	76	1	77
	Sonra	-	1	6	28	42	77		
Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	Önce	4	13	24	29	5	75	2	77
	Sonra	-	2	6	31	37	76	1	77
Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından	Önce	5	9	27	29	5	75	2	77
	Sonra	1	2	5	33	35	76	1	77
Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	Önce	1	17	25	28	4	75	2	77
	Sonra	-	3	4	24	44	75	2	77
Teşkilatın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	Önce	10	20	25	17	1	73	4	77
	Sonra	-	6	5	30	34	75	2	
İş içinde "değerli kişi olma" olanağımın olması bakımından	Önce	8	11	21	30	5	75	2	77
	Sonra	1	3	6	32	34	76	1	77
Çalışma arkadaşlarımla anlaşma bakımından	Önce	2	9	15	40	9	75	2	77
	Sonra	-	1	4	30	41	76	1	77
Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından	Önce	5	14	26	26	5	76	1	77
	Sonra	1	3	12	30	31	77		
Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından	Önce	6	7	24	31	8	76	1	77
	Sonra	1	-	5	27	44	77		

Emniyet teşkilatında görev yapan ve eğitimlere katılan polislerin, iş doyum ifadelerine katılım düzeylerine ilişkin detay istatistikler, ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası ayırımında aşağıda yer almaktadır.

Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	3	3,9	4,2	4,2	1	1,3	1,4	1,4
Katılmıyor	20	26,0	27,8	31,9	3	3,9	4,1	5,5
Kararsız	20	26,0	27,8	59,7	2	2,6	2,7	8,2
Katılıyor	28	36,4	38,9	98,6	40	51,9	54,8	63,0
Tamamen katılıyor	1	1,3	1,4	100,0	27	35,1	37,0	100,0
Toplam	72	93,5	100,0		73	94,8	100,0	
Bilinmeyen	5	6,5			4	5,2		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %31,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %5,5'e düşmüştür.

Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	21	27,3	27,6	32,9	2	2,6	2,6	3,9
Kararsız	24	31,2	31,6	64,5	7	9,1	9,1	13,0
Katılıyor	23	29,9	30,3	94,7	33	42,9	42,9	55,8
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	34	44,2	44,2	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %32,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında hiç katılmıyor/katılmıyor %3,9'a düşmüştür.

Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	20,0	25,3	4	5,2	5,3	5,3
Kararsız	19	24,7	25,3	50,7	3	3,9	3,9	9,2
Katılıyor	34	44,2	45,3	96,0	31	40,3	40,8	50,0
Tamamen katılıyor	3	3,9	4,0	100,0	38	49,4	50,0	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Çevremde saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %25,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %5,3'e düşmüştür.

Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	12	15,6	16,0	21,3	2	2,6	2,6	3,9
Kararsız	26	33,8	34,7	56,0	5	6,5	6,6	10,5
Katılıyor	29	37,7	38,7	94,7	33	42,9	43,4	53,9
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	35	45,5	46,1	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Karar verme yeteneğimi sergileyebilmem bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %21,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %3,9'a düşmüştür.

Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	% ^(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	% ^(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	2	2,6	3,0	3,0	1	1,3	1,4	1,4
Katılmıyor	14	18,2	20,9	23,9	2	2,6	2,9	4,3
Kararsız	23	29,9	34,3	58,2	4	5,2	5,8	10,1
Katılıyor	25	32,5	37,3	95,5	33	42,9	47,8	58,0
Tamamen katılıyor	3	3,9	4,5	100,0	29	37,7	42,0	100,0
Toplam	67	87,0	100,0		69	89,6	100,0	
Bilinmeyen	10	13,0			8	10,4		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %23,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %4,3'e düşmüştür.

Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	% ^(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	% ^(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	1	1,3	1,4	1,4	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	8	10,4	10,8	12,2	-	-	-	1,3
Kararsız	20	26,0	27,0	39,2	3	3,9	4,0	5,3
Katılıyor	37	48,1	50,0	89,2	46	59,7	61,3	66,7
Tamamen katılıyor	8	10,4	10,8	100,0	25	32,5	33,3	100,0
Toplam	74	96,1	100,0		75	97,4	100,0	
Bilinmeyen	3	3,9			2	2,6		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %12,2 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	2	2,6	2,6	2,6	-	-	-	-
Katılmıyor	11	14,3	14,5	17,1	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	21	27,3	27,6	44,7	6	7,8	7,8	9,1
Katılıyor	34	44,2	44,7	89,5	28	36,4	36,4	45,5
Tamamen katılıyor	8	10,4	10,5	100,0	42	54,5	54,5	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %17,1 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	13	16,9	17,3	22,7	2	2,6	2,6	2,6
Kararsız	24	31,2	32,0	54,7	6	7,8	7,9	10,5
Katılıyor	29	37,7	38,7	93,3	31	40,3	40,8	51,3
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,7	100,0	37	48,1	48,7	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %22,7 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %2,6'ya düşmüştür.

Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,7	6,7	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	9	11,7	12,0	18,7	2	2,6	2,6	3,9
Kararsız	27	35,1	36,0	54,7	5	6,5	6,6	10,5
Katılıyor	29	37,7	38,7	93,3	33	42,9	43,4	53,9
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,7	100,0	35	45,5	46,1	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %18,7 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %3,9'a düşmüştür.

Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	1	1,3	1,3	1,3	-	-	-	-
Katılmıyor	17	22,1	22,7	24,0	3	3,9	4,0	4,0
Kararsız	25	32,5	33,3	57,3	4	5,2	5,3	9,3
Katılıyor	28	36,4	37,3	94,7	24	31,2	32,0	41,3
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	44	57,1	58,7	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		75	97,4	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			2	2,6		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %24,0 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %4,0'a düşmüştür.

Teşkilatın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	10	13,0	13,7	13,7	-	-	-	-
Katılmıyor	20	26,0	27,4	41,1	6	7,8	8,0	8,0
Kararsız	25	32,5	34,2	75,3	5	6,5	6,7	14,7
Katılıyor	17	22,1	23,3	98,6	30	39,0	40,0	54,7
Tamamen katılıyor	1	1,3	1,4	100,0	34	44,2	45,3	100,0
Toplam	73	94,8	100,0		75	97,4	100,0	
Bilinmeyen	4	5,2			2	2,6		
Genel Toplam	77	100,0						

Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %41,1 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %8,0'a düşmüştür.

İş içinde "değerli kişi olma" olanağının olması bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	8	10,4	10,7	10,7	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	11	14,3	14,7	25,3	3	3,9	3,9	5,3
Kararsız	21	27,3	28,0	53,3	6	7,8	7,9	13,2
Katılıyor	30	39,0	40,0	93,3	32	41,6	42,1	55,3
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,7	100,0	34	44,2	44,7	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

İş içinde değerli kişi olma olanağının olması bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %25,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %5,3'e düşmüştür.

Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	2	2,6	2,7	2,7	-	-	-	-
Katılmıyor	9	11,7	12,0	14,7	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	15	19,5	20,0	34,7	4	5,2	5,3	6,6
Katılıyor	40	51,9	53,3	88,0	30	39,0	39,5	46,1
Tamamen katılıyor	9	11,7	12,0	100,0	41	53,2	53,9	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %14,7 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,6	6,6	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	14	18,2	18,4	25,0	3	3,9	3,9	5,2
Kararsız	26	33,8	34,2	59,2	12	15,6	15,6	20,8
Katılıyor	26	33,8	34,2	93,4	30	39,0	39,0	59,7
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	31	40,3	40,3	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından ifadesine ÖMEM öncesi %25,0 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %5,2'ye düşmüştür.

Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	6	7,8	7,9	7,9	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	7	9,1	9,2	17,1	-	-	-	1,3
Kararsız	24	31,2	31,6	48,7	5	6,5	6,5	7,8
Katılıyor	31	40,3	40,8	89,5	27	35,1	35,1	42,9
Tamamen katılıyor	8	10,4	10,5	100,0	44	57,1	57,1	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

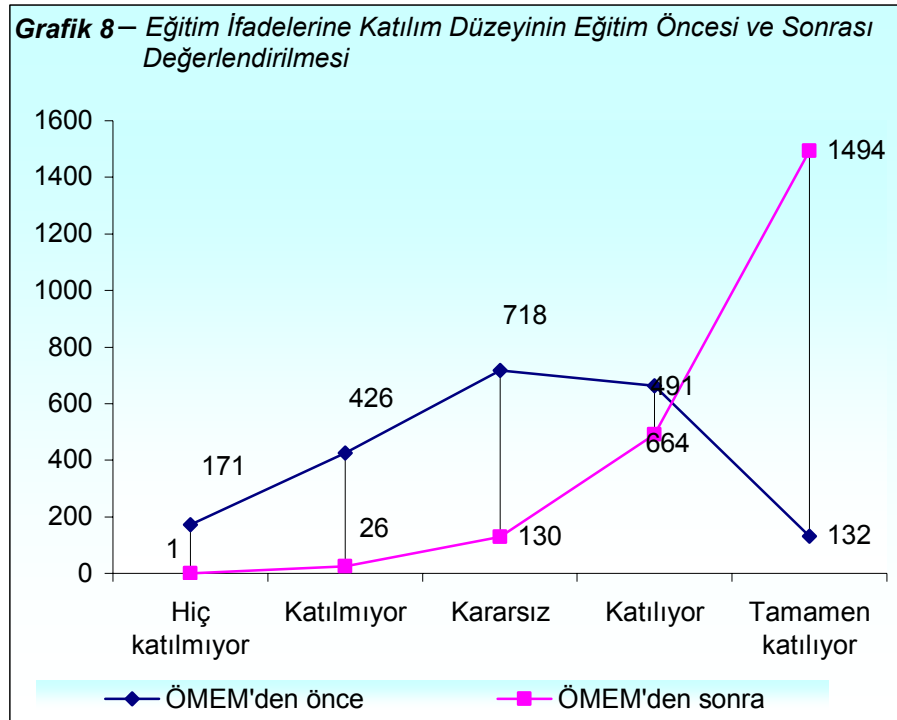
Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından ifadesine ÖMEM öncesi %17,1 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Yukarıda verilen iş doyum ifadelerinin sonuçlarından görüldüğü gibi ÖMEM öncesi ve sonrası duygu ve düşüncelerde önemli değişiklikler söz konusu olmuştur. Özellikle "Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından" ifadesine ÖMEM öncesi %41,1 gibi çok yüksek oranda hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %8,0'a düşmüştür. "Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından" ifadesine ise ÖMEM öncesi %12,2 gibi en düşük oranda hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3 gibi çok küçük bir seviyeye düşmüştür.

2. Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyinin, Eğitim Öncesi Ve Sonrası Değerlendirmesi

Araştırmaya katılan 77 kişinin eğitim ifadelerine katılım düzeyleri eğitim öncesi ve eğitim sonrasına göre 28 ifade ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitimlere katılan polislerin ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası bu ifadelere katılım düzeyleri sorulmuş ve cevaplara ilişkin katılım düzeylerinin 28 ifade için frekansları bulunmuştur.

28 ifadeye ÖMEM öncesi ile ÖMEM sonrası katılım düzeyleri frekans toplamları karşılaştırıldığında yine önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Grafik 8'de de görüldüğü gibi ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası itibarıyla en önemli değişim "tamamen katılıyor" seçeneğinde olmuştur. Eğitimden en az etkilenen ise "katılıyorum" görüşünü bildirenlerdir.



Eğitimlere katılan polislerin ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası bu ifadelere katılım düzeylerine ilişkin genel istatistik bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15 - Eğitim ifadelerine katılım düzeyi istatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)

	Eğitmeden	Hiç katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamen katılıyor	Toplam	Bilinmeyen	Genel Toplam
Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum.	Önce	4	15	18	31	4	72	5	77
	Sonra	-	3	7	11	51	72	5	77
Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir.	Önce	2	21	21	26	5	75	2	77
	Sonra	-	5	7	15	49	76	1	77
Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum.	Önce	1	15	26	31	3	76	1	77
	Sonra	-	1	3	15	58	77		
Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum.	Önce	3	15	27	25	4	74	3	77
	Sonra	-	1	6	20	48	75	2	77
Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum.	Önce	9	13	20	26	4	72	5	77
	Sonra	-	-	2	21	50	73	4	77
Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir.	Önce	9	14	18	32	3	76	1	77
	Sonra	-	-	4	18	55	77		
Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı.	Önce	10	10	22	29	5	76	1	77
	Sonra	-	1	6	15	55	77		
Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır.	Önce	5	6	32	25	6	74	3	77
	Sonra	-	-	6	19	51	76	1	77
Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.	Önce	7	9	29	28	3	76	1	77
	Sonra	-	1	2	22	52	77		
Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.	Önce	7	9	29	28	3	76	1	77
	Sonra	-	1	2	22	52	77		

<i>Tablo 15 – devamı</i>									
Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum.	Önce	4	18	28	20	5	75	2	77
	Sonra	-	1	4	14	58	77		
Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır.	Önce	8	17	23	21	6	75	2	77
	Sonra	-	1	4	19	53	77		
Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır.	Önce	9	18	23	21	5	76	1	77
	Sonra	-	-	2	16	59	77		
Uyguladığım eğitim öğretmenin bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir.	Önce	11	18	23	20	4	76	1	77
	Sonra	-	-	12	14	51	77		
Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır.	Önce	5	19	28	20	4	76	1	77
	Sonra	-	-	8	21	48	77		
Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir.	Önce	9	12	27	23	5	76	1	77
	Sonra	-	1	5	23	48	77		
Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum.	Önce	5	17	28	21	5	76	1	77
	Sonra		1	5	18	53	77		
Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum.	Önce	5	18	25	24	3	75	2	77
	Sonra	-	1	5	20	51	77		
Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir.	Önce	4	17	25	26	4	76	1	77
	Sonra	-	1	3	17	56	77		
Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir.	Önce	4	15	36	16	5	76	1	77
	Sonra	-	-	6	20	51	77		

<i>Tablo 15 – devamı</i>									
Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağıını kurmam kolaylaştı.	Önce	7	19	27	19	4	76	1	77
	Sonra	-	2	7	18	50	77		
Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir.	Önce	11	13	25	22	4	75	2	77
	Sonra	-	1	5	12	58	76	1	77
Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir.	Önce	8	17	31	16	4	76	1	77
	Sonra	-	1	3	26	47	77		
Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir.	Önce	7	16	21	28	4	76	1	77
	Sonra	1	2	4	22	48	77		
Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.	Önce	8	18	24	22	4	76	1	77
	Sonra	-	1	4	13	59	77		
Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum.	Önce	4	17	29	20	6	76	1	77
	Sonra	-	-	4	14	59	77		
Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim.	Önce	5	16	33	16	6	76	1	77
	Sonra	-	-	3	17	57	77		
Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor.	Önce	5	8	19	33	11	76	1	77
	Sonra	-	-	2	15	60	77		
Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum.	Önce	2	15	30	23	6	76	1	
	Sonra	-	1	1	16	59	77		

Emniyet teşkilatında görev yapan ve eğitimlere katılan polislerin, eğitimlere yönelik duygu ve düşünceleri belirten ifadelere katılım düzeylerine ilişkin detay istatistikler, ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası ayrımında aşağıda yer almaktadır.

Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,6	5,6	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	20,8	26,4	3	3,9	4,2	4,2
Kararsız	18	23,4	25,0	51,4	7	9,1	9,7	13,9
Katılıyor	31	40,3	43,1	94,4	11	14,3	15,3	29,2
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,6	100,0	51	66,2	70,8	100,0
Toplam	72	93,5	100,0		72	93,5	100,0	
Bilinmeyen	5	6,5			5	6,5		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum ifadesine ÖMEM öncesi %26,4 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oranın %4,2 olduğu gözlemlenmiş, dolayısıyla bu ifade ÖMEM eğitimcilerine olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	2	2,6	2,7	2,7	-	-	-	-
Katılmıyor	21	27,3	28,0	30,7	5	6,5	6,6	6,6
Kararsız	21	27,3	28,0	58,7	7	9,1	9,2	15,8
Katılıyor	26	33,8	34,7	93,3	15	19,5	19,7	35,5
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,7	100,0	49	63,6	64,5	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %30,7 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %6,6'ya düşmüştür. Eğitim sonrası önemli bir grubun düşüncesinin bu yönü ile değiştiği görülmüştür.

Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	1	1,3	1,3	1,3	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	19,7	21,1	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	26	33,8	34,2	55,3	3	3,9	3,9	5,2
Katılıyor	31	40,3	40,8	96,1	15	19,5	19,5	24,7
Tamamen katılıyor	3	3,9	3,9	100,0	58	75,3	75,3	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum ifadesine ÖMEM öncesi %21,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	3	3,9	4,1	4,1	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	20,3	24,3	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	27	35,1	36,5	60,8	6	7,8	8,0	9,3
Katılıyor	25	32,5	33,8	94,6	20	26,0	26,7	36,0
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,4	100,0	48	62,3	64,0	100,0
Toplam	74	96,1	100,0		75	97,4	100,0	
Bilinmeyen	3	3,9			2	2,6		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum ifadesine ÖMEM öncesi %24,3 oranında hiç

katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	9	11,7	12,5	12,5	-	-	-	-
Katılmıyor	13	16,9	18,1	30,6	-	-	-	-
Kararsız	20	26,0	27,8	58,3	2	2,6	2,7	2,7
Katılıyor	26	33,8	36,1	94,4	21	27,3	28,8	31,5
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,6	100,0	50	64,9	68,5	100,0
Toplam	72	93,5	100,0		73	94,8	100,0	
Bilinmeyen	5	6,5			4	5,2		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum ifadesine ÖMEM öncesi %30,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	9	11,7	11,8	11,8	-	-	-	-
Katılmıyor	14	18,2	18,4	30,3	-	-	-	-
Kararsız	18	23,4	23,7	53,9	4	5,2	5,2	5,2
Katılıyor	32	41,6	42,1	96,1	18	23,4	23,4	28,6
Tamamen katılıyor	3	3,9	3,9	100,0	55	71,4	71,4	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular anlatılabilir ifadesine ÖMEM öncesi %30,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	10	13,0	13,2	13,2	-	-	-	-
Katılmıyor	10	13,0	13,2	26,3	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	22	28,6	28,9	55,3	6	7,8	7,8	9,1
Katılıyor	29	37,7	38,2	93,4	15	19,5	19,5	28,6
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	55	71,4	71,4	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı ifadesine ÖMEM öncesi %26,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,8	6,8	-	-	-	-
Katılmıyor	6	7,8	8,1	14,9	-	-	-	-
Kararsız	32	41,6	43,2	58,1	6	7,8	7,9	7,9
Katılıyor	25	32,5	33,8	91,9	19	24,7	25,0	32,9
Tamamen katılıyor	6	7,8	8,1	100,0	51	66,2	67,1	100,0
Toplam	74	96,1	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	3	3,9			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır ifadesine ÖMEM öncesi %14,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	7	9,1	9,2	9,2	-	-	-	-
Katılmıyor	9	11,7	11,8	21,1	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	29	37,7	38,2	59,2	2	2,6	2,6	3,9
Katılıyor	28	36,4	36,8	96,1	22	28,6	28,6	32,5
Tamamen katılıyor	3	3,9	3,9	100,0	52	67,5	67,5	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum ifadesine ÖMEM öncesi %21,1 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	18	23,4	24,0	29,3	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	28	36,4	37,3	66,7	4	5,2	5,2	6,5
Katılıyor	20	26,0	26,7	93,3	14	18,2	18,2	24,7
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,7	100,0	58	75,3	75,3	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum ifadesine ÖMEM öncesi %29,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	8	10,4	10,7	10,7	-	-	-	-
Katılmıyor	17	22,1	22,7	33,3	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	23	29,9	30,7	64,0	4	5,2	5,2	6,5
Katılıyor	21	27,3	28,0	92,0	19	24,7	24,7	31,2
Tamamen katılıyor	6	7,8	8,0	100,0	53	68,8	68,8	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır ifadesine ÖMEM öncesi %33,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	9	11,7	11,8	11,8	-	-	-	-
Katılmıyor	18	23,4	23,7	35,5	-	-	-	-
Kararsız	23	29,9	30,3	65,8	2	2,6	2,6	2,6
Katılıyor	21	27,3	27,6	93,4	16	20,8	20,8	23,4
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	59	76,6	76,6	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır ifadesine ÖMEM öncesi %35,5 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmemi sağlaması bakımından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	11	14,3	14,5	14,5	-	-	-	-
Katılmıyor	18	23,4	23,7	38,2	-	-	-	-
Kararsız	23	29,9	30,3	68,4	12	15,6	15,6	15,6
Katılıyor	20	26,0	26,3	94,7	14	18,2	18,2	33,8
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	51	66,2	66,2	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmemi sağlaması bakımından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %38,2 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,6	6,6	-	-	-	-
Katılmıyor	19	24,7	25,0	31,6	-	-	-	-
Kararsız	28	36,4	36,8	68,4	8	10,4	10,4	10,4
Katılıyor	20	26,0	26,3	94,7	21	27,3	27,3	37,7
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	48	62,3	62,3	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır ifadesine ÖMEM öncesi %31,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	9	11,7	11,8	11,8	-	-	-	-
Katılmıyor	12	15,6	15,8	27,6	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	27	35,1	35,5	63,2	5	6,5	6,5	7,8
Katılıyor	23	29,9	30,3	93,4	23	29,9	29,9	37,7
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	48	62,3	62,3	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %27,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,6	6,6				
Katılmıyor	17	22,1	22,4	28,9	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	28	36,4	36,8	65,8	5	6,5	6,5	7,8
Katılıyor	21	27,3	27,6	93,4	18	23,4	23,4	31,2
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	53	68,8	68,8	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum ifadesine ÖMEM öncesi %28,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,7	6,7	-	-	-	-
Katılmıyor	18	23,4	24,0	30,7	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	25	32,5	33,3	64,0	5	6,5	6,5	7,8
Katılıyor	24	31,2	32,0	96,0	20	26,0	26,0	33,8
Tamamen katılıyor	3	3,9	4,0	100,0	51	66,2	66,2	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6						
Genel Toplam	77	100,0						

Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisi kazandırdığıma inanıyorum ifadesine ÖMEM öncesi %30,7 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	17	22,1	22,4	27,6	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	25	32,5	32,9	60,5	3	3,9	3,9	5,2
Katılıyor	26	33,8	34,2	94,7	17	22,1	22,1	27,3
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	56	72,7	72,7	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir ifadesine ÖMEM öncesi %27,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	19,7	25,0	-	-	-	-
Kararsız	36	46,8	47,4	72,4	6	7,8	7,8	7,8
Katılıyor	16	20,8	21,1	93,4	20	26,0	26,0	33,8
Tamamen katılıyor	5	6,5	6,6	100,0	51	66,2	66,2	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %25,0 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağıni kurmam kolaylaştı.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	7	9,1	9,2	9,2	-	-	-	-
Katılmıyor	19	24,7	25,0	34,2	2	2,6	2,6	2,6
Kararsız	27	35,1	35,5	69,7	7	9,1	9,1	11,7
Katılıyor	19	24,7	25,0	94,7	18	23,4	23,4	35,1
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	50	64,9	64,9	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağıni kurmam kolaylaştı ifadesine ÖMEM öncesi %34,2 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında oran %2,6'ya düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	11	14,3	14,7	14,7	-	-	-	-
Katılmıyor	13	16,9	17,3	32,0	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	25	32,5	33,3	65,3	5	6,5	6,6	7,9
Katılıyor	22	28,6	29,3	94,7	12	15,6	15,8	23,7
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	58	75,3	76,3	100,0
Toplam	75	97,4	100,0		76	98,7	100,0	
Bilinmeyen	2	2,6			1	1,3		
Genel Toplam	77	100,0			77	100,0		

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %32,0 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	8	10,4	10,5	10,5	-	-	-	-
Katılmıyor	17	22,1	22,4	32,9	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	31	40,3	40,8	73,7	3	3,9	3,9	5,2
Katılıyor	16	20,8	21,1	94,7	26	33,8	33,8	39,0
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	47	61,0	61,0	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %32,9 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	7	9,1	9,2	9,2	1	1,3	1,3	1,3
Katılmıyor	16	20,8	21,1	30,3	2	2,6	2,6	3,9
Kararsız	21	27,3	27,6	57,9	4	5,2	5,2	9,1
Katılıyor	28	36,4	36,8	94,7	22	28,6	28,6	37,7
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	48	62,3	62,3	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %30,3 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %3,9'a düşmüştür.

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	8	10,4	10,5	10,5	-	-	-	-
Katılmıyor	18	23,4	23,7	34,2	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	24	31,2	31,6	65,8	4	5,2	5,2	6,5
Katılıyor	22	28,6	28,9	94,7	13	16,9	16,9	23,4
Tamamen katılıyor	4	5,2	5,3	100,0	59	76,6	76,6	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir ifadesine ÖMEM öncesi %34,2 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	4	5,2	5,3	5,3	-	-	-	-
Katılmıyor	17	22,1	22,4	27,6	-	-	-	-
Kararsız	29	37,7	38,2	65,8	4	5,2	5,2	5,2
Katılıyor	20	26,0	26,3	92,1	14	18,2	18,2	23,4
Tamamen katılıyor	6	7,8	7,9	100,0	59	76,6	76,6	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum ifadesine ÖMEM öncesi %27,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam	Frekans	%	%(*)	Küm. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,6	6,6	-	-	-	-
Katılmıyor	16	20,8	21,1	27,6	-	-	-	-
Kararsız	33	42,9	43,4	71,1	3	3,9	3,9	3,9
Katılıyor	16	20,8	21,1	92,1	17	22,1	22,1	26,0
Tamamen katılıyor	6	7,8	7,9	100,0	57	74,0	74,0	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim ifadesine ÖMEM öncesi %27,6 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Km. Toplam	Frekans	%	%(*)	Km. Toplam
Hiç katılmıyor	5	6,5	6,6	6,6	-	-	-	-
Katılmıyor	8	10,4	10,5	17,1	-	-	-	-
Kararsız	19	24,7	25,0	42,1	2	2,6	2,6	2,6
Katılıyor	33	42,9	43,4	85,5	15	19,5	19,5	22,1
Tamamen katılıyor	11	14,3	14,5	100,0	60	77,9	77,9	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam	77	100,0						

Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde bulunmak bana büyük zevk veriyor ifadesine ÖMEM ncesi %17,1 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran 0 olmuştur.

Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum.

	ÖMEM'den önce				ÖMEM'den sonra			
	Frekans	%	%(*)	Km. Toplam	Frekans	%	%(*)	Km. Toplam
Hiç katılmıyor	2	2,6	2,6	2,6	-	-	-	-
Katılmıyor	15	19,5	19,7	22,4	1	1,3	1,3	1,3
Kararsız	30	39,0	39,5	61,8	1	1,3	1,3	2,6
Katılıyor	23	29,9	30,3	92,1	16	20,8	20,8	23,4
Tamamen katılıyor	6	7,8	7,9	100,0	59	76,6	76,6	100,0
Toplam	76	98,7	100,0		77	100,0	100,0	
Bilinmeyen	1	1,3						
Genel Toplam								

Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum ifadesine ÖMEM ncesi %22,4 oranında hiç katılmıyor/katılmıyor denilmişken, ÖMEM sonrasında bu oran %1,3'e düşmüştür.

III. ARAŞTIRMA SONUÇLARI VE İSTATİSTİKSEL ANALİZLER

Çalışmanın bu başlığında araştırmancın güvenirliliği, iş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyini farklılık analizleri yapılacaktır.

A. Araştırmancın Güvenirliliği

Araştırmancın güvenirlilik analizleri iş doyumunu ve eğitimlere yönelik duygu ve düşünceleri belirten ifadeler için ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası olarak yapılmış ve güvenirlilik sonuçları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlilik testi uygulanmıştır.

Polis eğitimlerine katılanların, iş doyumunu ifadelerine katılım düzeylerinin güvenirliliği için, ÖMEM'den önce hesaplanan Alpha katsayısı 0,9446, ÖMEM'den sonra hesaplanan Alpha katsayısı 0,9085 olarak bulunmuş olup, Alpha geçerlilik sınırının (0,70) oldukça üzerindedir.

Polis eğitimlerine katılanların, eğitimlere ilişkin duygu ve durumları belirten ifadelerine katılım düzeylerinin güvenirliliği için, ÖMEM'den önce hesaplanan Alpha katsayısı 0,9814, ÖMEM'den sonra hesaplanan Alpha katsayısı 0,9604 olarak hesaplanmış ve geçerlilik sınırlarının (0,70) oldukça üzerinde yer aldığı görülmüştür.

B. İş Doyumu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri

Öğrenme merkezli eğitimin, iş doyumunu üzerindeki etkisini ölçmeye çalıştığımız bu araştırmada ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası iş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyini sonuçlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun için öncelikle iş doyum ifadelerine katılım düzeyini ve eğitim ifadelerine katılım düzeyini eğitim öncesi ve sonrası için toplu olarak değerlendirilmiş ve "ÖMEM öncesi ve sonrası arasında fark var mı?" sorusuna cevap verebilmek için Bağımsız Örneklem Testi, t testi (Paired Samples Statistics) uygulanmıştır.

1. İş Doyum Düzeyi Farklılık Analizleri

İş doyum düzeyi ifadelerine katılım düzeyi için hipotezimiz;

Ho: “ÖMEM öncesi iş doyumunu ifadelerine katılım düzeyi ile ÖMEM sonrası iş doyumunu ifadelerine katılım düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir” önermesidir. Yapılan test sonucu elde edilen istatistikler Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16 - İş doyumunu ifadelerine katılım düzeyine ilişkin istatistikler (ÖMEM öncesi ve sonrası)

		Kişi sayısı	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
İş doyumunu	ÖMEM öncesi	76	47,4737	11,06161	1,26885
	ÖMEM sonrası	76	63,2500	9,33399	1,07068

Tablo 17 - İş doyumunu ifadelerine katılım düzeyine ilişkin t testi ile farklılık analizi (ÖMEM öncesi ve sonrası)

	T değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (Çift Yönlü)
ÖMEM öncesi iş doyumunu/ ÖMEM sonrası iş doyumunu	-10,033	75	,000

Uygulanan t testi sonucunda bulunan $p = 0,000$ değeri, (0,05) tablo değerinden küçüktür. Bu durumda araştırmaya katılanların ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası iş doyumunu ifadelerine katılım düzeyleri arasında oldukça anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (Tablo 17).

2. Eğitimlere Yönelik Duygu Ve Durumlara Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri

Eğitim ifadelerine katılım düzeyi için hipotezimiz;

Ho: “ÖMEM öncesi eğitim ifadelerine katılım düzeyi ile ÖMEM sonrası eğitim ifadelerine katılım düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir” önermesidir. Yapılan test sonucu elde edilen istatistikler tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 - Eğitimlere yönelik duygu ve durumları belirten ifadelere katılım düzeyine ilişkin istatistikler (MEM ncesi ve sonrası)

		Kişi sayısı	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Eğitim	MEM ncesi	76	85,4342	23,52039	2,69797
	MEM sonrası	76	128,1184	12,57825	1,44282

Tablo 19 - İş doyumuna ilişkin t testi ile farklılık analizi (MEM ncesi ve sonrası)

	t değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (ift Yönlü)
MEM ncesi eğitim/ MEM sonrası eğitim	-12,575	75	,000

Uygulanan t testi sonucunda bulunan $p = 0,000$ değeri, (0,05) tablo değerinden kcktr. Bu durumda araştırmaya katılanların MEM ncesi ve MEM sonrası eğitim ifadelerine katılım düzeyleri arasında oldukça anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (Tablo 19).

Eğitim ncesi ve eğitim sonrası iş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi arasında önemli bir fark olduğu yapılan genel değerlendirmelerde görülmüştür. Farkın yönünün ne olduğu, farkın nereden geldiği veya nasıl bir farklılık olduğunu bulmak amacıyla ortalamaları karşılaştırdığımızda;

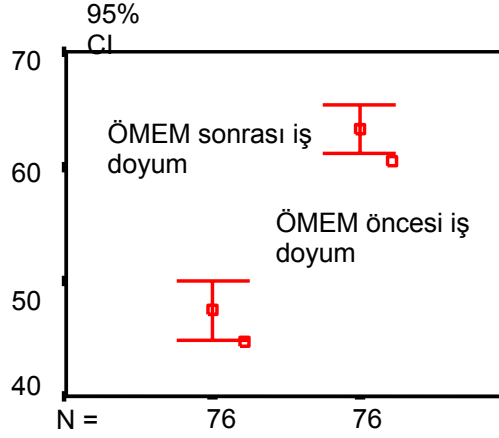
- İş doyum düzeyine ilişkin olarak, ankete katılanların eğitim öncesi iş doyum düzeyi ortalaması (47,47) iken, eğitim sonrasında bu ortalamanın önemli bir farklılaşma göstererek (63,40) olduğu görülmüştür (Tablo 20).

Tablo 20 - İş doyumunu ifadeleri istatistikleri (MEM ncesi ve sonrası)

	N	Toplam	Ortalama
MEM ncesi	76	3608	47,47
MEM sonrası	77	4882	63,40

Eğitim ncesi iş doyumunu ifadelerine katılım düzeyleri, eğitim sonunda pozitif yönde bir gelişme göstermiş ve hiç katılmıyorum/katılmıyorum diyenlerin önemli bir kısmı katılıyorum/tamamen katılıyorum demişlerdir.

Grafik 9 – ÖMEM Öncesi ve Sonrası Toplam İş Doyum Düzeyi İfadesine Katılım Ortalamaları



Tabloda yer alan ortalamaların farklılığı ve yönü grafik 9'da verilmiştir. Araştırmaya katılanların iş doyumu düzeyleri üzerinde eğitimlerin, olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

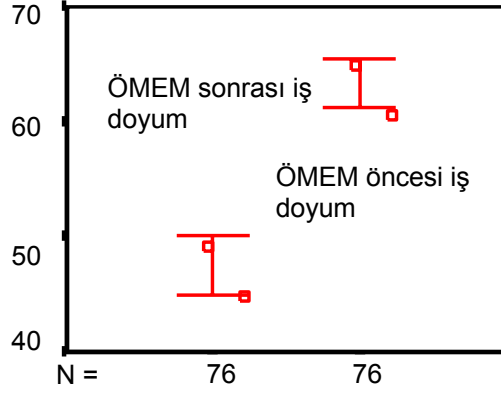
- Eğitimi algılama düzeyine ilişkin olarak, ankete katılanların eğitim öncesi algılama düzeyi ortalaması (85,43) iken, eğitim sonrası ortalamasının (128,27) olduğu görülmüştür (Tablo21).

Tablo 21 - Eğitim ifadeleri istatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)

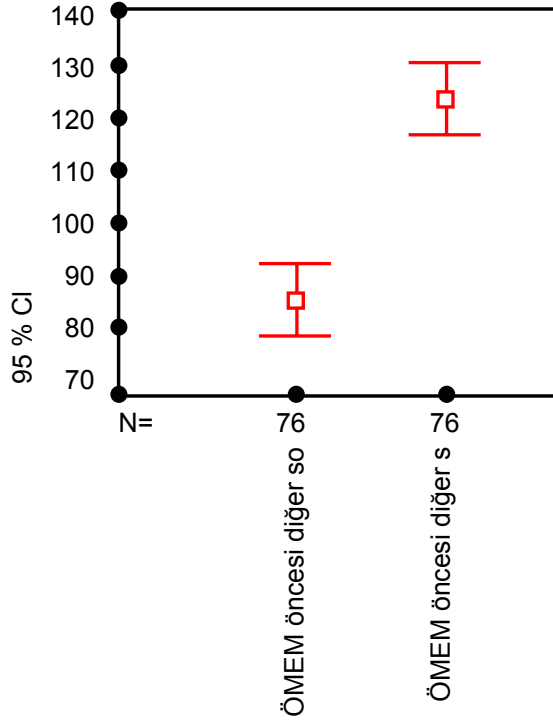
	N	Toplam	Ortalama
ÖMEM öncesi	76	6493	85,43
ÖMEM sonrası	77	9877	128,27

Eğitim öncesi eğitim ifadelerine katılım düzeyi, eğitim sonunda pozitif yönde, neredeyse 2 katı gelişme göstermiş ve hiç katılmıyorum/katılmıyorum diyenlerin büyük çoğunluğu katılıyorum/tamamen katılıyorum demişlerdir.

Grafik 10 – ÖMEM Öncesi ve Sonrası Toplam Eğitim İfadesine Katılım Düzeyi Ortalamaları



Tabloda yer alan ortalamaların farklılığı ve yönü grafik 10'da verilmiştir. Eğitimlerin, araştırmaya katılanların duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.



3. İş Doyumunu ve Eğitim İfadelerine Katılım Düzeyi Farklılık Analizleri

İş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyinin, eğitim öncesi ve sonrası farklılıkları olduğunu tespit etmiştik. Farklılıkların nerelerden kaynaklandığını, ilişkinin yönünü test etmek amacıyla ifadeler tek tek ele alınarak χ^2 (ki kare) analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda h_0 hipotezleri kurulmuştur. $p > 0.05$ ise h_0 kabul ve $p < 0.05$ ise h_0 red edilmektedir.

Ho: “Eğitim öncesi ve sonrasına göre iş doyum ifadelerine katılım düzeyleri arasında fark olmadığı gözlenmektedir.”

Tablo 22 - İş doyum ifadelerine katılım düzeyleri arasındaki ilişki

	N	Korelasyon	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (p) (Çift Yönlü)
1-Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından	72	,027	16	,020
2- Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından	76	,536	16	,001
3-Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından	75	,454	12	,406
4- Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından	75	,008	16	,000
5- Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından	67	,447	16	,000
6- Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansının olması bakımından	74	,931	12	,027
7- Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından	76	,129	12	,064
8- Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	75	,127	12	,050
9- Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından	75	,006	16	,004
10- Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından	75	,082	12	,088
11- Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	73	,938	12	,019
12- İş içinde "değerli kişi olma" olanağının olması bakımından	75	,340	16	,010
13- Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından	75	-004	12	,020
14- Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından	76	,001	16	,000
15- Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından	76	,025	12	,082

İş doyumunu ifadelerine katılım düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrası sonuçları için ifadeler ayrımında test yapılmış ve her bir ifade için χ^2 değeri yorumlanmıştır. Tablo 22'da iş doyum ifadelerine katılım düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrası arasındaki farklılık ele alınmıştır. Buna göre,

- Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından,
- Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından,
- Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından,
- Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından,
- Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansının olması bakımından,
- Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından,
- Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından,
- İş içinde "değerli kişi olma" olanağının olması bakımından,
- Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından,
- Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından,

ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında **anlamlı bir farklılık bulunmuş** ve H_0 reddedilmiştir.

Öğrenen merkezli eğitim sonucunda, iş doyum düzeyindeki farklılığın özellikle kişilerin öz güveni, kendini ifade edebilmesi ve çevre ilişkileri yönünde ve pozitif olduğu görülmüş, olumsuz görüşlerin olumlu görüşe dönüşmesi yönünde katkı sağlamıştır.

- Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından,
- Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından,
- Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından,

- Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından,
- Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından

ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında **fark bulunamamış** ve H_0 kabul edilmiştir. Ankete katılanların yukarıda yer alan ifadelere eğitim öncesi ve sonrasındaki görüşleri değişmekle birlikte aynı yönde bir değişim söz konusu olmuştur. Kişilerin özellikle bireysel düşünce ve becerilerine yönelik görüşlerinde önemli bir değişiklik olmamıştır.

H_0 : “Eğitim öncesi ve sonrasına göre eğitim ifadelerine katılım düzeyleri arasında fark olmadığı gözlenmektedir.”

Tablo 23 - Eğitim ifadelerine katılım düzeyi istatistikleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)

	N	Korelasyon	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (p) (Çift Yönlü)
1-Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum.	72	,035	12	,096
2- Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir.	75	,145	12	,021
3-Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum.	76	,097	12	,002
4-Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum.	74	,818	12	,152
5- Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum.	72	,838	8	,059
6-Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir.	76	,008	8	,000
7-Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı.	76	,278	12	,001
8- Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır.	74	,600	8	,675
9-Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.	76	,880	12	,000
10-Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum.	75	,003	12	,000
11-Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır.	75	,019	12	,029

<i>Tablo 23 - devamı</i>				
12- Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır.	76	,034	8	,000
13-Uyguladığım eğitim öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir.	76	,225	8	,001
14- Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır.	76	,151	8	,000
15- Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir.	76	,692	12	,076
16- Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum.	76	,161	12	,013
17- Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum.	75	,836	12	,000
18- Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir.	76	,464	12	,011
19- Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir.	76	,739	8	,531
20- Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağına kurmam kolaylaştı.	76	,668	12	,095
21- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir.	75	,035	12	,002
22- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir.	76	,881	12	,040
23Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir.	76	,881	16	,004
24- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.	76	,166	12	,015
25- Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum.	76	,104	8	,077
26- Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim.	76	,253	8	,621
27- Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor.	76	,786	8	,760
28- Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum.	76	,232	12	,495

Eğitim ifadelerine katılım düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrası sonuçları için ifadeler ayırımında test yapılmış ve her bir ifade için χ^2 değeri yorumlanmıştır. Tablo 23'de eğitim ifadelerine katılım düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrası arasındaki farklılık ele alınmıştır. Buna göre,

- Eğitimlerde ğrenme, öğretmeden daha önemlidir,
- Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum,
- Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir,
- Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı,
- Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum,
- Uyguladığım eğitim modelini ağdaş bir yöntem olarak görüyorum,
- Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır,
- Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır,
- Uyguladığım eğitim ğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir,
- Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır,
- Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum,
- Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum,
- Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir,

- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir,
- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir,
- Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir,
- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir

ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir **fark bulunmuş** ve Ho reddedilmiştir. Uygulanan eğitimin çağdaş, öğrenme odaklı, kişisel becerilerin gelişmesine katkı sağlayan, sorumluluk almaya ve takım çalışmasına olanak sağlayan, eğitimin yalnızca sınıf içi ile sınırlı olmadığını ortaya koyan bir model olduğu yapılan araştırma sonuçları ile görülmüştür.

- Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum,
- Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum,
- Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum,
- Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır,
- Uyguladığım eğitim modeli, güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir,
- Uyguladığım eğitim modeli, bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir,
- Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağını kurmam kolaylaştı,

- Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum,
- Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim,
- Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor,
- Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum,

İfadelerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında **fark bulunamamış** ve Ho kabul edilmiştir. Yukarıda yer alan görüşlere yönelik olarak ÖMEM öncesi ve sonrası farklılık bulunmaması, eğitim modelinin bilimselliği ve yöntemi üzerine genel görüşlerin yapılabilmesi, tüm eğitimlerin belli bir temele dayandığı ve bilimselliğinin olduğu, ayrıca cevaplayanların eğitimci olmakla birlikte, konunun uzmanı olmadıkları nedeniyle fark bulunmamıştır. Eğitimin süreç içerisindeki sağlayacağı katkılar ve sonuçlarına ilişkin bulguların henüz alınmamış olması ve önceki eğitim modellerinin de bilimsel olduğu vb. konularda benzer düşüncelere sahip olunması nedeniyle fark bulunmamıştır. Doğal olarak yeni bir modelin uygulanması ve etkilerinin uzun bir zaman dilimi içerisinde olması beklenen bir sonuçtur.

İş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeylerinin, eğitim öncesi ve sonrası sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştu. Farklılığın yönü ve en fazla hangi ifadelerde olduğunu görmek için ortalamaları karşılaştırdık.

İş doyumunu ifadelerine katılım düzeyi ortalamaları eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında çıkan sonuçlar Tablo 24'de yer almaktadır. Tablo 24'deki ifadeler incelendiğinde, eğitim sonrasında ifadelere katılım düzeyinde hemen hemen 1 puanlık artış olmuştur.

Tablo 24 - İş doyumu ifadelerine katılım düzeyi ortalamalarının eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırması

İş doyumu	ÖMEM öncesi N	ÖMEM sonrası N	ÖMEM öncesi ort.	ÖMEM sonrası ort.	Fark
Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından	72	73	3,06	4,22	1,2
Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından	76	77	3,03	4,26	1,2
Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından	75	76	3,23	4,36	1,1
Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından	75	76	3,23	4,30	1,1
Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından	67	69	3,19	4,26	1,1
Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansının olması bakımından	74	75	3,58	4,25	0,7
Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından	76	77	3,46	4,44	1,0
Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	75	76	3,24	4,36	1,1
Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından	75	76	3,27	4,30	1,0
Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından	75	75	3,23	4,45	1,2
Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	73	75	2,71	4,23	1,5
İş içinde "değerli kişi olma" olanağının olması bakımından	75	76	3,17	4,25	1,1
Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından	75	76	3,60	4,46	0,9
Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından	76	77	3,16	4,13	1,0
Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından	76	77	3,37	4,47	1,1

ÖMEM öncesinde, “Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından” ifadesine 3,60, “Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansının olması bakımından” ifadesine 3,58 ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. ÖMEM sonrasında ise duyguları ve düşüncelerinde önemli bir değişiklik

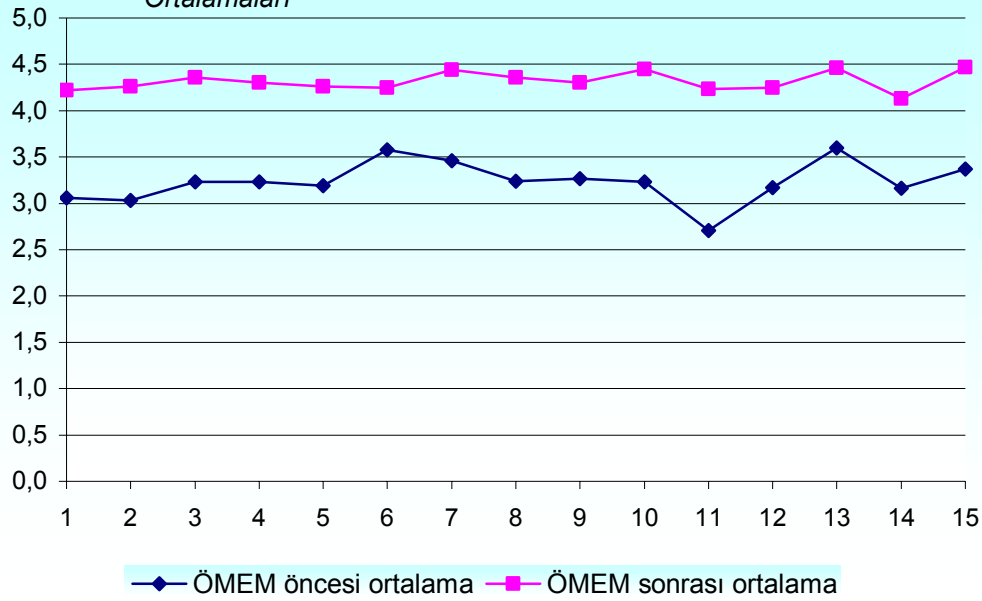
olmuş ve “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından” ifadesine 4,47, “Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından” ifadesine 4,46, “Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından” ifadesine 4,45 ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir.

ÖMEM öncesinde, “Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından” ifadesine 2,71 ile en düşük cevabı vermişlerken, ÖMEM sonrasında bu ortalama 4,23’e yükselmiş ve 1,5 gibi çok önemli bir fark gerçekleşmiştir.

En az fark ise “Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından” ifadesi (0,9) ve “Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından” ifadesinde (0,7) gerçekleşmiştir. Bunun nedeni ise, ÖMEM eğitimleri öncesinde bu ifadelerle katılımın çok yüksek değerlerde olması ve eğitimin bu duyguların yanı sıra diğer duygu ve düşüncelere yönelik etkisinin daha fazla olmasıdır.

Araştırmaya katılanların iş doyum ifadelerine katılım düzeylerinin eğitim sonucunda önemli ölçüde değişme gösterdiği görülmüştür. Tabloda görüldüğü üzere eğitimlerden sonra her bir ifade de anlamlı bir artış olmuştur. Grafik 11’de ortalama artışlar ve yönü daha iyi görülmektedir.

Grafik 11 – ÖMEM Öncesi ve Sonrası İş Doyum İfadeleri İtibarıyla Katılım Düzeyi Ortalamaları



Eğitim ifadelerine katılım düzeyi ortalamaları eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında çıkan sonuçlar Tablo 25'te yer almaktadır. Tablo 25'teki ifadeler incelendiğinde, eğitim sonrasında ifadeler katılım düzeyinde önemli artışlar olmuştur.

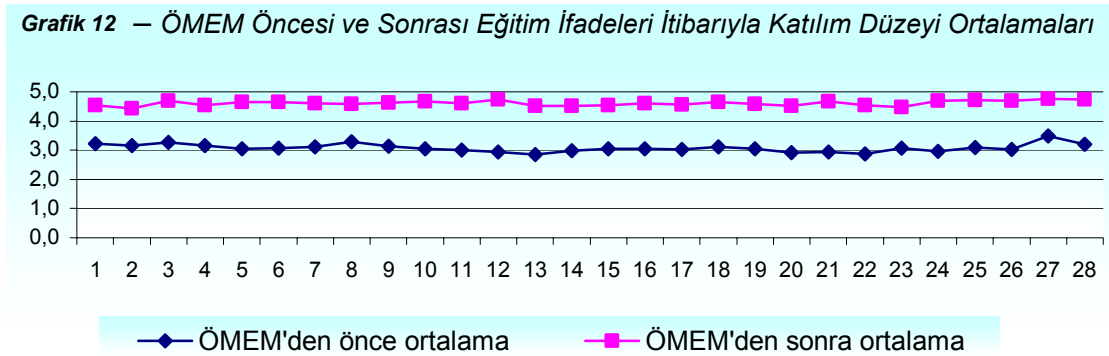
Tablo 25 - Eğitim ifadelerine katılım düzeyi ortalamalarının eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırması

	ÖMEM öncesi N	ÖMEM sonrası N	ÖMEM öncesi ort.	ÖMEM sonrası ort.	Fark
1-Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum.	72	72	3,22	4,53	1,31
2- Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir.	75	76	3,15	4,42	1,27
3-Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum.	76	77	3,26	4,69	1,43
4-Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum.	74	75	3,16	4,53	1,37
5- Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum.	72	73	3,04	4,66	1,62
6-Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir.	76	77	3,08	4,66	1,58
7-Uyguladığım eğitim modeli, kuramsal bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı.	76	77	3,12	4,61	1,49

<i>Tablo 25 – devamı</i>					
8- Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır.	74	76	3,28	4,59	1,31
9-Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.	76	77	3,14	4,62	1,48
10-Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum.	75	77	3,05	4,68	1,63
11-Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır.	75	77	3	4,61	1,61
12- Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır.	76	77	2,93	4,74	1,81
13-Uyguladığım eğitim öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir.	76	77	2,84	4,51	1,67
14- Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır.	76	77	2,99	4,52	1,53
15- Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir.	76	77	3,04	4,53	1,49
16- Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum.	76	77	3,05	4,6	1,55
17- Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum.	75	77	3,03	4,57	1,54
18- Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir.	76	77	3,12	4,66	1,54
19- Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir.	76	77	3,04	4,58	1,54
20- Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağıını kurmam kolaylaştı.	76	77	2,92	4,51	1,59
21- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir.	75	76	2,93	4,67	1,74
22- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir.	76	77	2,88	4,55	1,67
23Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir.	76	77	3,08	4,48	1,4
24- Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.	76	77	2,95	4,69	1,74
25- Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum.	76	77	3,09	4,71	1,62
26- Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim.	76	77	3,03	4,7	1,67
27- Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak büyük zevk veriyor.	76	77	3,49	4,75	1,26
28- Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum.	76	77	3,21	4,73	1,52

ÖMEM öncesinde, “Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor” ifadesine 3,49 ortalama ile en yüksek cevabı vermişler, ÖMEM sonrasında ise “Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor”, “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından” ifadesine 4,75, “Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır”, İfadesine 4,74 ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir.

ÖMEM sonrası “Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir”, İfadesine 4,42 ile en düşük ortalama gerçekleşmiştir. Bunun en önemli nedeni, eğitime katılanlardan EGM hizmet birimlerinde görev yapanların bu konuda görüşlerinde kararsız olmalarıdır. Bunun yanı sıra anketin, eğitimciler ve öğrenciler üzerinde ayrı denenmesi ile bu sonucun farklı olması beklenir.



Tabloda görüldüğü üzere eğitimlerden sonra her bir ifade de anlamlı bir artış olmuştur. Grafik 12’de ortalamalardaki artışlar ve yönü daha iyi görülmektedir.

Araştırmanın uygulandığı kişilerin yaş, cinsiyet, eğitim, rütbe ve çalışılan yıl bilgileri ile sonuçlar üzerinde testler yapılmış, ve aralarında istatistiksel fark olmadığı görülmüştür. Ancak çalışılan birimlerin farklılıkları nedeniyle bu kapsamda farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için çalışılan birimler, EGM HİZMET BİRİMLERİ, EĞİTİM BİRİMLERİ, KRİMİNAL POLİS LABORATUVARI ve İL EMNİYET MÜDÜRLÜKLERİ olmak üzere 4 sınıf altında toplanmıştır.

Çalışılan birimlere göre iş doyum düzeyinde, eğitim ifadelerine katılım düzeyinde, eğitim öncesi ve eğitim sonrasına göre fark olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (Anova F) testi kullanılmıştır. (Tablo 26)

Tablo 26 - Çalışılan birime göre eğitim öncesi ve sonrası iş doyumunu, eğitim ifadelerine katılım düzeyleri

	df	Mean Square	F	P
ÖMEM öncesi iş doyumunu *Çalışılan birimler	3	417,096	3,789	,014
ÖMEM sonrası iş doyumunu * Çalışılan birimler	3	232,691	2,844	,044
ÖMEM öncesi eğitim * Çalışılan birimler	3	1883,525	3,784	,014
ÖMEM sonrası eğitim * Çalışılan birimler	3	579,026	4,116	,009

Çalışılan birimler itibarıyla eğitim öncesi ve eğitim sonrası iş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeylerinin $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak ($p<,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın nereden geldiğini ise ortalamalara bakarak söyleyebiliriz. (Tablo 27)

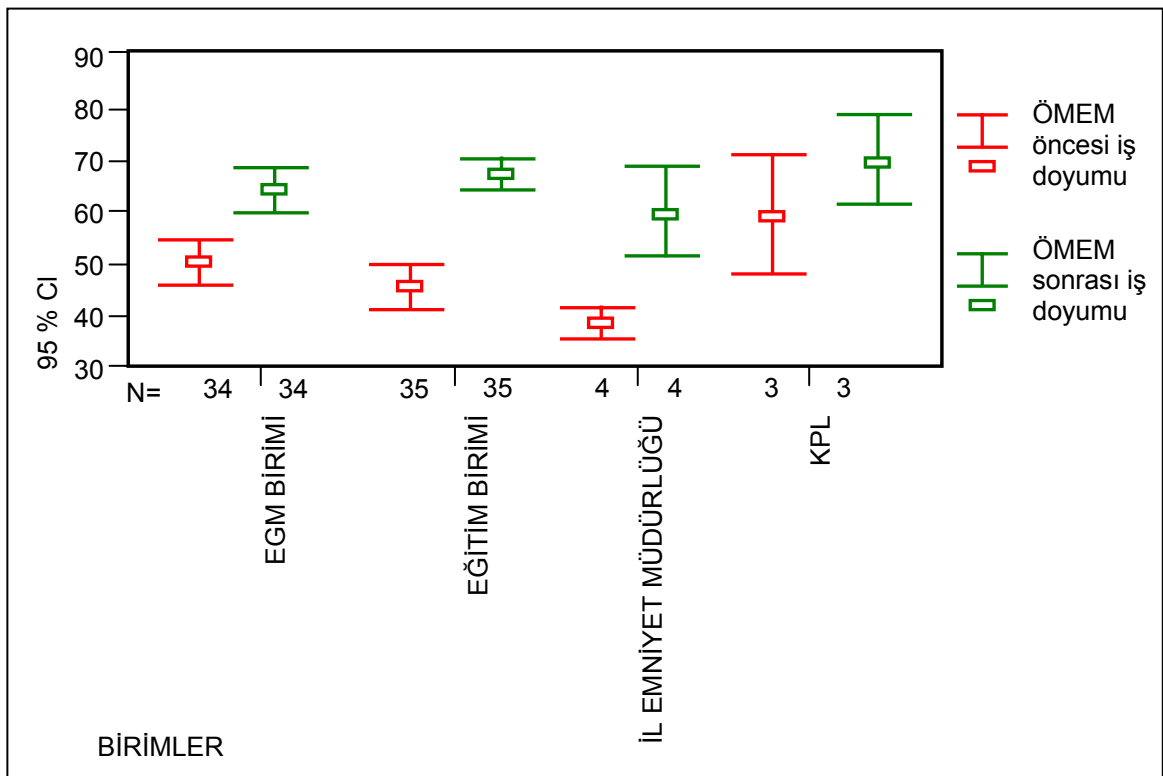
Tablo 27 - Çalışılan birime göre eğitim öncesi ve sonrası iş doyumunu, eğitim ifadelerine katılım düzeyi ortalamaları

BİRİMLER	İş doyumunu		Eğitim ifadesi	
	ÖMEM öncesi	ÖMEM sonrası	ÖMEM öncesi	ÖMEM sonrası
İL EMNİYET MÜDÜRLÜKLERİ	38,0000	62,5000	82,5000	136,0000
EĞİTİM BİRİMLERİ	44,8857	66,0556	76,6000	132,3333
EGM HİZMET BİRİMLERİ	50,2353	60,2059	93,6176	123,1176
KRİMİNAL POLİS LABORATUVARI	59,0000	69,0000	99,6667	127,6667
Toplam	47,4737	63,4026	85,4342	128,2727

Eğitim öncesi iş doyum düzeyi, il müdürlüklerinde çok düşük, KPL de ise çok yüksektir. Eğitim sonrası iş doyum düzeyi, tüm birimlerde belli oranda artarken en önemli artış il müdürlükleri ve eğitim birimlerinde olmuştur. Eğitim ifadelerine katılım düzeyi içinde artış aynı yöndedir. Özellikle eğitim ifadelerine katılım düzeyinde eğitim birimlerinin ortalaması 76'dan, 132 ye çıkmaktadır. Buda ÖMEM eğitimlerinin, özellikle eğitim birimleri üzerinde çok önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışılan birimler itibarıyla, eğitimlerin iş doyum ve eğitim ifadelerine katılım düzeyleri farklılıklarını grafiklerle göstermek istersek, grafik 11'de iş doyum düzeyi açısından fark en fazla çalışma koşulları ve şartları farklı olan il müdürlüklerinde görülmektedir. Daha sonra ise, eğitim birimlerinde görülmektedir.

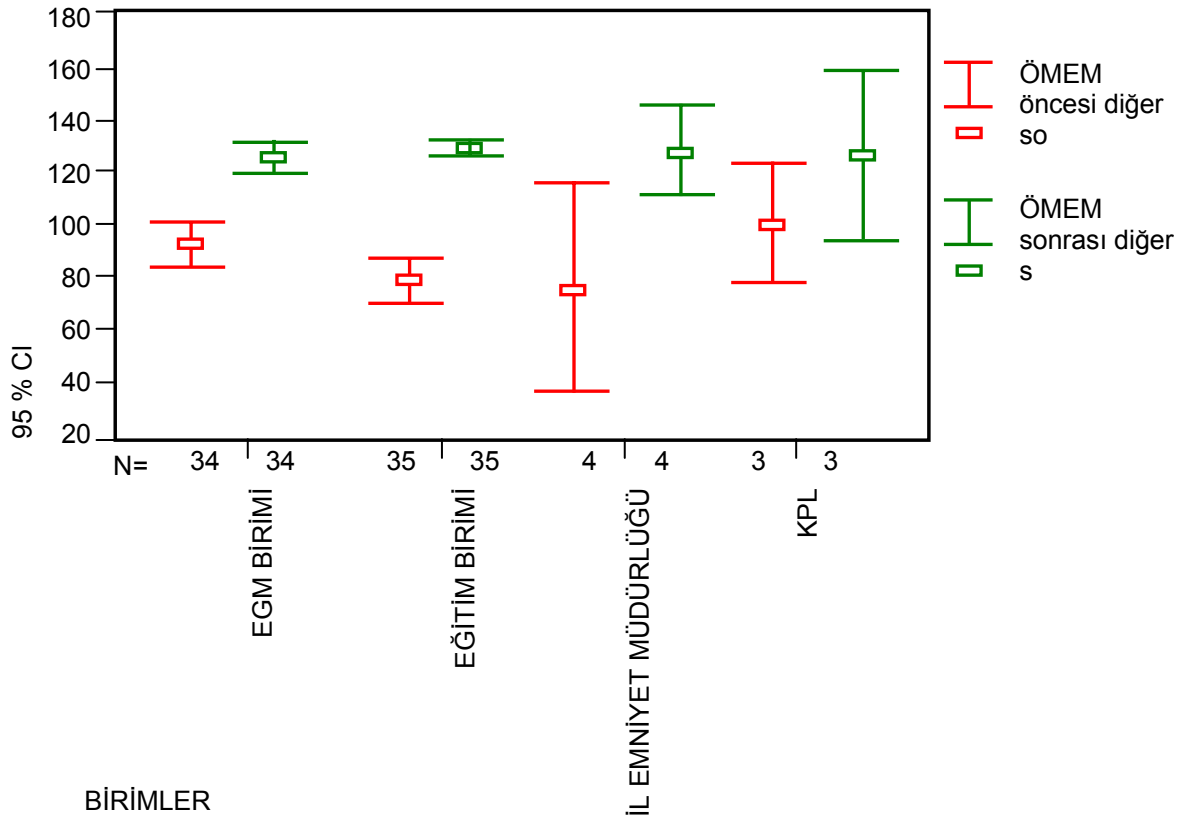
Grafik 13 – Çalışılan Birimler İtibarıyla İş Doyum İfadesine Katılım Düzeyi Ortalaması



Çalışılan birimler itibarıyla, eğitimlerin, eğitim ifadelerine katılım düzeyleri farklılıklarını grafiklerle göstermek istersek, grafik 14'de eğitim

ifadelerine katılım düzeyi açısından fark, önemli bir biçimde eğitim birimlerinde görülmektedir.

Grafik 14 – Çalışılan Birimler İtibarıyla Eğitim İfadesine Katılım Düzeyi Ortalaması



SONUÇ

Dünyada her şey hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Globalleşme beraberinde güçlü bir rekabeti getirmiştir. Çağımızda en önemli rekabet aracı bilgidir. Bu nedenle eğitim, bireyi geliştirdiği ve bu oranda da ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını gerçekleştirdiği için en güçlü rekabet aracı olarak kabul edilmektedir.

Eğitimin yeni hedefi, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada “Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı” önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve gereksinimlerini dikkate alacak biçimde öğretim hayatlarının düzenlenmesidir. Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenme, motivasyonun temel göstergelerinden biridir.

Örgütlerde yönetimin temel sorumluluğu sistemi geliştirmektir. Ancak, bunu başarabilmek için gayretini ve vaktini büyük ölçüde insan ögesine tahsis etmek zorundadır. Bu nedenle çalışanların yüksek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir.

Örgütler, personelin niteliklerini belirleyerek, bir eğitim modeli yaklaşımı ile personellerinin düşüncelerine büyük önem verildiği duygusunu her fırsatta yaratmak suretiyle, personelin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaya çalışırlar. Emniyet Teşkilatında da, hizmet içi eğitim programları ile “Öğrenen Merkezli Eğitim “ Kursları verilmeye başlanmıştır.

Emniyet Teşkilatında görev yapan her tür rütbe ve personele “Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı” kursunda, uygulanan “Öğrenci Merkezli Eğitim” modelinin sonuçları ilk defa yapılan bu araştırma ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Emniyet Teşkilatının idari yapısı ve eğitim kurumları ile ilgili olarak kısa ve genel bilgiler verilmiştir. Eğitim kavramı ve hizmet içi eğitim kavramlarının önemi üzerinde durulmuştur. İş doyumu kavramı ve temel kuramları kavramsal olarak anlatılmıştır. Hizmet içi eğitim kapsamında verilen öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğrenen merkezli eğitim konusu tek tek ve geniş olarak incelenmiş, ilk defa uygulanan bir model olması nedeniyle kapsamlı bir literatür taraması ve çeşitli araştırmalar incelenmiştir.

Tüm bu kuramsal incelemeler ve araştırmalar yaptığımız anket çalışması ile desteklenerek sonuca ulaşılmıştır.

Öğrenme merkezli eğitimin iş doyumu üzerindeki etkisini ölçmeye çalıştığımız bu araştırmada, ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası iş doyumu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi sonuçlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, bunun için öncelikle iş doyum ifadelerine katılım, iş düzeyi ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi, eğitim öncesi ve sonrası için toplu olarak değerlendirilmiş ve “ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası arasında fark var mı?” sorusuna yanıt aranmış ve sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Çalışanların iş doyum düzeylerinde eğitim sonucunda önemli bir değişimin olduğu, ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası itibarıyla en önemli değişimin; **tamamen katılıyor**, **kararsız** ve **katılmıyor** seçeneklerinde gerçekleştiği, eğitimden en az etkilenen grubun ise “**katılıyorum**” görüşünü bildirenler olduğu görülmüştür.

Çalışanların eğitim modeline ilişkin ifadelere katılım düzeylerinde de önemli bir değişimin olduğu, ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası itibarıyla en önemli değişimin; “**tamamen katılıyor**” seçeneğinde olduğu, eğitimden en az etkilenen grubun ise “**katılıyorum**” görüşünü bildirenler de olduğu tespit

edilmiştir.

İş doyum ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi farklılık analizleri yukarıdaki tespitler sonrası üç boyutta araştırılmıştır. Bu boyutlar;

1. İş doyum düzeyi farklılık analizleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)
2. Eğitimlere yönelik duygu ve durumlara katılım düzeyi farklılık analizleri (ÖMEM öncesi ve sonrası)
3. İş doyum ve eğitime yönelik ifadelerine katılım düzeyi farklılık analizleridir.

Tespit edilen bu boyutta "Öğrenme Merkezli Eğitimin" ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası iş doyum ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi sonuçlarında farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun için öncelikle iş doyum ifadelerine katılım düzeyi ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi eğitim öncesi ve sonrası arasında fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Birinci boyut iş doyum düzeyi farklılık analiz hipotezi ;

H_0 : "ÖMEM öncesi iş doyum ifadelerine katılım düzeyi ile ÖMEM sonrası iş doyum ifadelerine katılım düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir" ifadesiyle belirlenmiş,

Uygulanan t testi sonucunda bulunan $P = 0,000$ değeri .05 değerinden küçük çıkarak araştırmaya katılanların ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası iş doyum ifadelerine katılım düzeyleri arasında oldukça anlamlı bir farklılık bulunmuş ve hipotez reddedilmiştir.

İkinci boyutta, eğitimlere yönelik duygu ve durumlara katılım düzeyi farklılık analiz hipotezi;

H_0 : "ÖMEM öncesi eğitim ifadelerine katılım düzeyi ile ÖMEM sonrası eğitim ifadelerine katılım düzeyi arasında fark olmadığı gözlenmektedir" ifadesiyle verilmiş,

Uygulanan t testi sonucunda bulunan $P = 0,000$ değeri, .05 değerinden küçük çıkmış, bu durumda araştırmaya katılanların ÖMEM öncesi ve ÖMEM sonrası eğitim ifadelerine katılım düzeyleri arasında oldukça anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuş ve hipotez red edilmiştir.

Eğitim öncesi ve sonrası iş doyumunu ve eğitim ifadelerine katılım düzeyi arasında önemli bir fark olduğu yapılan genel değerlendirmelerde görülmüş, farkın yönünün ne olduğu, farkın nereden geldiği veya nasıl bir farklılık olduğunu bulmak amacıyla karşılaştırmalar yapılarak, iş doyum düzeyine ilişkin olarak, ankete katılanların eğitim öncesi iş doyum düzeyi ortalamasının eğitim sonrasında önemli bir farklılaşma göstererek arttığı ve eğitim sonunda iş doyum ifadelerine katılım düzeyi pozitif bir yönde gelişme göstererek **hiç katılmıyorum / katılmıyorum** diyenlerin önemli bir kısmının **katılıyorum / tamamen katılıyorum** şeklinde ifadelerinin değiştiği görülmüştür.

Eğitim duygu ve durum düzeyine ilişkin olarak, ankete katılanların eğitim öncesi ifadelerine katılım düzeyi ortalamasının, eğitim sonrası ortalamasının çok altında olduğu belirlenmiş ve eğitim öncesi eğitim ifadelerine katılım düzeyi, eğitim sonunda pozitif yönde, neredeyse iki katı gelişme göstererek **hiç katılmıyorum/ katılmıyorum** diyenlerin büyük çoğunluğunun eğitim sonrasında **katılıyorum/ tamamen katılıyorum** şeklinde duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde etilediği ortaya çıkmıştır.

Öğrenen Merkezli Eğitim sonucunda, iş doyum düzeyindeki farklılığın özellikle kişilerin öz güveni, kendini ifade edebilmesi ve çevre ilişkileri yönünden, pozitif olduğu görülmüş ve olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere dönüşmesi yönünde katkı sağlanmış, ancak kişilerin özellikle bireysel düşünce ve becerilerine yönelik önemli bir değişiklik olmamıştır.

Eğitimin süreç içerisinde sağlayacağı katkılar ve sonuçlara ilişkin bulguların henüz alınmamış olması ve önceki geleneksel eğitim modellerinin de bilimsel olduğu ve benzer konularda benzer düşüncelere sahip olunması nedeniyle bu konudaki ifadelerle ilişkin katılım düzeyinde fark bulunamamıştır. Doğal olarak, yeni bir modelin uygulanması ve etkilerinin uzun bir zaman alacağı beklenen bir sonuçtur.

Üçüncü boyutta, çalışılan birim ile öğrenme düzeyi hipotezi;

H_0 : “ Çalışılan birime göre eğitimlerin iş doyum düzeyi üzerinde etkisi olmadığı gözlenmektedir.” ifadesi ile belirlenmiş,

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova F) testi kullanılarak, çalışılan birimlere göre iş doyum ve eğitim ifadelerine katılım düzeyinde, eğitim öncesi ve sonrasına göre fark olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı kişilerin yaş, cinsiyet, eğitim, rütbe ve çalışılan yıl ile sonuçları üzerinde testler yapılmış ve aralarında istatistiksel fark olmadığı görülmüştür. Ancak, çalışılan birimlerin farklılıkları nedeniyle bu kapsamda farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için çalışılan birimler; EGM Hizmet Birimleri, Eğitim Birimleri, Kriminal Polis Laboratuvarı ve İl Emniyet Müdürlükleri olmak üzere dört sınıf altında toplanmıştır.

Çalışılan birimler itibarıyla ÖMEM öncesi ve sonrası iş doyum ve eğitim ifadelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Böylece hipotez red edilmiştir.

Eğitim öncesi iş doyum düzeyi il müdürlüklerinde çok düşük, KPL de ise çok yüksektir. Eğitim sonrası iş doyum düzeyi tüm birimlerde belli oranda artarken en önemli artış il müdürlükleri ve eğitim birimlerinde olmuştur. Eğitim ifadelerine katılım düzeyi içinde artış aynı yöndedir. Özellikle eğitim

ifadelerine katılım düzeyinde eğitim birimlerinin ortalaması çok yüksek çıkmaktadır. Bu da ÖMEM eğitimlerinin, özellikle eğitim birimleri üzerinde çok önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışılan birimler itibarıyla, iş doyum düzeyi açısından fark en fazla çalışma koşulları ve şartları farklı olan il müdürlüklerinde görülmektedir. Daha sonra ise eğitim birimlerinde görülmektedir.

Araştırma sonucundaki bulgular esas alınarak aşağıda yer alan hususların önerilebileceği düşünülmüştür.

- Gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri ve uygulanan çalışmalar periyodik aralıklarla kaydedilerek eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılmalı ve böylece kurumsal hafıza oluşturulmalıdır.
- ÖMEM sonrası, Katılımcıların performansı değerlendirilirken kuramsal bir sınav yerine uygulamalı çalışma, örnek olay, gösteri, bir sorun veya olayı inceleme, sonuçları sözlü ya da yazılı ifade etme üzerinde durulmalı, gerektiğinde eğitim ortamı gerçek ortama dönüştürülmeli ya da gerçek olay mahallinde uygulamalı sınav yapılmalıdır. Böylece kazanılan bilgi, beceri ve davranışların meslek yaşamında ne düzeyde uygulanabildiği incelenebilecektir.
- ÖMEM ile verilen eğitim, gerçek meslek yaşamını tamamlar nitelikte planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- ÖMEM programında görevlendirilen eğitici personel hangi konunun hangi yöntem, teknik ve strateji ile işleneceği konusunda kapsamlı etkinlikler planlamalıdır.
- ÖMEM ile eğitim alan tüm katılımcıların başarısı ve performansı eğitim sonrası görev başında incelenmeli ve hangi bilgi, beceri ve davranışlarında değişim olduğu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmede personelin ast-üstlerinin bilgisine başvurulmalıdır.
- Kurumda “öğrenen örgüt felsefesini” destekleyecek bir kurum kültürü

ikliminin oluşturulması amacıyla personelin göreve yönelik mesleki eğitimlerinin planlı ve devamlılık gösteren hizmet içi eğitimlerle pekiştirilmesi sağlanmalı,

- Personelin meslek içinde kendilerini sürekli geliştirebilmeleri ve yeni bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmeleri için “Öğrenen Merkezli Eğitimin” tüm personele verilmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kuram ve psikolojisi, mana olarak çok geniş ve tezin amacının çok ötesindedir. Bu çalışma, eğitim bilimcilerin alanına giren öğrenme-öğretme süreçleri üzerine bir çalışma olmayıp, çalışma yaşamında(emniyet teşkilatında) “Öğrenen Merkezli Eğitimin” iş doyumuna üzerine olumlu etkilerinin ortaya konulmasını kapsamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin genel olarak amacı, üretilen mal ve hizmette emek faktörüne düşen payın verimliliğini artırmak üzere insanlara kazandırılan bilgi beceri ve tutumlardır. Hizmet içi eğitimlerle gelişimleri sağlanan çalışanların iş doyumları yükseltilerek, verimlerinin artırılması amaçlanmaktadır.

Bu eğitim sonrasında personelin, mesleğin gerektirdiği yetki ve sorumlulukların farkında olma, meslektaşları ile doğru ve etkili iletişim kurma, vatandaşlarla ölçülü, saygılı ve dikkatli iletişim kurabilme, mesleğini yasalara uygun olarak yapabilme, takım arkadaşları ile birlikte hareket etme, görevini yaparken karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme, karşılaştığı bir olgu ya da olayla ilgili hızlı karar verebilme, mesleği ile ilgili yeni gelişmeleri izleyerek kendini geliştirebilme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

KAYNAKÇA

ADA, Şükrü; “Toplumsal Değişme ve Yenileşme” *Eğitim Bilimine Giriş* , Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya , Pegem Yayıncılık , Ankara Eylül 2006.

AKAT, İlter; *İşletme Yönetimi*, Üçel Yayıncılık ve Dağıtımıcılık, İzmir 1984.

AKBOY, Rengin; *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka*, 1.Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir Eylül 2005.

AKBULUT, Coşkun; “Rehber Öğretmenlerin İş doyumunu: İstanbul İli Örneği”, TODAİE(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2007.

AKDENİZ, Mehmet; “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimde Polis”, TODAİE(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ankara 2000.

AKINOĞLU, Orhan; “Öğretim Kuram ve Modelleri” *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ed. Şeref Tan ,2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Kasım 2007.

AKINOĞLU, Osman İlter; “Örgütsel Stres ve İş Doyumu”,TODAİE (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 1997.

ALKAN, Cevat, KURT, Mehmet; *Özel Öğretim Yöntemleri-Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi* , Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık, Ankara Ağustos 1998.

ARGE Danışmanlık LTD; “Emniyet Hizmetleri Sınıfı Personelinin Rütbelere ve Kıdeme göre Hizmet İçi Eğitim Planlaması Sonuç Raporu”, Ankara 1995.

ARSLAN, Mehmet Metin, ERASLAN Levent; “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160, Ankara 2003.

AYDIN, Ahmet Hamdi; “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Emniyet Teşkilatı Yansıması”, *21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu*, Ankara 2001.

AYDIN, Ahmet Hamdi; *Polis Meslek Hukuku*, Doğu Matbaacılık, Ankara 1996.

AYDIN, Ayhan; *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* ,8. Baskı, Özkan Matbaacılık, Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara Ağustos 2007.

AYDIN, Betül; *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayıncılık, Ankara Kasım 2005.

- AYDIN, Mustafa; *Eğitim Yönetimi*, 7. Baskı, Hatiboğlu Yayıncılık, Ankara 2005.
- AYKAÇ, Necdet; *Aktif Öğretim Yöntemleri*, 1. Baskı, Natürel Yayınları, Eylül 2005.
- AYTEKİN, Çetin; *Öğrenme-Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*, 2. Baskı, Ertem Matbaacılık, Ankara Ekim 2004.
- BAKAN, İsmail, BÜYÜKBEŞE, Tuba, BEDESTENCİ, H.Çetin; *Örgüt Kültürü*, 1. Baskı, Aktüel Yayınları, Motif Matbaacılık, İstanbul Ağustos 2004.
- BALTAŞ, Acar; *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*, 5. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul 2003.
- BARLI, Önder; *Türk Yöneticisini Yararlandığı Motivasyonel Araçlar*, 1. Baskı, Atlas Yayıncılık, İstanbul 2005.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, 3. Baskı, Feryal Matbaası, Ankara 2000.
- BAYRAKTAROĞLU, Serkan, KUTANİS, Özen Rana; “ Öğrenen kamu örgütlerine Doğru”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 3, 002.
- BAYSAL, Can, TEKARSLAN, Ertan; *Davranış Bilimleri*, 4. Baskı, Avcı Ofset Matbaacılık, İstanbul 2004.
- BOYDAK, H.Alp; “Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?” 2004, (Erişim) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak/htm/> 04.01.2007
- BEREN, Fatih; “21. Yüzyıl Polisliğinde Değişim Liderliği ve Sürekli Eğitim”, *21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara 2001.
- BİLEN, Mürüvvet; *Plandan uygulamaya öğretim*, 7. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara Ocak 2006.
- BİRİNCİ, Ali; “Türk Emniyet Teşkilatında İlkler”, *Polis Bilimleri Dergisi*, Sayı 3, Nisan 1999.
- BORN, Hans; *Güvenlik Sektörünün Parlamenter Gözetimi*, Çev. Esra Ortakan Kaliber – Alper Kaliber, Cenevre 2003.
- BÖLÜKBAŞI, Fatma; *Dünyada Türkçe Öğretimi 6.Sempozyumu*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 15-16 Nisan 2004.

BULDUK, Alparslan; “ Polis Akademisi Tarihi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004.

BURAN, Ayhan; “Türk Polis Örgütünde Eğitim Süreci ve Önemi”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 1992.

BURSALIOĞLU, Ziya; *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*, 1. Baskı, Pegem A.Yayıncılık, Önder Matbaası, Mayıs Ankara 2000.

CAN, Halil, AKGÜN, Ahmet, KAVUNCUBAŞI, Şahin; *Personel Yönetimi*, Cem Web Ofset Ltd.Şti., Ankara 1998.

CANMAN, A.Doğan; *Çağdaş Personel Yönetimi*, Yayın No. 260, TODAİE, Ankara 1995.

CELEP, Cevat; *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara Ocak 2008.

CEMALOĞLU, Necati; “Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara 1999.

CERRAH, İbrahim; “Polis”, *Almanak Türkiye 2005 Güvenlik Sektörü ve Demokratik Gözetim*, Ed.Ümit Cizre ,TESEV, İstanbul Mayıs 2006.

ÇAKIR, Özlem; *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkileri*, KAMU-İŞ Yayınları, Ankara Temmuz 2006.

DEDEOĞLU, Beril; *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*, Önsöz Basım, Derin Yayınları, Yayın No: 24, İstanbul 2003.

DEMİR, Ercüment; “Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.

DEMİR, Fatih, KUL, Mehmet; “Emniyet Teşkilatına Sosyolojik Bir Bakış”, *Polis Dergisi*, Özel Sayı, APK Yayınları, Ankara 2001.

DEMİRAL, Özcan; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, 10. Baskı, Pegem Yayıncılık, Şubat 2006.

DEMİREL, Özcan; *Öğretme Sanatı, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 13. Baskı, Pegem Yayınevi, Mart 2008.

DOĞAN, Selen; *Çalışan İlişkileri Yönetimi*, 1. Baskı, Kare Yayınları, İstanbul 2005.

DOĞANAY, Ahmet, TOK, Şükran; *Öğretimde Yaklaşımlar Çağdaş Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ed. Ahmet Doğanay, 1. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Şubat 2007.

DPT; “Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”, 2568-ÖİK: 584, Ankara 2001.

DUMAN, Bilal; *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ertem Matbaası, Ankara Kasım 2004.

DURMAZ, Mustafa; *Kişilerarası İletişim ve Motivasyon*, 2. Baskı, Ege Üniversitesi Basımevi, Yayın No:17, İzmir 2004.

DURŞUN, Zekeriya, Refik, ÜRK; “Polisin Eğitim Sorunu”, *21. Yüzyılda Polisin Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, Ankara 2001.

DÜNDAR, Nihat; “Cumhuriyet Polisi”, *Türk İdare Dergisi*, Sayı 421, Aralık 1998.

EGM-APK Dairesi Başkanlığı; *Ulusal Poliste Meslek Ahlakı Uygulama Kılavuzu*, Çev. Abdullah Akkaya ,EGM yayın no 376, Paris Şubat 2000.

EGM-SGB; *Avrupa Polis Sistemleri* , Çev. Fethullah Eraslan, yayın no: 404-248, Ankara 2006.

EKİCİ, Gülay; Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2001.

EKİNCİ, Necla; “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ” *Eğitimde Yeni Yönelimler* , Ed.Özcan Demirel , 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Cantekin Matbaası, Ankara Aralık 2005.

EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ-POLİS AKADEMİSİ BAŞKANLIĞI; *Türk Polis Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi Çerçeve Belgesi*, Başkent Klişe Matbaacılık, Ankara 2007.

ERCİYES, Gülnur; *Öğretim Yöntem ve Teknikleri-Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 2.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Kasım 2007.

ERDEM, Ali Rıza; *Etkili ve Verimli Nitelikli Eğitim*, 1.Baskı, Ertem Matbaacılık, Ankara 2005.

ERDEM, Eda; “Probleme Dayalı Öğrenme” *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed.Özcan Demirel, 2.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Aralık 2005.

ERGİNER, Ergin; *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara Aralık 2004.

ERGÜN, Mustafa, ÖZDAŞ, Ali; “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, 1997, (Erişim) <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> /09.03.2007

EROĞLU, Feyzullah; *Davranış Bilimleri*, 7. Baskı, Beta Basım A.Ş., İstanbul Mart 2006.

ERYILMAZ, Bilal; *Kamu Yönetimi*, Gözden Geçirilmiş Yeni Baskı, Erkan Matbaası, İstanbul 2002.

ERYILMAZ, İbrahim, CERRAH, Bedri; *Avrupa Polis Etiği Yönetmeliği*, Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Yayın No 1, Ankara Kasım 2001.

EYRİBOYUN, Recep; “İş Doyumu ve Motivasyon TCDD Lokomotif Personeli Üzerine Bir Araştırma”, TODAİE (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2006.

FINDIKLI, Remzi; *İngiliz Polis Teşkilatı*, Özben Matbaacılık, Ankara 1993.

FINDIKLI, Remzi; “Polis Eğitimlerinin Sorunları”, *21.Yüzyılda Polisin Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Ekim 2001.

FİDAN, Nurettin; ERDEN, Münire; *Eğitime Giriş*, Kurtiş Matbaacılık, Alkım Yayınevi, İstanbul 1998.

GARİH, Üzeyir; *İş Hayatında Motivasyon*, 1. Baskı, Hayat Yayınları, İstanbul 2000.

GENÇ, Turan; *Kamu Yönetimi*, Başkent Klişe Matbaacılık, Ankara 1998.

GÖK, Sibel; *XXI. Yüzyılda İnsan Kaynakları Yönetimi*, 1. Baskı, Beta Basım A.Ş., İstanbul Ocak 2006.

GÖKÇE, Barış; “Proje”, *Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi*, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006.

GÖKÇE, Erten; “Emniyet Teşkilatında Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, *21. yüzyılda Polisin Eğitiminde Sempozyumu*, Ankara 2001.

GÜÇLÜ, Nezahat; “İletişim” *Sınıf Yönetimi*, Ed.Leyla Küçükahmet, 9. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara Ekim 2007.

GÜLNAR, Birol; *Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu*, 1. Baskı, Çınar Ofset, İstanbul Eylül 2007.

GÜNEY, Salih; *Davranış Bilimleri*, 3.Baskı, Nobel Yayıncılık, Yayın No:178, Eylül 2006 Ankara.

GÜRİZ, Demet, ÖZDEMİR YAYLACI, Gaye; *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*, 1.Baskı, Yaylacık Matbaası, İstanbul Mayıs 2004.

GÜVEN, Sami; “İş görenlerin Güdülenmesinde Bireysel, Kümesel ve Örgütsel Değişkenler”, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 14, Sayı 3, Eylül 1981.

GÖZENER, Evrim, SAYIN, Simge; Devlet ve Özel Hastanelerdeki Hekimlerin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması”, *Eğitim Dergisi*, Sayı 16, ISSN 1307-1785, Ağustos 2007

GÖZÜTOK, Dilek; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 2.Baskı, Cem Web Ofset, Ankara Ekim 2006.

HALİS, Muhsin; “İnsan Kaynakları Yönetiminde Davranışsal Unsurlar”, *Teoriden Pratiğe Kamu Yönetimi, Yaklaşımlar, Sorunlar ve Metotlar*, Ed.N. Talat Arslan, 1. Baskı, Aktüel Yayınları, Alfa Akademi, İstanbul Ocak 2005.

HASANOĞLU, Mürteza; “Türk Kamu Yönetiminde örgüt Kültürünü ve Önemi” *Sayıştay Dergisi*, Sayı 52, Mart 2004.

HELVACI, M.Akif; *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yönetimi ve Süreçler*, Nobel Yayıncılık, Ankara Ocak 2005.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin; *İnsan Kaynakları Planlaması*, Anı Yayıncılık, Kozan Ofset Matbaası, Ankara Eylül 2001.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin; *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*,5.Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul Kasım 1998.

HOŞGÖRÜR, Vural; “İletişim” *Sınıf Yönetimi*, Ed.Zeki Kaya, 8. Baskı, Pegem A.Yayıncılık, Ankara Ocak 2008.

HUNT, W.John; *Yönetici İçin Örgüt İçindeki Davranışlar Kılavuzu*, Çev. Mesut Omdan, 3. Baskı, Öteki Yayınevi, Ankara Aralık 1999.

İÇİŞLERİ BAKANLIĞI- EGM Eğitim Daire Başkanlığı; *2007 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı*, Eğitim Yayın No 37, Ankara Aralık 2006.

İÇİŞLERİ BAKANLIĞI-EGM Eğitim Daire Başkanlığı; *Hizmet İçi Eğitim faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*, Eğitim Serisi No 18, Ankara 2001.

İNCİR, Gülten; *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*, MPM Yayınları, Yayın No 401, Ankara 1990.

İŞMAN, Aytekin; ESKİCUMALI, Ahmet; *Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme*, Değişim Yayınları, İstanbul Şubat 2003.

KALDER; *Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu Öğrenen Organizasyonlar II*, Kalder Yayınları, No 16, İstanbul Kasım 2000.

KALYON, Murat; “Polis Kolejinin Polis Eğitimindeki yeri ve önemi,Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2003.

KARA, Dilek; “Maliye Bakanlığı Personelinin İş Doyumu”, TODAİE, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2002.

KARABÖRK, İdris; “Türk Emniyet Teşkilatının Kuruluş ve Gelişmesi (1845-1920)”, Fırat Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 1997.

KARACAN, İsmail; “İletişim Becerileri” *Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi*, Ed.Melek Çakmak, Ankara Mayıs-2006.

KARAGÖZ, Ahmet; *Suç Önleme Hizmetleri*, Ankara 2002.

KARAMAN, Özcan; “Polis Eğitimi”, *Türkiye’de Devlet, Toplum ve Polis*, Ed.H.Hüseyin Çevik, Turkut GÖKSU,1.Baskı, Seçkin Kitabevi, Ankara 2002.

KAYA, Yahya Kemal; *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, 7.Baskı, Bilim Yayıncılık, Ankara Eylül 1999.

KEMERTAŞ, İsmet; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, 1. Baskı, Birsen Yayınevi, Volkan Matbaası, İstanbul 2003.

KESER, Aşkın; “İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi”, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Sayı 4, 2005.

KESER, Aşkın; *Çalışma Yaşamında Motivasyon*,1.Baskı, Alfa Akademi Yayınevi, İstanbul Nisan 2006.

KESERCİOĞLU, Teoman, SERİN, Oğuz; “21.Yüzyılda Türkiye’de ve Bazı Batı Ülkelerindeki Polis Eğitim Programlarının Karşılaştırılması”, *21.Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara 2001.

KIVRAK, Arif; “Ülkemizde Polis Eğitimi ve Sorunları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.

KIZILKAYA, Adem; “Polis Okullarındaki Eğitimin Önemi”, *21. yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu*, Ankara 2001.

KOÇ, Gürcü; “Öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrenciyi merkeze alma konusunda karşılaşılan güçlükler”, *Mesleki Eğitim Dergisi*, Sayı 2, 2000.

KOÇ, Gürcü; “Yaşam boyu öğrenme” Eğitimde Yeni Yönelimler Ed. Özcan Demirel, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara Ağustos 2005.

KOÇAK, Sadettin, İMAL, Ramazan, BALCI Fatih; “Cumhuriyet Dönemi Polis Eğitim Sistemi ve Çağdaş Yaklaşımlar”,(Erişim) http://www.egm.gov.tr/egitim/eskisayi/34/yeni/web/sadettin_kocak_ramazan_imal_fa.../06.12.2006

KORKUT, Burcu; “ Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Eğitimin 8. sınıf “Yaşamımızı etkileyen manyetizma” Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma”, Gazi Üniversitesi,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ankara 2006.

KUZGUN, Yıldız; *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*,8.Baskı, ÖSYM Yayınları, Yayın No:2002-06-Y-0008-8,Ankara Ağustos 2000.

KÜÇÜKAHMET, Leyla; *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*, Alkım Yayıncılık, İstanbul Ekim 1999.

MEB-EARGED; *Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2007.

MUTİOĞLU, Halil; “Polis Eğitiminde Toplam Kalite Yönetimi ve İnternet”, *21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu*, Ankara 2001.

OCAK, Gürbüz; “*Yöntem ve Teknikler*” *öğretim ilke ve yöntemleri*, Ed.Gürbüz Ocak, 1.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Ağustos 2007.

OKTAY, Mahmut; *Davranış Bilimlerine Giriş*, Der Yayınevi, Yayın No 187, Mert Kardeşler Matbaası, İstanbul 2000.

OTACIOĞLU, Sena Gürşen; “Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 15, No 2, Ekim 2007.

ÖLÇÜM ÇETİN, Münevver; *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, 1.Baskı, Nobel Yayıncılık, Yayın No 687, Ankara Ağustos 2004.

ÖZDEMİR, Servet; *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*,5.Baskı, Pegem Yayıncılık, Önder Matbaacılık, Ankara Temmuz 2000.

ÖZDEN, Yüksel; *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*,6.Baskı, Pegem Yayıncılık, Öncü Basımevi, Ankara Ekim 2005.

ÖZDEN, Yüksel; **Öğrenme ve Öğretme**, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Başak Matbaası, Ankara Nisan 2005.

ÖZEN, Şükrü; **Bürokratik Kültür 1**, TODAİE, Yayın No 272, Taksu Matbaası, Ankara Haziran 1996.

ÖZTÜRK, Zekai, DÜNDAR Hakan; “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler” **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 2003.

ÖZYILMAZ, Ömer; “21.Yüzyılın Özellikleri ve Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşım”, (Çevrimiçi)

http://www.omerozyilmaz.com/sunu7/sunu7_files/slide0070.htm/21.05.2008

ÖZYURT, Ali; “Uzmanlık Alanında Çalışmanın İş Doyumuna Etkisi”, 2006, (Erişim)http://www.ttb.org.tr/udkk/x_tuek/POSTERLER/dr_ali_ozyurt_hekimliklerde_tukenmislik_duzeyi.doc/01.03.2007, s.1.

PARLAK, Adnan, MERAL, Mustafa, SOMAY, Arzu ATASOY; **Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi**, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006.

PARLAK, Bekir; “Küresel Gelişmeler ve Avrupa Birliği Uygulamaları Ekseninde Yerelleşme” **Kamu Yönetimi**, Ed.N.Talat Arslan, Aktüel Yayınları, Motif Matbaacılık, İstanbul Ocak 2005.

SABAN, Ahmet; **Öğrenme- Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayıncılık, Ankara Mart 2004.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat, TÜZ, Melek; **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Aktüel Basım Yayıncılık, Furkan Ofset, Bursa Ekim 2005.

ŞANLI, Savaş; “Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2006.

SARPKAYA, Ruhi; “Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Manisa İli Örneği)” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 33, sayı 3, Eylül 2000.

SAVAŞ, Behsat; “Öğretim Yöntemleri” **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ed. Mehmet Arslan, Anı Yayıncılık, Ankara 2007.

SAYILAN, Fevziye, YILDIZ, Ahmet; **Yaşam Boyu Öğrenme**, Pegem Yayıncılık, Ankara 2005.

SERTÇE, Selahattin; “Kamu Kuruluşlarında Yöneticilerin İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma(İzmir Emniyet Teşkilatı Örneği)”, Dokuz Eylül Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), İzmir 2003.

SEVİMLİ, Figen, İŞCAN Ömer FARUK; “Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu”,
(Erişim) <http://eab.ege.edu.tr/pdf/s/C5-S1-2-M7.pdf/03.05.2008> s.55

SÖNMEZ, Nevzat; **Emniyet Teşkilatı ve Polis Meslek Hukuku ile Polisin Görev ve Yetkileri**, 4. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara Kasım 2005.

SÖNMEZ, Veysel; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2007.

SÖZEN, Süleyman; “Türk Kamu Bürokrasisi ve Polis Teşkilatı”, **Türkiye’de Devlet Toplum ve Polis**, Ed. H. Hüseyin Çevik, Turkut Göksu,1.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2002.

SUN, H.Özlem; “İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü”, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Ankara Aralık 2002.

ŞAHİN, Eyüp; **1907’den 2000’e Polis Okulları**, APK Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara 2001.

ŞİMŞEK, Levent; “İş Tatmini”, **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, Yayın No:2, Ankara 1995.

ŞİMŞEK, M. Şerif; AKGEMCİ, Tahir; ÇELİK, Adnan; **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, 3.Baskı, Adım Matbaacılık, Konya 2003.

TAN, Şeref; KAYABAŞI, Yücel; ERDOĞAN, Alaaddin; **Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme**, Anı yayıncılık, Ankara 2002.

TARIMER, İlhan; “Benzetişim”, *Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretmen Rehberi*, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006.

TAŞPINAR, Mehmet; *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, 2.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara Kasım 2006.

TAŞPINAR, Mehmet; *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, 1.Baskı, Yayın No 17, Nobel Basımevi, Elazığ Şubat 2005.

TAYMAZ, Haydar; *Hizmet İçi Eğitim*, Takav Matbaası, Ankara 1997.

TENGİLİMLİOĞLU, Dilaver; “Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, *Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, Yıl 2005.

TENGİLİMLİOĞLU, Dilaver; TUTAR, Hasan; *Çağdaş Büro Yönetimi (Büro Yönetiminde Güncel Konular ve Yaklaşımlar)*, 1. Baskı, Kalkan Matbaacılık, Gazi Kitapevi, Ankara Eylül 2003.

TENGİLİMOĞLU, Dilaver; ÇOŞAN, Pınar; *Yönetici Asistanlığı*, 1.Baskı, Asil Yayıncılık, Ankara Ekim 2004.

TOK, Türkay; *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*, Ed.Ahmet Doğanay, 1.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara Şubat 2007.

TOPALOĞLU, Melih; KOÇ, Hakan; *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler*, 1.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Sözkese Matbaacılık, Ankara Şubat 2002.

TOPRAKÇI, Erdal; *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ütopya Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara Şubat 2002.

TOY, Yücel Banu; *Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme Rehberi*, Ed. Melek Çakmak, Ankara Mayıs 2006.

TÜRKEL, Asuman; *Globalleşen Dünyanın Lider Yöneticilerine*, Türkmen Kitabevi, Yayın No:132, İstanbul 1999.

TÜRKÖNE, Mümtaz'er; “Uluslararası İlişkilerde Aktörler”, *Uluslararası İlişkiler ‘Giriş Kavramlar ve Teori’*, Ed. Haydar Çakmak, 1.Baskı, BRC Matbaacılık, Ankara 2007.

ÜN AÇIKGÖZ, Kamile; *Aktif Öğrenme*, 9.Baskı, Biliş Yayıncılık, Kanyılmaz Matbaası, İzmir Ocak 2007.

VURAL, Birol; *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, Hayat Yayıncılık, Bilge Matbaası, İstanbul Eylül 2004.

YALIN, Halil İbrahim; *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayıncılık, 16. Baskı, Ankara Mart 2006.

YAYLA, Yıldızhan; *İdare Hukuku*, Filiz Kitabevi, Ankara 1985.

YEŞİLYAPRAK, Binnur; *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, 12.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara Nisan 2005.

YILDIRIM BECERİKLİ, Sema; “Örgütlerde Sosyodrama Kullanımı ve İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişki: İlkokul Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış doktora tezi),Ankara 2003.

YILDIRIM, Kasım, TARIM, Kamuran, İFLAZOĞLU Ayten; “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” 2006,

(Erişim) http://eku.comu.edu.tr/index/2/2/kyildirimktarim_aiflazoğlu.pdf/10.02.2008.

YILMAZ, Ali; “Türk Polis Sistemi”, İçişleri Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü (Yayınlanmamış Kaymakamlık Tezi), Ankara Kasım 2002.

YILMAZ, Yaşar; *Açıklamalı Polis Meslek Hukuku*, Başkent Klişe Yayınları, Ankara 2000.

YILMAZER, Aydın, EROĞLU, Cemal; *Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış*, 1.Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara Şubat 2008.

YURDAKUL, Bünyamin; “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed. Özcan Demirel, 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Cantekin Matbaası, Ankara Aralık 2005.

YÜCEL, Fırat; “Öğrenci Merkezi Eğitim” 2003,

(Erişim) <http://www.geocities.com/firatyuceltr/ogrMerEgt.doc/> 23.02.2007

YÜKSEL, Öznur; *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 5.Baskı, Başak Matbaacılık, Ankara Ekim 2004.

İNTERNET KAYNAKLARI

- <http://www.siteky.com.fromaset/ot/ot/-docs/otl/26.02.2007>
- <http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/egitimigelis/ome.htm/15.03.2008>
- <http://sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html/28.03.2008>
- http://www.argedanismanlik.com.tr/ndex2.php?option=om_content&task=view%3/id/01.03.2007
- http://www.egitirim.gen.tr/Evrin_Simge_isdoyumu.htm/04.04.2008
- <http://www.egm.gov.tr/daire.egitim.asp/21.02.2007>
- http://www.egm.gov.tr/stratejigelistirmedb/2222_14112006_egitime%20devredildi/06.12.2006
- <http://www.istanbul.edu.tr/istanbultip/mecmua/fakmecmua/sayil-03/05.htm/01.03.2008>
- <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/21451.html/23.02.2007>
- <http://www.mvet.org/egitim/egitim.html/02.07.2007>
- http://www.peryon.org.tr/motivasyon_bilmecesi.doc/03.05.2008
- <http://www.tadoc.gov.tr/turce/steteji.htm/01.02.2007>
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm/21.03.2008>

EKLER

EK 1 : Araştırma Onayı

EK 2 : Araştırma Soru formu

EK 1: ARAŞTIRMA ONAYI

T.C.
İÇİŞLERİ BAKANLIĞI
Emniyet Genel Müdürlüğü



Sayı : B.05.1.EGM.0.72.02.03/1479

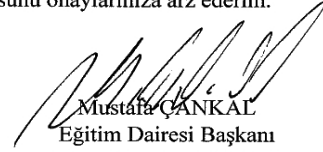
...../06/2008

Konu : Anket Çalışması

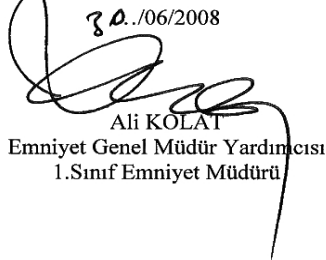
GENEL MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İçişleri Bakanlığı İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığında görevli Nilüfer CAN'ın, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler bölümünde yapmakta olduğu yüksek lisans tezinde kullanmak üzere Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı Kursu almış 100 civarındaki teşkilat personelimize Temmuz ayı içerisinde e-posta ile "Emniyet Teşkilatında Öğrenen Merkezli Polis Eğitim Modeline Geçiş ve İş Doyumuna Etkileri" konusunda anket yapma talebinde bulunduğu, adı geçenin 02.06.2008 tarihli dilekçesi ile talep edilmiştir.

İçişleri Bakanlığı İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığında görevli Nilüfer CAN'ın, Emniyet Teşkilatında görevli Polis Eğitimcilerini Geliştirme Uzmanlığı Kursu almış 100 civarında personele Temmuz ayı içerisinde e-posta ile anket çalışması yapılabilmesi hususunu onaylarınıza arz ederim.

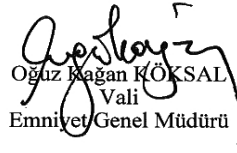

Mustafa ÇANKAL
Eğitim Dairesi Başkanı
1.Sınıf Emniyet Müdürü

Uygun Görüşle Arz Ederim.

30./06/2008

Ali KOLAT
Emniyet Genel Müdür Yardımcısı
1.Sınıf Emniyet Müdürü

O L U R

30./06/2008


Oğuz Kağan KÖKSAL
Vali
Emniyet Genel Müdürü

EK 2: SORU FORMU

Kıymetli Eğitimciler,

Bu anket Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler bölümü yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kurgulanmıştır. Polis eğitiminde kullanılan “öğrenen merkezli eğitimin” iş doyumunu üzerine etkisini araştırdığımız tezde elde edilen bilgiler tez haricinde kullanılmayacaktır. Sizlerden ad ve soyadınız istenmemekte ve kişisel bilgilerinize ait veriler ise gizli tutulacaktır.

Ankette, size uygun gelen tek bir şıkkı işaretlemeniz gerekmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Nilüfer CAN

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Yaş
- 2) Cinsiyet (*Onaylayacağınız kutucuğu çift tıklayıp, 'onaylandı' 'tamam' şeklinde doldurunuz*)
 - 1.Kadın 2.Erkek
- 3) Eğitim Durumunuz
 - 1.Lise ve dengi
 - 2.İki Yıllık Yüksekokul
 - 3.Üniversite
 - 4.Yüksek lisans / Doktora
- 4) Halen Çalıştığınız Yer (Ör. Kastamonu Polis Meslek Yüksek Okulu)

.....
- 5) Meslekte Kıdeminiz (Lütfen Yıl Olarak Belirtiniz).....
- 6) Rütbeniz
 1. Polis memuru
 2. Komiser Yardımcısı
 3. Komiser
 4. Başkomiser
 5. Emniyet Amiri
 6. Emniyet Müdürü

2. BÖLÜM

İŞ DOYUMU

- 7) Aşağıda belli bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşıyıp yaşamadığınızı düşünerek size en uygun olan sıklık sayısını aşağıdaki tabloya bakarak her cümle için en uygun rakamı yazmanız gerekmektedir.

Her bir ifade için katılım derecesi (1) *İşimden hiç hoşnut değilim* ile (5) *İşimden çok hoşnudum* arasında değişmektedir. **Her bir cümle - ifade için sizlerden iki kez değerlendirme yapmanız istenmektedir.** İlk değerlendirme Öğrenen Merkezli Eğitim Kursunu almadan önce (ÖMEM ÖNCESİ); ikinci değerlendirme aynı cümle için Öğrenen Merkezli Eğitim Kursunu aldıktan sonra (ÖMEM SONRASI) **katılım derecenizi rakamla belirtmeniz** olacaktır. Özetle, **her bir cümle için, ÖMEM öncesi durum neydi?, ÖMEM sonrası durum ne?** sorularına yanıt bulmak istenmektedir.

Örnek:

	ÖMEM ÖNCESİ Katılım Derecesi		ÖMEM SONRASI Katılım Derecesi
1	2	<i>Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından</i>	2

Duyguları Yaşama Sıklığı ve Sayısı (KATILIM DERECESESİ)

	1	2	3	4	5
	İşimden hiç hoşnut değilim	İşimden hoşnut değilim	İşimle ilgili kararsızım	İşimden hoşnudum	İşimden çok hoşnudum
	ÖMEM ÖNCESİ Katılım Derecesi	Memnuniyet Ölçümü			ÖMEM SONRASI Katılım Derecesi
1		Tek başıma/ekip halinde çalışma olanağının olması bakımından			
2		Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından			
3		Çevremde "saygın bir kişi olma" şansını bana vermesi bakımından			
4		Karar vermedeki yeteneğimi sergileyebilmem bakımından			
5		Emrimdeki kişileri idare tarzı bakımından			
6		Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından			
7		Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından			
8		Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından			
9		Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından			
10		Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından			

11		Teşkilatımın eğitimi ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	
12		İş içinde “değerli kişi olma” olanağımın olması bakımından	
13		Çalışma arkadaşlarımla anlaşmamız bakımından	
14		Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından	
15		Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi açısından	

3. BÖLÜM EĞİTİM

- 8) Aşağıda belli bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşıyıp yaşamadığınızı düşünerek size en uygun olan sıklık sayısını aşağıdaki tabloya bakarak her cümle için en uygun rakamı yazmanız gerekmektedir. **Kodlamayı yukarıdaki örneğe göre yapınız.**

Duyguları Yaşama Sıklığı ve Sayısı

	1	2	3	4	5
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	ÖMEM ÖNCESİ Katılım Derecesi	SORULAR			ÖMEM SONRASI Katılım Derecesi
1		Eğittiğim insanlar kadar en az benimde eğitim gördüğümü düşünüyorum.			
2		Eğitimlerde öğrenme, öğretmeden daha önemlidir.			
3		Eğitimlerde her şeyden önce öğrencileri/katılımcıları tanımanın gerekliliğini biliyorum.			
4		Uyguladığım eğitim yöntemiyle öğrencilerimi bilgi kaynaklarına yönlendiriyorum.			
5		Eğitimlerimde öğrenme alanlarına uygun yöntemler benimsiyorum.			
6		Uyguladığım eğitim modeli ile kuramsal konular uygulamalı anlatılabilir.			
7		Uyguladığım eğitim modeli, teorik bilgiler ile pratik bilgiler arasında bağ kurma becerileri kazandırdı.			
8		Verdiğim eğitim modelinin bilimsel bir temeli vardır.			
9		Uyguladığım eğitim modelini öğretme yaklaşım ve teknikleri ile çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi olumlu kılması bakımından önemsiyorum.			

10		Uyguladığım eğitim modelini çağdaş bir yöntem olarak görüyorum.	
11		Uyguladığım eğitim modeli sınıf içi uygulamalara olanak sağlamaktadır.	
12		Uyguladığım eğitim modelinde eğitim daha aktif ve katılımcıdır.	
13		Uyguladığım eğitim öğretmen bağımlılığını azaltarak, bağımsız araştırma yaparak öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir.	
14		Uyguladığım eğitim, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak, tüm zamanı kapsayan öğrenme bilinci kazandırır.	
15		Uyguladığım eğitim modeli güncel malzemeleri kullanmamı sağlaması ve konunun ilginçliğini koruması ile gündemden kopmamam açısından önemlidir.	
16		Uyguladığım eğitim ile öğrencinin sorumluluk alma ve araştırma yeteneğinin geliştiğine inanıyorum.	
17		Eğitimle problem çözme ve karar verme becerisini kazandırdığıma inanıyorum.	
18		Uyguladığım eğitim modeli etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir.	
19		Uyguladığım eğitim modeli bilgi edinme ve kullanmayı öğretmesi bakımından önemlidir.	
20		Uyguladığım eğitim modeli ile olayları sorgulamam ve neden sonuç bağına kurmam kolaylaştı.	
21		Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bakımından önemlidir.	
22		Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin farklı bakış açılarını algılamam ve kendi öngörüm ile daha eleştirel düşünmemi sağlaması açısından önemlidir.	
23		Eğitim kendimi ifade etmemde zorlanmamam bakımından önemlidir.	
24		Uyguladığım eğitim modeli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.	
25		Yaptığım eğitim sonrasında insanların gerçekten değişim yaşadıklarını hissediyorum.	
26		Uyguladığım eğitimin kaliteli sonuçlar ürettiğinden eminim.	
27		Eğitim ile ilgili faaliyetler içerisinde yer almak bana büyük zevk veriyor.	
28		Uyguladığım eğitimin mesleki hayatta bireysel başarıyı tetiklediğine inanıyorum.	

Katkılarınızdan Dolayı Teşekkür Ederim

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Emniyet Teşkilatında “Polis Eğiticileri Geliştirme Uzmanlığı” kursu ile çeşitli rütbe ve görevdeki personele verilen öğrenen merkezli eğitimin iş doyum üzerindeki etkisini tespit etmek, eğitim öncesi ve sonrası iş doyum düzeylerini ölçmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere yapılanlar aşağıda sırası ile verilmiştir:

1. Emniyet Teşkilatında, “Polis Eğiticilerini Geliştirme Uzmanlığı” kursuna katılan ve “Öğrenen Merkezli Eğitim” konusunda hizmet içi eğitim alan uzman personellerin görüşlerinden yararlanılarak ön bilgi tespiti ve literatür taraması yapılmıştır.

2. Eğitim duygu ve düzeyleri ile iş doyum düzeylerini ölçmek için kullanılacak olan ölçme aracı geliştirilme aşamasında Emniyet Teşkilatından uzman görüşleri alınmıştır.

3. Ölçme aracı için yetkili makamdan gerekli onay alınarak, 01.01.2006 / 30. 07.2008 tarihleri arasında Emniyet Genel Müdürlüğü - Eğitim Dairesi Başkanlığından “Polis Eğiticileri Geliştirme Uzmanlığı” kursu almış 100 personele uygulanmıştır.

4. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan anket formu ile elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, X_2 (ki – kare) analizi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi . 05 olarak kabul edilmiştir.

5. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda; Emniyet Teşkilatında hizmet içi eğitim programı “Polis Eğiticileri Geliştirme Uzmanlığı” kursu alan personellerin yaş, cinsiyet, eğitim, rütbe ve çalışılan yıl bilgileri ile sonuçlar üzerinde testler yapılmış ve aralarında istatistiksel fark olmadığı görülmüştür. Ancak çalışılan birimlerin farklılıkları nedeniyle bu kapsamda fark olup olmadığı test edilerek şu sonuçlara varılmıştır.

- Çalıştıkları birimlere göre personelin doyum düzeyleri farklılık göstermektedir.
- Eğitim sonrası iş doyum düzeyi ile eğitim öncesi iş doyum düzeyi eğitime bağlı olarak farklılık göstermiştir.
- Eğitimin, eğitim öncesi ve sonrası düşünceler üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER:

1. Eğitim
2. Hizmet içi Eğitim
3. Öğrenen Merkezli Eğitim
4. İş Doyumu.

ABSTRACT

Purpose of this research is to determine the effect on job satisfaction, of learner focused training given to the active personnel of the General Directorate of Security at different ranks under the “Course of Specialization in Improving Police Trainers”, and to measure the level of job satisfaction before and after training.

To achieve this purpose:

1. A scrutiny of literature and a preliminary survey of level of knowledge has been made on the basis of the comments of specialized personnel who have participated in the “Course of Specialization in Improving Police Trainers” and have undergone in-service-training on “Learner Focused Training” at the General Directorate of Security;
2. Opinions of experts from the General Directorate of Security have been used in developing an instrument to be used in measuring the feelings about and level of training and job satisfaction;
3. Necessary permissions for the instrument of measuring have been obtained from the authorities and this instrument has been used on 100 personnel who have undergone “Course of Specialization in Improving Police Trainers” between 01.01.2006 and 30.07.2008 at the General Directorate of Security, Department of Education; and
4. The results of the survey have been analyzed using SPSS software. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, X² (chi square) analysis and one sided variance analysis have been used in analyzing the data obtained from the questionnaire used as the instrument of measuring. Level of significance has been taken as .05
5. Results of the statistical analyses have been used to make tests on the data relevant to age, gender, education, rank and years worked

with respect to the personnel undergoing an in-service-training on the “Course of Specialization in Improving Police Trainers” at the General Directorate of Security and no statistical difference has been found between them. However, because of the differences between the departments where the personnel work, tests have been made to determine whether or not there is any difference in this respect and the following results have been obtained:

- Job satisfaction levels of the personnel show differences by the units they work at.
- Job satisfaction levels before and after the training show differences linked to the training.
- The training has been found to have positive effects on the thoughts before and after the training.

KEY WORDS:

1. Training,
2. In-Service-Training,
3. Learner Focused Training,
4. Job Satisfaction.