

# Güvenlik Profesyonellerinin Eğitimi: Senaryo Temelli Eğitimin (Durum Eğitimi) Polis Akademisinde Uygulanması Üzerine Analitik Bir Çalışma<sup>1</sup>

**Dr. Hakan Batırhan KARA**

İçişleri Bakanlığı  
hakanbatirhan@yahoo.com

**Dr. Aykut TÖNGÜR**

İçişleri Bakanlığı  
atongur@yahoo.com

**Özet:** Bu araştırma, Türk polis temel eğitim sisteminde Senaryo Temelli Eğitim veya diğer ifadesiyle Durum Eğitimi Modelinin verimini test etmek amacıyla yarı deneysel araştırma modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde 2.sınıfta Polis Meslek Hukuku dersi görmekte olan iki sınıf üzerinde yapılmıştır. Bu sınıflardan birisi kontrol sınıfı olarak, diğeri ise deney sınıfı olarak seçilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan bilgi, beceri ve davranışlar çoktan seçmeli test soruları ve drama gözlem formu aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler "t" testi ve regresyon analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda, Senaryo Temelli Eğitim Modeli ile Polis Meslek Hukuku dersinin işlenmesi sonucunda kontrol ve deney gruplarının bilgi seviyeleri arasında bir farklılık olmadığı; beceri ve davranış kazanımında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha iyi oldukları ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin Eğitimi, Senaryo Temelli Eğitim, Durum Eğitimi, Polis Eğitimi, Drama.

## Training for Law Enforcement Professionals: An Analytical Study on Scenario Based Training (Situational Training) in Turkish National Police Academy

**Abstract:** The purpose this research is to test the effectiveness of the situational training model through a quasi-experimental design. The population

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, Hakan Batırhan KARA'ya ait olan "Bir Yetişkin Eğitim Modeli Olarak Durum Eğitiminin Polis Meslek Hukuku Dersinde Uygulanması: Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Yarı Deneysel Bir Araştırma" isimli Doktora tez çalışmasından uyarlanarak hazırlanmıştır.

*of this study is two second grade classes at the Turkish National Police Academy Faculty of Security Science. Among these classes, one is control group and the other is experimental group. The dependent variables are students' knowledge, competence, and behaviors. The data derived from multiple-choice tests and drama observation forms were analyzed using "t" tests and regression analysis. The findings are as follows: No significant difference was found between the control and experimental groups in terms of knowledge gained when the classic versus the Situational Training Model. However, there was a significant difference in terms of gaining competence and behaviors.*

**Key Words:** *Adult Training /Education, Scenario Based Training, Situational Training, Police Training, Drama.*

## Giriş

Sanayi devrimi sonrası öğretmen merkezli bir teorisi olan pedagoji eğitimde sorunlar meydana getirmeye başlamıştı (Knowles, 1980; Merriam, 2001; Cartor, 1990). Bu nedenle eğitim alanında yeni arayışlara gidilmiş ve sonucunda androgoji yani yetişkin eğitimi sistemi ortaya çıkmıştır. Bu yeni teoride yetişkinin benlik sahibi olduğu, yetişkinin tecrübe sahibi olduğu, yetişkinin eğitime ihtiyaç duyması gerektiği, yetişkinin öğrenmeye hazır olması, yetişkinin öğrenmeye uyum sağlaması ve yetişkinin motivasyonunun önemli olduğu kabul edilmektedir (Knowles, 1970).

Yetişkin eğitim teorisi sadece yükseköğrenim hayatını kapsayan bir model olmamış aynı zamanda polis eğitimlerinde de uygulanmaya başlamıştır. Polis eğitiminin yetişkinlere uygun öğrenme yöntemleri ile yürütülmesi konusunda yapılan çalışmalar bu yöntemlerin adaylarda bilgi, beceri ve davranış kazanımı sağlanmasını önemli görmektedir (Mitchell, 1989; Aveni, 2005; Spahic, 2005; Marion, 1998). Bu alanda Avrupa polis eğitim sistemlerine bakıldığında, yetişkinlere uygun bir sistemin var olduğu söylenebilir. Özellikle de bu eğitimlerde öne çıkan bir durum, farklı ülkelerde farklı isimlerle anılıyor olsa da, Senaryo Temelli Eğitim uygulamasının bütün bu eğitimlerin çatısını oluşturduğudur. Bu ülkeler arasında İspanya, Fransa, Almanya, Hollanda ve İsveç sayılabilir (Spahic, 2005). Buna göre, polis eğitimlerinde farklı derslerde öğrenciler bir kısım bilgi, beceri ve davranış alanlarında kazanım sağlamakta, Senaryo Temelli Eğitimde bunlara ek olarak sağlanan kazanımlar olmakta ve bütün bu kazanımla bir araya getirilmektedir. Senaryo Temelli Eğitimde öğrenciler kazanımlarını polis rolünde oynayarak sunmaya çalışmaktadır. Bu çalışmada, Senaryo Temelli Eğitim metodunun, güvenlik profesyonellerinin eğitiminde, öğrencilerin bilgi, beceri, davranış kazanımına etkisi var mıdır sorusunun cevabı araştırılmaktadır.

## 1. Senaryo Temelli Eğitim (Durum Eğitimi)

Türk eğitim sistemine bakıldığında Avrupa'ya çok da benzemeyen bir durum olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye'deki polis eğitim sistemi teorik yönleri fazla, uygulama yönleri eksik bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Polis Akademisi, 2010). Bu hali ile Türk polis eğitim sisteminin büyük ölçüde pedagojik anlayışta yürütülmeye çalışıldığı söylenebilir. Mevcut bu yapı birçok yönden eleştirilmekte ve verimsiz bulunmaktadır (Polis Akademisi, 2010; Durna, 2009; Nalbantoğlu, 2007; Çalışal, 2007). Polis eğitiminde yetişkinlere uygun öğrenme yöntemlerinin uygulanmasıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kurtbeyoğlu, 2012; Akın, 2011). Bu sorunun çözümü için kullanılabilir bir model olarak Senaryo Temelli Eğitim önerilmektedir (Balcı vd., 2012b). İşte bu çalışma da bu alana bir katkı sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Literatürde bu konu hem durum eğitimi hem de senaryo temelli eğitim olarak başlıklandırılmıştır. Her iki başlık da de aynı konuyu ifade etmektedir. Bu çalışma içerisinde, yerine göre hem durum eğitimi hem de senaryo temelli eğitim ifadelerine yer verilmiştir.

Senaryo Temelli Eğitim veya diğer ifadesiyle Durum Eğitimi "...en geniş manasıyla oyuna dayalı yaklaşımların sergilendiği pratik uygulamalar olarak tanımlanabilir. Durum eğitimi katılımcılara / öğrencilere gerçek hayattaki durumlara başarılı bir şekilde karşılık verebilmeleri için teknik ve taktiklerin öğretilmesi" şeklin tanımlanmaktadır (Alsancak vd., 2012:12). Scales (2008)'e göre Senaryo Temelli Eğitim veya Durum Eğitimi, gerçeklerle ilişkili olaylar içerisinde ve gerçeğe uygun hazırlanmış uygulama ortamlarında aktivitelerle öğrenmenin gerçekleşmesidir. Yani kısacası Durum Eğitimi, teoriyle pratiğin birleştiği, teorinin uygulamalı olarak kazandırılmaya çalışıldığı ve uygulamanın anlatım yöntemine göre öne geçtiği bir eğitim modelidir.

Durum Eğitimi anlatım, drama, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap, grup çalışması, gösteri ve problem yöntemlerini kullanan bir modeldir (Balcı vd., 2012b:7). Ancak Durum Eğitimi'nde kullanılan ana yöntem dramadır ve bunun için önceden senaryolar hazırlanır (Balcı vd., 2012a). Bu senaryolarda oyuncularını değerlendirmek için değerlendirme formları bulunmaktadır. Eğitici, bu formdaki maddeler ışığında öğrencilerin performansını değerlendirir.

Senaryo temelli eğitimde eğitim alanlar teorik bilgileri pratik uygulamalara dönüştürme imkanı bulabilmektedir. Bu yöntem sayesinde, gerçek dünya sınırlı imkânlar ve belli özelliklerle de olsa eğitimin verildiği ortama taşınabilmektedir. Senaryo Temelli Eğitim yöntemiyle dersler dört duvar arasına sıkışmaktan kurtulmuş olmakta öğrenci için daha merak uyandıracak, ilgi çekecek, daha uzun süre dikkatini yoğunlaştırabileceği bir hal alabilmektedir. Bu uygulamaya

dönük ortam içerisinde eğitim alanlar teoriğe dayalı öğrendiklerini pratik olarak uygulayabilmekte, eksiklerini görebilmektedir. Bu yöntemle ayrıca eğitim alanların analitik kabiliyetleri gelişmekte, yorum yapabilmekte, parçalı haldeki bilgilerini bir araya getirip anlamlı bütünler oluşturabilmekte ve değerlendirme yapma imkânı bulmaktadırlar. Tüm bunların yanında pratik uygulama içerisinde yaşadığı veya karşılaştığı ani değişim veya teorik bilgidan ayrışabilecek konularda hızlı karar verebilme yeteneği geliştirebilmekte ve farklılıklardan kaynaklanan merak ile motive olmakta, odaklanma sorunu yaşamamaktadırlar (Lynch, 2005; Salas vd., 2006; Moats, Chermack ve Dooley, 2008) .

## 2. Yöntem

Yapılan çalışma Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde 2. sınıfta verilmekte olan Polis Meslek Hukuku (PMH) dersinde denenmiş ve öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarına katkısı incelenmiştir. Senaryo Temelli Eğitim yönteminin öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış kazanımına etkisi var mıdır sorusunun cevabı araştırılmıştır. Model PMH dersi alan 11 tane 2. sınıf arasından 2 sınıf üzerinde denenmiştir. Bu amaçla 1.sınıf not ortalamaları birbirine yakın iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan birisi kontrol diğeri ise deney grubu olarak rastgele olarak atanmıştır. Kontrol grubunda 43 kişi teste tabi tutulurken, deney grubu 41 kişiden oluşmuştur. Drama yöntemi, sınıfların kalabalık olması ve Polis Akademisi idaresinden alınan izin gereği çalışmanın ders içerisinde yapılması gerektiğinden dolayı sınıftaki bütün bireyleri kapsamamıştır. Bu sebepten dolayı, drama oynatma ve sonucunda yapılan gözlemlerde her iki sınıftan da üçer kişiden oluşan beş ekip üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu denekler (her iki grup için) içerisinde 1 kişi, yabancı uyruklu öğrenciler içerisinde seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak kullanılan sınıfların bütün bireyleri erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tamamı 20 yaş civarında bulunmaktadır. Ayrıca her iki sınıf mevcudu içerisinde de 5'er tane yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Eğitim başlamadan önce her iki sınıfa da ön test kapsamında çoktan seçmeli sorular ve drama uygulanmıştır. Eğitim süreci sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Çalışmada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla hazırlanan, 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli test sorularıdır. İkincisi, öğrencilerin, bilgi, beceri ve davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen drama gözlem formudur. Bu form kullanılırken, öğrenciler drama yöntemiyle bir senaryoda polis olarak oynatılmıştır. Form sayesinde oyuncular üzerinde gözlem yapılmış, oyun sonunda oyuncularından geri bildirim alınmış ve forma işlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı gruplar araştırmacı tarafından rastgele seçilerek oluşturulamamıştır. Gruplar, Polis Akademisi yönetimine dilekçe ile yapılan

başvuru üzerine verilen izin çerçevesinde iki sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmının literatür taraması yapılırken hem yerli hem de yabancı kaynaklarda Durum Eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda kaynak olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları Polis Akademisi GBF’de eğitim gören 11 ikinci sınıftan iki sınıfta yapılan araştırmada elde edilmiştir. Dolayısı ile araştırma sonuçlarının evreni yansıtmaması istatistiksel olarak anlamlı olmayacaktır. Diğer taraftan araştırmının “Bilgi” başlığı altında elde edilen verilere ait hipotezin reddedilme sebebine dair açıklayıcı bir sebep bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları, 2012-2013 yılı eğitim-öğretim dönemi sonunda sonuçlandığı ve araştırmının yürütüldüğü sınıflar bir üst sınıfa geçmeleri nedeniyle yeniden bu dersi almayacak olduklarından dolayı birinci hipotezin reddi ile ilgili bir çalışma yürütülemez.

Araştırmının bir diğer sınırlılığı ise sınıfların öğrenci mevcudunun kalabalık olmasıdır. Yetişkin eğitiminde ideal sınıf ortamının 25’i geçmemesi gerekirken çalışmanın yapıldığı her iki sınıfta da 40’tan fazla öğrenci mevcud bulunmaktadır. Araştırmada uygulanan dramalarda tamamen öğrenciler kullanılmıştır. Bu uygulamalardan yalnızca ön test ve son testteki dramalarda şüpheli şahıs rolünü eğitici üstlenmiştir. Durum Eğitimi Modelinde polisin karşısına gelen vatanadaş canlandırmaları konunun uzmanı eğiticiler tarafından yapılmalıdır ancak çalışma içerisinde bu tam olarak uygulanamamıştır. Modeli uygulayan eğitici dışında konunun uzmanı eğitici olmadığı için ön test ve son test hariç diğer dramalarda öğrenciler şüpheli şahıs rolünü oynamıştır.

Araştırmada kullanılan çoktan seçmeli test soruları sonuçları SPSS programı ile analize tabi tutulmuştur ancak bu analizler arasında güvenilirlik testi bulunmamaktadır. Çünkü hazırlanan çoktan seçmeli test soruları uygulanan ders programının hedeflerinden olan 25 farklı konuyu kapsayacak şekilde hazırlanmıştır yani her bir soru farklı bir konuyu ölçmektedir oysa ölçeklerin güvenilirliği için yapılan iç tutarlılık testleri tek bir soruya değil bir konuyu ölçen birden fazla soruya (gruba) uygulanabilmektedir (Litwin, 1995:21). Kısacası, cronbach alpha ile çalışmada gruplar haline getirilmiş soruların aynı konuyu nasıl ölçtüğü ve soruların farklı bakış açıları oluşturarak birbirini nasıl tamamladığına bakılmaktadır (Litwin, 1995:24). Bu testin yapılamaması nedeniyle soruların güvenilirliğini sağlamak amacıyla PMH dersini veren eğiticilerden faydalanılmıştır. Sorular hazırlanırken bu dersi veren eğiticilerden sorular alınmış ve alınan bu soruların içerisinde ders programının hedefi olan 25 konu ile ilgili olanlar seçilmiştir. Ayrıca, seçilen sorular dışında soru da oluşturulmuş ve hazırlanan tüm sorular bu dersi veren üç eğitime gönderilerek kontrol etmeleri istenmiştir. Bu eğiticilerce yapılan kontroller sonrasında sorulara son hali verilmiştir.

Bu çalışma, polis eğitiminde Senaryo Temelli Eğitim Modeli'nin verimliliğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın hipotezleri ise şunlardır:

1) Senaryo Temelli Eğitim Modeli ile eğitilen öğrenciler, klasik modelle eğitilen öğrencilere göre daha yüksek seviyede bilgi kazanımına sahip olur.

2) Senaryo Temelli Eğitim Modeli ile eğitilen öğrenciler, klasik modelle eğitilen öğrencilere göre daha yüksek seviyede beceri kazanımına sahip olur.

3) Senaryo Temelli Eğitim Modeli ile eğitilen öğrenciler, klasik modelle eğitilen öğrencilere göre daha yüksek seviyede davranış kazanımına sahip olur.

Çalışmada veri toplamak için çoktan seçmeli test ile drama canlandırması yapılmıştır. Ön test ve son testte ve de ders sürecinde kullanılan dramaların senaryoları, Eğitim Daire Başkanlığı (EDB) tarafından hazırlanan Durum Eğitimi kitaplarından uyarlanmıştır. Hazırlanan program Ekim 2012 ile Ocak 2013 tarihleri arasında haftalık iki ders saati olarak uygulanmıştır.

Dramanın senaryosu ve gözlem formu, EDB'ce hazırlanan Durum Eğitimi Eğitici El Kitabından alınmıştır. Formda toplamda 18 soru bulunmakta ve uygulanan senaryo bu forma göre ölçülmüştür. Gözlem formunda belirlenen bilgi, beceri ve davranışlara ilişkin veriler "Evet" ve "Hayır" şeklinde derecelendirilmiş bir ölçekle kaydedilmiştir. Çalışmada kontrol grubunda müfredatta öngörülen bilgiler anlatım yöntemi ile öğrencilere iletilmiştir. Deney grubunda ise çalışmanın amaçladığı bilgi, beceri ve davranışlar öğrencilere drama, anlatım, soru-cevap, grup çalışması, gösteri ve örnek olay yöntemleriyle verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verileri çözümlenmede SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada, bağımsız değişken "Senaryo Temelli Eğitim Modeli" dir. Ayrıca, bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek diğer faktörleri de kontrol altında tutmak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının 1.sınıfta almış oldukları bazı derslerin not ortalaması da kontrol değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir. Araştırmanın, bağımlı değişkenleri "bilgi, beceri ve davranış" alanlarında öğrencilerin gösterdiği başarıdır.

### 3. Bulgular

Çoktan seçmeli testi oluşturan her bir soruya karşı öğrencilerin verdiği cevaplar doğru (=1) ve yanlış (=0) şeklinde kodlanmıştır. Her iki teste ilişkin, her bir öğrenci için 4 ayrı puan türü hesaplanmıştır. Bunlar, tüm sorular dikkate alınarak hesaplanan "Genel" puan ile testi oluşturan soruların "Kavram", "Birincil Yetkiler", "İkincil Yetkiler" ve "Üçüncül Yetkiler" şeklinde tasnif edilmesiyle

hesaplanan ilgili puan türleridir. Soruların bu şekilde tasnif edilmesinin sebebi (soruların tamamı zaten “genel” başlığı altında değerlendirilmiştir), farklı konu başlıkları altında sorulara bakıldığında gruplar arasında fark olup olmadığının anlaşılacak istenmesidir<sup>2</sup>. Bu şekilde gruplandırılan soruların sonuçları ve 1. sınıf notlarına t-testi ve regresyon analizi uygulanmıştır.

**Tablo 1. Çoktan Seçmeli Soruların Ön Test Sonuçlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler**

		Ortalama	Orta Değer (medyan)	Standart Sapma	Min.	Max.
<b>Genel</b>	Kontrol Grubu <sup>1</sup>	12	12	3,299	3	17
	Deney Grubu <sup>2</sup>	11	11	11	7	16
<b>Kavram</b>	Kontrol Grubu	1,67	2	,865	0	3
	Deney Grubu	1,82	2	,863	1	4
<b>Birincil Yetkiler</b>	Kontrol Grubu	4,30	5	1,389	0	7
<b>İkincil Yetkiler</b>	Deney Grubu	4,41	4	,865	2	6
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	Kontrol Grubu	2,23	2	1,324	0	6
	Deney Grubu	2,19	2	1,327	0	5
	Kontrol Grubu	1,97	2	1,079	0	4
	Deney Grubu	2,63	2	1,078	0	4

<sup>1</sup>N<sub>kontrol</sub> = 43

<sup>2</sup>N<sub>deney</sub> = 41

Bağımsız örneklem t-testinde, aynı evren/popülasyon'dan gelen deney ve kontrol gruplarının popülasyon varyanslarının aynı olduğu varsayımı yapılır. Levene testi de deney ve kontrol gruplarının varyanslarının aynı olup olmadığını test etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, Levene testi “iki grubun popülasyon varyanslarının eşit olduğu” null (yokluk) hipotezini test etmektedir. Buna göre, ilgili Levene testi anlamlılık değeri 0,05'ten daha büyük değerler için null hipotezi reddedilememekte, dolayısıyla popülasyon varyanslarının eşit olduğu varsayımı doğrulanmış olmaktadır. T-testi sonuçları değerlendirilirken, Levene testi anlamlılık değeri 0,05 üzerinde olan durumlarda 1. satırdaki (Eşit Varyanslar) t-testi sonuçları; anlamlılık değeri 0,05 ve altı olan durumlarda ise 2. satırdaki (Eşit Olmayan Varyanslar) t-testi sonuçları dikkate alınmalıdır (Pallant, 2006).

<sup>2</sup> Bir konu başlığı altında gruplandırılan sorular, birbirleriyle doğrudan ilgili değildir, yani sorular aynı kavramı / değişkeni ölçmemektedir.

**Tablo 2. Çoktan Seçmeli Soruların Ön Test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren t-testi**

		Levene Testi		t-testi				
		(Varyansların Eşitliği)						
		F	p	t	SD	p	Ort. Farkı	Std. Hata
<b>Genel</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	4,78	,03	1,65	82	,10	<b>1,04</b>	,630
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,66	76,52	,10	1,04	,626
<b>Kavram</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,08	,76	-,82	82	,41	<b>-,15</b>	,188
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			-,82	81,82	,41	-,15	,188
<b>Birincil Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	7,66	,00	-,44	82	,66	<b>-,11</b>	,253
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			-,44	70,81	,65	-,11	,251
<b>İkincil Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,13	,71	,12	82	,89	<b>,03</b>	,289
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			81,79	,897	,03	,28	-,538
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,19	,66	1,14	82	,25	<b>,26</b>	,235
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,14	81,82	,25	,26	,235

T-testi sonuçlarına göre, genel puan türünde kontrol grubu ortalamada 25 sorudan 12'sine (medyan değerine göre, Tablo 1) doğru cevap verirken, deney grubu ise ortalamada 11 soruya doğru cevap vermiştir. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ortalama farkı 1,04 olup (Tablo 2), aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer bir şekilde Kavram, Birincil Yetkiler, İkincil Yetkiler, Üçüncül Yetkiler puan türlerinde de t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür.



**Tablo 3. Çoktan Seçmeli Soruların Ön Test Regresyon Analizi**

		<b>Bağımsız Değişkenler</b>			<b>R<sup>2</sup></b>
		<b>Sabit</b>	<b>Deney Grubu</b>	<b>Not Ortalaması</b>	
<b>Genel</b>	B	6,79	-,57	,06	
	Std.Hata (B)	4,457	,749	,057	,048
	p	,131	,446	<b>,236</b>	
<b>Kavram</b>	B	1,60	,23	,001	
	Std.Hata (B)	1,341	,225	,017	,017
	p	,237	,303	<b>,960</b>	
<b>Birincil Yetkiler</b>	B	2,71	,21	,02	
	Std.Hata (B)	1,802	,303	,023	,011
	p	,136	,482	<b>,383</b>	
<b>İkincil Yetkiler</b>	B	1,44	,04	,01	
	Std.Hata (B)	2,036	,342	,026	,002
	p	,482	,909	<b>,694</b>	
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	B	,18	-,17	,02	
	Std.Hata (B)	1,687	,282	,021	,036
	p	,914	,552	<b>,286</b>	

Öğrencilerin 1.sınıftaki not ortalamalarının da dikkate alınarak yapılan regresyon analizine göre “Genel, Kavram, Birincil Yetkiler, İkincil Yetkiler, Üçüncül Yetkiler” puan türlerinde deney ve kontrol grupları arasında bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca çoktan seçmeli soruların ön testteki başarı üzerinde bir önceki yılın ders ortalamasının da belirleyici olmadığı (istatistiki olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır) görülmüştür (Tablo 3). Ön testte, iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmaması istenilen bir sonuçtur, zira her ne kadar deney ve kontrol grupları oluşturulurken rastgele atama yapılmasa da, iki grubun birbirine eşdeğer olduğu konusunda delil oluşturmaktadır. Eğitim dönemi sonunda yapılan çoktan seçmeli test sınavı sonucunda elde edilen ortalama puanlar ve ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Çoktan Seçmeli Test Soruları Son Test Sonuçlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler**

		Ortalama	Orta Değer (medyan)	Standart Sapma	Min.	Max.
<b>Genel</b>	Kontrol Grubu <sup>1</sup>	17	18	3,335	9	22
	Deney Grubu <sup>2</sup>	16	17	2,225	11	21
<b>Kavram</b>	Kontrol Grubu	2,40	2,68	0,900	1	4
	Deney Grubu	2,63	2,83	0,633	1	4
<b>Birincil Yetkiler</b>	Kontrol Grubu	4,85	5	1	3	7
	Deney Grubu	4,92	5	1	3	6
<b>İkincil Yetkiler</b>	Kontrol Grubu	4,65	5	1,387	0	6
	Deney Grubu	4,23	4,651	1,261	2	6
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	Kontrol Grubu	2,77	3	1,049	1	5
	Deney Grubu	2,63	3	,851	1	4

<sup>1</sup>N<sub>kontrol</sub> = 40, kontrol grubundaki öğrenci sayısı ön testte 43 iken, son testte iki kayıpla 41'e düşmüştür.

<sup>2</sup>N<sub>deney</sub> = 38, deney grubundaki öğrenci sayısı senaryo ön testte 41 iken, son testte üç kayıpla 38'e düşmüştür.

Çoktan seçmeli soruların son testinde değerlendirilen soru gruplarına bakıldığında, "Genel" ve "Kavram" başlıkları hariç Levene testi anlamlılık değerleri 0,05 üzerinde olduğundan null hipotezi reddedilememekte, dolayısıyla popülasyon varyanslarının eşit olduğu varsayımı doğrulanmış olmaktadır. "Genel, Kavram, Birincil, İkincil ve Üçüncül Yetkiler" başlıklarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespitine yönelik olarak yapılan t-testine (Tablo 4) göre iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 5).

**Tablo 5. Çoktan Seçmeli Test Soruları Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren T-testi**

		Levene Testi (Varyansların Eşitliği)			t-testi			
		F	p	t	SD	p	Ort. Farkı	Std. Hata
<b>Genel</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	4,75	,03	,89	76	,37	,57	,645
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			,90	68,30	,36	,57	,639
<b>Kavram</b>	Eşit Varyanslar	4,72	,03	-1,30	76	,19	-	,177

	Varsayımı						<b>,23</b>	
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı		-1,31	70,15	,19	-	,23	,175
<b>Birincil Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,10	,75	-,31	76	,75	-	,223
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			-,31	75,97	,75	-	,223
<b>İkincil Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,00	,99	1,37	76	,17	<b>,41</b>	,300
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,37	75,85	,17	,41	,300
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,778	,38	,66	76	,51	<b>,14</b>	,217
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			,66	74,21	,51	,14	,215

**Tablo 6. Çoktan Seçmeli Sorular Son Test Regresyon Analizi**

		<b>Bağımsız Değişkenler</b>			<b>R<sup>2</sup></b>
		<b>Sabit</b>	<b>Deney Grubu</b>	<b>Not Ortalaması</b>	
<b>Genel</b>	B	2,80	,86	,18	
	Std.Hata (B)	4,110	,710	,052	
	p	,498	,229	<b>,001</b>	
<b>Kavram</b>	B	-,47	,51	,03	
	Std.Hata (B)	1,164	,201	,015	
	p	,687	<b>,013</b>	<b>,017</b>	
<b>Birincil Yetkiler</b>	B	2,16	,33	,03	
	Std.Hata (B)	1,479	,255	,019	
	p	,147	,196	,070	
<b>İkincil Yetkiler</b>	B	1,69	-,07	,03	
	Std.Hata (B)	2,078	,359	,027	
	p	,418	,842	,158	
<b>Üçüncül Yetkiler</b>	B	-1,12	,23	,05	
	Std.Hata (B)	1,385	,239	,018	
	p	,421	,330	<b>,006</b>	

Çoktan seçmeli soruların son test sonuçlarına uygulanan regresyon analizine göre 1. sınıf not ortalamasının, çoktan seçmeli sorular son testteki "Genel", "Kavram" ve "Üçüncül Yetkiler" puan türüne göre başarı üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, t-testine göre herhangi bir puan türüne göre deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulunmazken, 1. sınıf not ortalaması

da modele kontrol değişkeni olarak katılmasıyla “Kavram” puan türünde deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları bulunmuştur (A.D. = ,013). Regresyon analizinde, deney grubunda olup olmamanın başarı üzerindeki etkisi test edilirken modele katılan diğer değişkenin<sup>3</sup> değeri sabit tutularak (diğer değişkenlerden bağımsız olarak) deney grubunda olmanın kontrol grubunda olmaya oranla anlamlı bir derecede daha başarılı (veya başarısız) olup olmadığı ortaya konulmaktadır. Buna göre, “Kavram” puan türünde, aynı (veya benzer) 1. sınıf not ortalamasına sahip öğrencilerden deney grubunda olanların ortalamada kontrol grubunda olanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Drama Gözlem Formu 18 ölçekten oluşmuştur. Drama Gözlem Formunu oluşturan her bir ölçüğe karşı gösterilen bilgi, beceri ve davranışlar, doğru (=1) ve yanlış (=0) şeklinde kodlanmıştır. Bu şekilde, deney ve kontrol grubundaki her bir öğrenci için drama testinde sergilediği doğrular işlenmiş ve toplam doğru sayısı hesaplanmıştır. Drama testine ilişkin her bir öğrenci için 4 ayrı puan türü hesaplanmıştır. Bunlar, drama testini oluşturan tüm sorular dikkate alınarak hesaplanan “Genel” puan ile testi oluşturan soruların “Beceri”, “Bilgi” ve “Davranış” ölçen sorular şeklinde tasnif edilmesiyle hesaplanan ilgili puan türleridir. Bu şekilde gruplandırılan sorulara t-test ve regresyon analizi uygulanmıştır. T-testinin yanı sıra Çoklu Regresyon analizinin de kullanılmasının sebebi, Drama Gözlem sonuçlarına etki edebilecek olası başka değişkenleri de dikkate almaktır. Bu amaçla çalışma yapılan her iki sınıf öğrencilerinin 1.sınıfta aldıkları derslerin not ortalamaları da regresyon analizinde kullanılmıştır.

**Tablo 7. Drama Ön Test Sonuçlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler**

		Ortalama	Orta Değer (medyan)	Standart Sapma	Min	Max
<b>Genel</b>	Kontrol Grubu <sup>1</sup>	6,733	7	1,579	4	9
	Deney Grubu <sup>2</sup>	5,933	6	1,387	4	8
<b>Beceri</b>	Kontrol Grubu	1,400	1	,507	1	2
	Deney Grubu	1,267	1	,961	0	3
<b>Bilgi</b>	Kontrol Grubu	1,333	1	,723	0	2
	Deney Grubu	1,133	1	,639	0	2
<b>Davranış</b>	Kontrol Grubu	4	4	,845	3	6
	Deney Grubu	3,533	4	,516	3	4

<sup>1</sup>N<sub>kontrol</sub> = 15

<sup>2</sup>N<sub>deney</sub> = 15

<sup>3</sup> Bu durumda tek değişken söz konusudur: 1.sınıf not ortalaması

Drama ön testinde değerlendirilen ölçeklere bakıldığında, Levene testi anlamlılık değerleri 0,05 üzerinde olduğundan popülasyon varyanslarının eşit olduğu varsayımı doğrulanmış olmaktadır (Tablo 8). “Genel” puan türüne göre, deney ve kontrol grupları arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 8). Benzer bir şekilde “Bilgi, Beceri ve Davranış” puan türlerinde, t-testi analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür (Tablo 8).

**Tablo 8. Drama Ön Test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren t-testi**

		Levene Testi (Varyansların Eşitliği)		t-testi				
		F	p	t	SD	p	Ort. Farkı	Std. Hata
<b>Genel</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	,274	,605	1,474	28	,152	<b>,800</b>	,542
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,474	27,54	,152	,800	,542
<b>Beceri</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	1,629	,212	,475	28	,638	<b>,133</b>	,280
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			,475	21,23	,640	,133	,280
<b>Bilgi</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	1,326	,259	,802	28	,429	<b>,200</b>	,249
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			,802	27,58	,430	,200	,249
<b>Davranış</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	0,46	0,831	1,825	28	0,079	<b>,466</b>	,255
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,825	23,17	,081	,466	,255

**Tablo 9. Drama Ön Test Regresyon Analizi**

		Bağımsız Değişkenler			R <sup>2</sup>
		Sabit	Deney Grubu	Not Ortalaması	
<b>Genel</b>	B	6,548	-,786	,002	,072
	Std.Hata (B)	3,606	,618	,046	
	p	,081	,215	,959	
<b>Bilgi</b>	B	2,305	-,275	-,012	,035
	Std.Hata (B)	1,647	,282	,021	
	p	,173	,339	,558	
<b>Beceri</b>	B	-,524	,015	,024	,048
	Std.Hata	1,827	,313	,023	

	(B)				
	p	,776	,961	,299	
	B	4,767	-,526	-,010	
<b>Davranış</b>	Std.Hata (B)	1,693	,290	,021	,113
	p	,009	,081	,652	

Drama ön testinin regresyon analizine göre de (Tablo 9), t-testinde bulunan sonuçlara benzer şekilde iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Regresyon sonuçlarında da t-testi sonuçlarına benzer şekilde iki grup arasında fark çıkmaması iki grubun da birbirine eşdeğer olduğu konusunda delil oluşturmaktadır.

**Tablo 10. Drama Son Test Sonuçlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler**

		Ortalama	Orta Değer (medyan)	Standart Sapma	Min.	Max.
<b>Genel</b>	Kontrol Grubu <sup>1</sup>	8,133	9	2,295	4	10
	Deney Grubu <sup>2</sup>	16,500	17	1,092	15	18
<b>Beceri</b>	Kontrol Grubu	2,467	3	0,834	1	3
	Deney Grubu	5,929	6	0,267	5	6
<b>Bilgi</b>	Kontrol Grubu	2,800	3	0,414	2	3
	Deney Grubu	3,000	3	0	3	3
<b>Davranış</b>	Kontrol Grubu	2,867	3	1,187	1	4
	Deney Grubu	7,571	8	1,016	6	9

<sup>1</sup>N<sub>kontrol</sub> = 15

<sup>2</sup>N<sub>deney</sub> = 14, deney grubundaki öğrenci sayısı senaryo ön teste 15 iken, son teste bir kayıpla 14'e düşmüştür.

Drama son testine göre, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespitine yönelik olarak yapılan t-testine (Tablo 11) göre, "Genel" puan türünde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ortalama farkı 8,36 olup, t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır (Tablo 11).

**Tablo 11: Drama Son Test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren t-testi**

		Levene Testi (Varyansların Eşitliği)		t-testi				
		F	p	t	SD	p	Ort. Farkı	Std. Hata
<b>Genel</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	3,80	0,06	12,38	27	<b>0,00</b>	8,36	0,676
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			12,66	20,32	0,00	8,36	0,661

<b>Beceri</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	23,11	<b>0,00</b>	14,82	27	0,00	3,46	0,234
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			15,26	17,03	<b>0,00</b>	3,46	0,227
<b>Bilgi</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	23,17	<b>0,00</b>	1,80	27	<b>0,08</b>	0,20	0,111
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			1,87	14	0,08	0,20	0,107
<b>Davranış</b>	Eşit Varyanslar Varsayımı	0,43	0,51	11,42	27	<b>0,00</b>	4,70	0,412
	Eşit Varyansların Olmadığı Varsayımı			11,48	26,81	0,00	4,70	0,410

“Beceri” puan türünde ise deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ortalama farkı 3,46 olup, t-testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı fark vardır (Tablo 11). “Bilgi” puan türünde deney grubu ile kontrol grubu arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamaktadır (Tablo 11). “Davranış” puan türünde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ortalama farkı 4,70 olup, t-testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı fark vardır (Tablo 11).

**Tablo 12: Drama Son Test Regresyon Analizi**

		<b>Bağımsız Değişkenler</b>			<b>R<sup>2</sup></b>
		<b>Sabit</b>	<b>Deney Grubu</b>	<b>Not Ortalaması</b>	
<b>Genel</b>	B	2,744	9,781	,069	,884
	Std.Hata (B)	4,284	,744	,054	
	p	,527	<b>,000</b>	,217	
<b>Bilgi</b>	B	2,257	,242	,007	,127
	Std.Hata (B)	,716	,124	,009	
	p	,004	,063	,452	
<b>Beceri</b>	B	1,054	3,570	,018	,849
	Std.Hata (B)	1,500	,261	,019	
	p	,488	<b>,000</b>	,352	
<b>Davranış</b>	B	-,567	4,969	,044	,839
	Std.Hata (B)	2,604	,452	,033	
	p	,829	<b>,000</b>	,196	

Drama son testinin regresyon analizinin sonuçlarına göre “Genel” başlığı altında değerlendirilen başarı ile öğrencilerin Deney grubunda olmaları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 12). “Genel” başlığında R kare = ,884 olduğundan, bu sonuç ilgili modelin (modele dâhil edilen bağımsız değişkenleri) bağımlı değişkendeki değişimin %88’ini açıkladığını göstermektedir. Bu

sonuçlar, öğrencilerin Drama testinin “Genel” başlığında gösterdikleri başarıda yetişkin eğitim yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Regresyon sonuçlarına göre de (Tablo 12), t-testinde bulunan sonuçların aynısı bulunmuştur. Bu sonuçlar bize, yetişkin eğitiminin klasik eğitime göre genel olarak ve özellikle mesleki beceri ve davranış kazandırmada daha başarılı/etkili bir öğretim yöntemi olduğuna dair kuvvetli delil sunmaktadır. Özellikle dikkate alınması gereken ise bulunan yüksek R kare değerleridir. “Bilgi” puan türü haricinde diğer bütün puan türleri için %80’nin üzerinde değerler elde edilmiştir. Bu da oluşturulan modelin (yetişkin eğitimi uygulanıp uygulanmaması ile 1.sınıf not ortalaması) başarıdaki değişimin %88’lik kısmını (genel puan türüne göre) açıkladığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde, bu yükseklikteki bir R kare değeri çok nadir rastlanılan bir durumdur.

Toparlayıcı bir değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubuna yetişkin eğitimi verilmesi ile kontrol grubuna anlatıma dayalı geleneksel eğitim verilmesi “Genel, Beceri ve Davranış” açılarından bir fark oluşturduğu ve deney grubunun drama son testinde kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu görülmüştür. Öte yandan, “Bilgi” açısından yetişkin eğitim modeli ile geleneksel eğitim modeli arasında anlamlı bir şekilde farklı olmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgular ışığında: (1) Araştırmanın birinci hipotezinin reddedildiği görülmektedir. Yani Deney grubundaki öğrenciler, Kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek seviyede bilgi kazanamamıştır. (2) İkinci hipotez kabul edilmiştir. Yani, Deney grubundaki öğrenciler, Kontrol grubundakilere göre daha yüksek seviyede beceri kazanmıştır. (3) Üçüncü hipotez kabul edilmiştir. Yani, verilen eğitim sonunda Deney grubundaki öğrencilerin, Kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek seviyede davranış kazanımına sahip oldukları varsayımı kabul edilmiştir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Çoktan seçmeli sorular için yapılan ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar iki grubun rastgele atanmasında da eşit olduğunu göstermektedir. Çoktan seçmeli soruların son test sonuçlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer taraftan regresyon sonuçlarına göre 1. sınıf not ortalamasının, çoktan seçmeli sorular son testteki “Genel”, “Kavram” ve “Üçüncül Yetkiler” puan türüne göre başarı üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin dersi bir dönem boyunca görmeleri ve son teste kadar gördükleri konuları bir önceki seneki ilgili derslerle bağlantı yaparak öğrenmeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öte yandan, 1.sınıf not



ortalamasının çoktan seçmeli ön testteki başarıyı etkilemezken, son testteki başarıyı etkilemesi durumu şöyle bir izahı da beraberinde getirebilir: 1.sınıftaki not ortalaması bir öğrencinin sistemli çalıştığı ve başarılı bir öğrenci olduğunun göstergesi olduğu varsayımı ile, öğrencilerin bilmedikleri bir alanda teste tabi tutulduklarında daha önceki not ortalamasının belirleyici olması zaten beklenebilecek bir sonuç değildir, nitekim analiz sonuçları da bunu göstermektedir. Oysa, dönem sonunda, bu ders işlenmiş olduktan sonra, yapılan son testteki başarıda bir önceki yılın ders notları ortalaması belirleyici olmuştur. Sonuç olarak “Bilgi” alanında gerçekleşen öğrenmede Senaryo Temelli Eğitim Modeli'nin etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuca göre araştırmanın 1. hipotezi reddedilmiş olmaktadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracını ise Drama gözlemi oluşturmaktadır. Drama ön testinde “Genel”, “Bilgi”, “Beceri” ve “Davranış” puan türlerinde, t-testi analizi (Tablo 8) ve regresyon analizine (Tablo 9) sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Drama son testi t-test sonuçlarında (Tablo 11), çoktan seçmeli sorular testi sonuçlarına paralel olarak “Bilgi” puan türünde deney ve kontrol grupları arasında bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan drama son testine t-test analiz (Tablo 11) sonuçlarına göre ise “Genel”, “Beceri” ve “Davranış” puan türlerine göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (Tablo 11). Bu sonuçlara göre deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundakilere göre çok daha başarılı sonuçlar elde etmiştir ki bunu regresyon sonuçları (Tablo 11) da açık bir şekilde göstermektedir. Drama son testinin bu sonuçlarına bakılarak modelin genel olarak eğitimde verimli olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öncelikle şu söylenebilir: Senaryo Temelli Eğitim Modeli ile eğitim gören sınıfın klasik modelle eğitilen sınıftan “Bilgi” açısından eksik bir yanı bulunmamaktadır. Öte yandan, Durum Eğitim Modeli “beceri” ve “davranış” açısından klasik eğitime kıyasla daha başarılı sonuçlar sağlamaktadır. Bu sonuçlar, bu alanda yapılan ve yetişkin eğitiminin adaylarda bilgi, beceri ve davranış kazanımı sağladığına yönelik çalışmalarla paralellik göstermektedir (Mitchell, 1989; Aveni, 2005; Spahic, 2005; Marion, 1998).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, PMH dersi için modelin bilgi, beceri ve davranış kazanımı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonucu şunu da göstermektedir ki teorik eğitimde yalnızca bilgi kazanımı gerçekleşirken, ders bu modelle yürütülmesi halinde öğrencilerin bir kaybı olmayacak aksine bilgi dışında beceri ve davranış da kazanacaklardır. Türk polis temel eğitiminde yapılacak değişiklikler için bu araştırma önemli bir veri sağlamaktadır.

Araştırma her ne kadar GBF'deki PMH dersi üzerinde yapılmış olsa da kullanılan modelin yetişkin eğitime uygun olması ve öğrencilerde bilgi, beceri ve davranış kazanımı sağlaması nedeniyle diğer mesleki derslerde de

kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda Ceza Muhakemeleri, Önleyici Hizmetler, Atış, Polis ve Halkla İlişkiler, Polis Yönetimi ve Liderlik, Uygulamalı Polislik ve Soruşturma Yöntemleri gibi derslerde modelin uygulanabileceği değerlendirilmektedir. Araştırma, GBF’de teorik olarak uygulanmakta olan PMH dersi üzerinde yürütüldüğünden diğer teorik derslerin de nasıl yürütüleceğine dair fikir verebilir. Bu anlamda, teorik derslerde anlatım yöntemi dışında örnek olay ve grup çalışması gibi öğrenim yöntemleri de kullanılabilir. Bu derslere örnek olarak, Disiplin, Trafik Hukuku, Anayasa Hukuku, Ceza Hukuku, Uluslararası Hukuk, Medeni Hukuk, İdari Hukuk ve Siyasi Hareketler vb. verilebilir. Çünkü polis temel eğitimi adaylarda temel olarak bilgi, beceri ve davranış kazanımı sağlayan bir eğitim olmalıdır (Mitchell, 1989). Bu amaçla hazırlanacak olan eğitim müfredatında drama, senaryo oynama ve problem çözme gibi öğrenim yöntemlerine yer verilmelidir.

Çalışma kapsamında olmayan ve de çalışma içerisinde bilgi sahibi olunamayan ve de gelecekte yapılacak araştırmalarda değerlendirilmesi gereken bazı durumlar da bu çalışmanın sonuçları arasındadır. Bunlardan ilki, müfredatların hangi öğrenim yöntemi ile verileceği sorusuna cevap bulunmasıdır. Yani, genelde bir ders müfredatının, özelde ise o dersin her bir konusunun hangi öğrenim yöntemi ile verilmesi gerektiği tespit edilmelidir. Çünkü tek bir öğrenim yöntemi bir dersin sunulmasında yeterli olmayabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, polis temel eğitiminde teorik bir ders olan PMH’nin yetişkin eğitime uygun hale getirilmesini sağlayarak bu alanda örnek olmuştur. Bulgular, GBF’de 2. sınıflara verilmekte olan PMH dersinde toplanmıştır. Sonuçlara göre, Senaryo Temelli Eğitim PMH dersinde “Beceri ve Davranış” açısından klasik eğitime göre daha verimli bir modeldir. Diğer taraftan, Senaryo Temelli Eğitim ile klasik eğitimin öğrencilere “Bilgi” kazandırmada birbirlerinden farkları olmadığı bulunmuştur. Araştırma GBF’de verilmekte olan PMH dersinde yapıldığından sonuçlar da bu ders için değerlendirilebilir. GBF’de verilen diğer dersler için başka araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, hem PMH hem de diğer dersler üzerinde yapılırsa elde edilen sonuçlar eğitimin yeniden düzenlenmesi konusunda önemli veriler sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

AKIN, Gülden, (2011), "Polis Akademisi Öğrencileri İçin Andragojik İkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği", Polis Bilimleri Dergisi, C.13 (1), Ss.115-136.

ALSANCAK, Hüseyin; Fatih Balcı ve Mehmet Yıldırım, (2012), "Türk Polis Eğitiminde Durum Eğitimi Modelinin Uygulanması", Ali Erkan Alaç ve Hakan Batırhan Kara (Der.), Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar, Ankara: Polis Akademisi Yayınları, ss.11-23.

AVENI, Thomas J., (2005), "Critical Analysis Of Contemporary Police Training", 17th Annual Suing And Defending Governmental Entities Course, (July 28-29), San Antonio.

BALCI, Fatih; Yıldırım, Mehmet; Candik, Yasin ve Kara, Hakan Batırhan, (2012a), Durum Eğitimi Eğitici Kitabı, Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Dairesi Başkanlığı.

BALCI, Fatih; Çelik, Nihat; Kara, Hakan Batırhan, (2012b), "Türk Polis Eğitiminde Teoriden Pratiğe Geçiş: Uygulamalı Durum Eğitimi", Polis Bilimleri Dergisi, C.14, S.3, ss.1-25.

CARTOR, Richard Alan, (1990), A Comparison of Andragogy and Pedagogy: Assessing the Relationship Between Individual Personality Differences, Learning Style, and Training Types, Unpublished Doctoral Dissertation, Knoxville: The University of Tennessee.

ÇALIŞAL, Ozan, (2007), Polis Meslek Yüksek Okullarındaki Uygulamalı Eğitimlerin Polis Memuru Adaylarının Mesleki Gelişimindeki Yeri ve Önemi: Ege Bölgesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.

DURNA, Tuncay, (2009), "Polis Eğitimine Andragojik Yaklaşım", Polis Eğitim Programlarının Toplumsal Temelleri ve Çağdaş Gelişmeler Sempozyumu Bildiriler, 27-28 Nisan 2009, Adana, ss.139-142.

KNOWLES, Malcolm S., (1970), The Modern Practice of Adult Education Andragogy Versus Pedagogy, New York: Association Press.

KNOWLES, Malcolm S., (1980), The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy, New York: Cambridge.

KURTBEOĞLU, Yaşar Ahmet, (2012), "Polis Eğitiminde Vakaya Dayalı Öğretim Uygulamasının Farklı Davranış Biçimleri Geliştirmeye Etkisi", Alaç, Ali

Erkan ve Kara, Hakan Batırhan (Der.), Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar, Ankara: Polis Akademisi Yayınları, ss.141-163.

LITWIN, Mark S., (1995), How to Measure Survey Reliability and Validity, London:Sage.

LYNCH, M. D. (2005). Developing a scenario-based training program: Giving officers a tactical advantage. FBI law enforcement bulletin, 74(10), 1-8.

MARION, Nancy, (1998), "Police Academy Training: Are We Teaching Recruits What They Need to Know?", Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, V.1, N.1, pp.54-79.

MERRIAM, Sharan B., (2001), "Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory", New Directions For Adult And Continuing Education, V.89, pp.3-13.

MITCHELL, Edward, (1989), "The Training of the Police: New Thinking", RSA Journal, V.137, N.5396, pp.501-512.

MOATS, J. B., T. J. Chermack & L. M. Dooley (2008). Using scenarios to develop crisis managers: Applications of scenario planning and scenario-based training. Advances in Developing Human Resources, 10(3), 397-424.

NALBANTOĞLU, Hüseyin Cahit, (2007), Polis Meslek Yüksek Okullarındaki Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi, (2010), Türkiye'de Polis Temel Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Raporu, Ankara.

SALAS, E., Priest, H. A., Wilson, K. A., & Burke, C. S. (2006). Scenario-based training: Improving military mission performance and adaptability. Military life: The psychology of serving in peace and combat, 2, 32-53.

SCALES, Peter, (2008), Teaching in the Lifelong Learning Sector, New York: McGrawHill.

SPAHC, Taib, (2005), Police Training in Europe Unity in Diversity, Holzkirchen: Felix-Verlag.