

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YETİŞKİNLERE YÖNELİK ÖZEL BİR KİŞİSEL GELİŞİM KURSUNA
İLİŞKİN KALİTE GÖSTERGELERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Hilal ÖZTOPRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YETİŞKİNLERE YÖNELİK ÖZEL BİR KİŞİSEL GELİŞİM KURSUNA
İLİŞKİN KALİTE GÖSTERGELERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Hilal ÖZTOPRAK

Danışman: Doç. Dr. Betül BALKAR

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mahmut Oğuz KUTLU

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Nihal MENZİ ÇETİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim/Ana Sanat Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Betül BALKAR
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mahmut Oğuz KUTLU

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nihal MENZİ ÇETİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 20....

Hilal ÖZTOPRAK

ÖZET

YETİŞKİNLERE YÖNELİK ÖZEL BİR KİŞİSEL GELİŞİM KURSUNA İLİŞKİN KALİTE GÖSTERGELERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Hilal ÖZTOPRAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Betül BALKAR

Ocak 2022, 163 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren ve marka bilinirliğine sahip bir özel kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesidir. Yetişkinlere yabancı dil öğretimi alanında marka bilinirliğine sahip bir özel kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin incelenmesiyle yetişkinlere yönelik özel kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerinde karşılanması gereken kalite standartlarının neler olması gerektiğine dair bir anlayış oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemini; “Yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren özel kişisel gelişim kursunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin kalite göstergeleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırma, açıklayıcı durum çalışması desende gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen ve Adana ilinde yabancı dil öğretimi alanında faaliyet gösteren Adana Çukurova Amerikan Kültür Eğitim Kurumlarında yürütülmüştür. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve görüş formu uygulaması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem süreçlerinde; sınıf sayısı ve sınıfların fiziki özellikleri, kurum içindeki sosyal alanların özellikleri, öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğretmenlerin kullanımına sunulan alanların özellikleri, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim uygulamaları, ders saati dışında öğrencilerin öğretilimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik uygulamalar, sınav uygulamaları, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri ve öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmaları gözlenmiştir. Araştırmada eğitim kurumunun öğretmenleri ve öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere eğitim

kurumunda görev yapan 10 öğretmen ve eğitim kurumunda öğrenim gören 11 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Eğitim kurumuna ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesine yönelik açık uçlu bir sorunun yer aldığı görüş formu ise eğitim kurumunun öğretmenleri ve öğrencilerine uygulanmıştır. Gözlem, görüşme ve görüş formu uygulamasından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, eğitim kurumunun kalite göstergelerinin; kurumsal öğretim faaliyetleri, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, sınav uygulamaları, öğretimi destekleyici fiziki donanım, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalar, yönetim uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ve öğretmenlerin takım çalışması faaliyetleri alanlarında toplandığı anlaşılmıştır. Öğretim kadrosunun niteliği, öğretim süreçlerinin öğrenci tercihleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde organize edilmesi, ders saatleri dışında aktivite derslerinin düzenlenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkı sağlayan işbirlikçi çalışmaları eğitim kurumunun kaliteli olarak algılanmasında belirleyici olan göstergelerdir. Doğrudan öğretim ile ilgili faaliyetlerin yanı sıra eğitim kurumunun yönetim süreçlerinde benimsenen yaklaşım da öğretim uygulamalarının nitelikli olarak algılanmasında etkili bir faktör olmaktadır.

Araştırmada, yetişkin eğitimi alanında hizmet veren bir eğitim kurumunun kalitesinin sadece öğretim uygulamalarının niteliğine değil öğretim ve yönetim süreçlerinde benimsenen yaklaşımlara da bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Yetişkin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin daha geniş bir yelpazede dağılım göstermesi, yetişkin eğitimi alanındaki eğitim kurumunun kalite yönetimi sürecinde bireysel ihtiyaçlara yanıt verilmesini zorunlu kılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren eğitim kurumlarının kalite yönetimi sürecinde öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabilecekleri mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesine yönelik sistemli bir çalışma planı oluşturulması önerilmektedir. Yetişkin eğitimi alanında kurumsal kalitenin artırılabilmesi için öğretim faaliyetleri öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı bir şekilde organize edilmeli ve öğretim süreçlerini destekleyici sosyal faaliyetler düzenlenmelidir.

Anahtar kelimeler: eğitimde kalite göstergeleri, yetişkin eğitimi, kalite yönetimi, kişisel gelişim kursu.

ABSTRACT**QUALITY INDICATORS OF A PRIVATE PERSONAL DEVELOPMENT
COURSE FOR ADULTS: A CASE STUDY****Hilal ÖZTOPRAK****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar****January 2022, 163 pages**

The aim of this research is to determine the quality indicators related to the teaching activities of a private personal development course that serves in the field of foreign language teaching for adults and has brand value. By examining the teaching activities of a private personal development course with brand value in the field of foreign language teaching to adults, an understanding of what quality standards should be met in the teaching activities of private personal development courses for adults will be tried to be created. In line with this purpose, the question “What are the quality indicators of the teaching activities carried out in the private personal development course serving in the field of foreign language teaching for adults?” constitutes the main problem of the research.

The research, in which qualitative research methods and techniques were used, was carried out in an explanatory case study design. The research was carried out in Adana Çukurova American Culture Education Institutions, which was determined by criterion sampling and operates in the field of foreign language teaching in Adana. The data of the research were collected through observation, interview and opinion form application. Participant observation technique was used in the observations made in the research. In the observation processes; the number of classes and the physical characteristics of the classes, the characteristics of the social areas in the institution, the use of instructional technologies, the characteristics of the areas offered to the use of teachers, the teaching practices of the teachers in the classroom, the practices to meet the educational needs of the students outside the course hours, the exam practices, the professional development activities for the teachers and the teamwork carried out by the teachers were observed. In the research, semi-structured interviews were conducted with

the teachers and students of the educational institution. 10 teachers working in the educational institution and 11 students studying in the educational institution participated in the interviews voluntarily. The opinion form, which included an open-ended question for determining the quality indicators of the educational institution, was applied to the teachers and students of the educational institution. The data obtained from observation, interview and opinion form application were analyzed by content analysis.

As a result of the research, it has been understood that the quality indicators of the educational institution are gathered in the areas of institutional teaching activities, teachers' instructional practices, examination practices, physical equipment to support teaching, social practices to support teaching, management practices, teachers' professional development activities and teachers' teamwork activities. The quality of the teaching staff, the organization of the teaching processes in accordance with the preferences and needs of the students, the organization of activity lessons out of class hours, and the collaborative works of teachers that contribute to their professional development are the indicators that determine the quality of the educational institution. In addition to the activities directly related to the teaching, the approach adopted in the management processes of the educational institution is also an effective factor in the perception of qualified teaching practices.

In the research, it was concluded that the quality of an educational institution serving in the field of adult education depends not only on the quality of teaching practices, but also on the approaches adopted in the teaching and management processes. The distribution of the needs and expectations of adult students in a wider range has made it necessary to respond to individual needs in the quality management process of the educational institution in the field of adult education. Based on the results of the research, it is recommended to create a systematic work plan for organizing professional development activities in which teachers can work in cooperation in the quality management process of educational institutions operating in the field of adult education. In order to increase the institutional quality in the field of adult education, teaching activities should be organized in a way that is sensitive to student needs and expectations, and social activities supporting the teaching processes should be organized.

Keywords: quality indicators in education, adult education, quality management, personal development course.

ÖN SÖZ

Küreselleşen dünyada yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmeleri takip edebilmek ve bu gelişmelere ayak uydurabilmek büyük öneme sahiptir. Bu sürece uyum sağlamak ve gelişmelerin gerektirdiği niteliklere sahip olmak için eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan özel öğretim kurumları büyük önem taşımaktadır. Özel öğretim kurumları kapsamındaki yetişkinlere yönelik kişisel gelişim kursları da hayat boyu öğrenme anlayışının yaygınlaşması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle, kişisel gelişim kurslarının özellikle öğretim faaliyetlerinde istenilen kalite standartlarına sahip olması bir gerekliliktir. Böylece yetişkinlerde hayat boyu öğrenme anlayışının gelişimine nitelikli bir şekilde katkı sağlanabilir. Bu araştırmada, yetişkinlere yönelik özel bir kişisel gelişim kursunda gerçekleştirilen çalışma sonucunda, kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin neler olması gerektiğine ışık tutulması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya öncelikle problem durumu belirlenerek başlanmış ve sonrasında araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. İkinci bölümde hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ve eğitimde kalite konularıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili açıklamalara ve dördüncü bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelere, görüş formu uygulamasına ve gözlemlere dayalı verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Son bölümde ise elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Yetişkinlere Yönelik Özel Bir Kişisel Gelişim Kursuna İlişkin Kalite Göstergeleri: Bir Durum Çalışması başlıklı tezimin tamamlanması sürecinde; desteğini benden asla esirgemeyen, öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum, tez süreci boyunca büyük gayret, özveri ve inançla beni motive eden, tecrübe, deneyim ve bilgilerini daima bana aktarmaya çalışan ve beni eğiten, tezimin tamamlanması sürecinde her aşamada titizlikle çalışan Sayın Danışmanım Doç. Dr. Betül Balkar'a her ne kadar kelimeler yetersiz olsa da gösterdiği sabrı, yardımları ve desteği için yürekten teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu süreçte daima engin bilgileriyle bana yol gösteren ve beni destekleyen, daima bana inanan, beni sürekli motive eden ve asla yalnız bırakmayan, öğrencisi olma fırsatı bulduğum için onur duyduğum Sevgili Hocam Prof. Dr. Şükran Kılbaş'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecimde emeklerini ve desteğini asla esirgemeyen, bilgilerini ve deneyimlerini daima paylaşan, tüm sorunlarıma yardımcı olup daima çözüm yolu gösteren abim Timuçin Alp Aslan'a,

Eğitime başladığım ilk zamanlardan beri akademik gelişim sürecimde beni daima destekleyen, her koşulda arkamda olduğunu bildiğim, her zaman yanımda olan canım babam Remzi Öztoprak'a,

Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan, beni daima destekleyen, asla yalnız bırakmayan ve çalışma sürecinde bu sürecin stresini benimle yaşayan canım annem Medine Öztoprak'a,

Beni daima motive eden ve her zaman destekleyerek yanımda olan ablam Fatma Suna Öztoprak ve kardeşim Abdulkadir Öztoprak'a

Uzakta olsa da daima beni gönülden destekleyen, sürekli yanımda olduğunu hissettiğim manevi ablam Hatice Balıkcı'ya,

Tez yazma sürecimde yaşadığım problemleri çözebilme konusunda beni motive eden ve gereken tüm desteği sağlayan arkadaşım Gökhan Baykan'a sonsuz teşekkürler...

Hilal ÖZTOPRAK

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Varsayımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Hayat Boyu Öğrenme.....	9
2.1.1 Hayat Boyu Öğrenme Kavramı.....	9
2.1.2 Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı.....	10
2.1.3 Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar	11
2.2 Yetişkin Eğitimi	12
2.2.1 Yetişkin Eğitimi Kavramı	12
2.2.2 Yetişkin Eğitiminin Amacı	14
2.2.3 Ülkemizde Yetişkin Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar	14
2.3 Kalite Yönetimi.....	15
2.3.1 Kalite Kavramı.....	15
2.3.2 Toplam Kalite Yönetimi	16

2.4 Eğitimde Kalite	18
2.4.1 Eğitimde Kalite Göstergeleri	18
2.4.2 Yetişkin Eğitiminde Kalite Göstergeleri.....	21
2.5 İlgili Araştırmalar.....	25
2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	29
2.5.3 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalara Yönelik Genel Bir Değerlendirme.....	36

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni	38
3.2 Çalışma Grubu ve Özellikleri	39
3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	43
3.4 Veri Toplama Süreçleri.....	46
3.5 Verilerin Analizi	50
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Öğrenci ve Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	53
4.1.1 Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri.....	53
4.1.1.1. Öğretim Kadrosunun Niteliği	54
4.1.1.2. Eğitimcilerin Öğrencilerle Bireysel İlgilenmesi	56
4.1.1.3 Her Gün Düzenlenen Aktivite Dersleri.....	59
4.1.1.4 Ana Dili İngilizce Olan Öğretmenlerle Konuşma Etkinlikleri	64
4.1.1.5 Kaliteli Kaynak Kullanımı	67
4.1.1.6 Öğrencilerin Akademik Seviyesine Göre Öğretim Şubelerinin Oluşturulması.....	68
4.1.1.7 Bireysel Telafi Derslerinin Organize Edilmesi.....	70
4.1.1.8 Öğrencilerin Tercihlerine Uygun Ders Saati Alternatiflerinin	

Bulunması	71
4.1.2 Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	73
4.1.2.1 Etkileşimli Ders Ortamı Oluşturma	73
4.1.2.2 Samimi Bir Ders Ortamı Oluşturma	74
4.1.2.3 Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlama	76
4.1.2.4 Görsel ve İşitsel Materyalleri Kullanma	77
4.1.2.5 Düzenli Ders Tekrarı Yapma	78
4.1.2.6 Düzenli Ödev Uygulaması	79
4.1.2.7 Ödevlere İlişkin Geri Bildirim Verilmesi	80
4.1.2.8 Eğlenceli Ders Ortamı Oluşturma	80
4.1.2.9 Gerçek Yaşam Bağlamında Ders Anlatma	82
4.1.3 Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	83
4.1.3.1 Sınavların Farklı Yeterlilik Alanlarına Yönelik Tasarlanması	83
4.1.3.2 Sınav Sonuçlarına Göre Tamamlayıcı Eğitimlerin Yapılması	86
4.1.3.3 Sınav Öncesi Öğrenciyi Sınava Hazırlamaya Yönelik Çalışmalar Yapılması	87
4.1.4 Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	88
4.1.4.1 Sınıfların Geniş ve Ferah Olması	89
4.1.4.2 Hijyenik Sınıf Ortamı	90
4.1.4.3 Sınıf Mevcudunun Az Olması	90
4.1.4.4 Kurum Binasının Konumu	91
4.1.4.5 Kurum Binasının Estetik Tasarımı	92
4.1.4.6 Sınıflarda Teknolojik Araçların Bulunması	92
4.1.5 Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	93
4.1.5.1 Öğretim Süreçlerinde Takım Çalışmalarına Yer Verilmesi	94
4.1.5.2 Etkinlik Temelli Öğretim Yapılması	95
4.1.5.3 Ders Dışı Etkinlikler Düzenlenmesi	95
4.1.6 Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	97
4.1.6.1 Ödeme Kolaylığı Sağlanması	97

4.1.6.2 Uluslararası Geçerli Sertifika Verilmesi.....	98
4.1.6.3 Öğrenci Hedefine Uygun Programlara Yerleştirme	99
4.1.6.4 Derslerde Kullanılacak Araç ve Gereçlerin Sağlanması.....	99
4.1.7 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	100
4.1.7.1 Düzenli Mesleki Gelişim Toplantılarının Yapılması.....	100
4.1.8 Öğretmenlerin Takım Çalışması Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	101
4.1.8.1 Ortak Sınav Hazırlanması	102
4.1.8.2 Ortak Ders Materyali Hazırlanması	103
4.1.8.3 Şubelerin Akademik Başarısına Yönelik Ortak Süreç Değerlendirmelerinin Yapılması.....	104
4.2 Öğrenci ve Öğretmenlere Uygulanan Görüş Formlarından Elde Edilen Bulgular.....	104
4.2.1 Öğrenci Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular.....	104
4.2.2 Öğretmen Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular.....	106
4.3 Eğitim Kurumundaki Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	108
4.3.1 Sınıf Sayısı ve Sınıfların Fiziki Özellikleri.....	108
4.3.2 Kurum İçindeki Sosyal Alanların Özellikleri	109
4.3.3 Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı	110
4.3.4 Öğretmenlerin Kullanımına Sunulan Alanların Özellikleri	111
4.3.5 Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları	112
4.3.6 Ders Saati Dışında Öğrencilerin Öğretimsel İhtiyaçlarının Karşılmasına Yönelik Uygulamalar	119
4.3.7 Sınav Uygulamaları.....	120
4.3.8 Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri	122
4.3.9 Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Takım Çalışmaları.....	123

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1 Tartışma	125
--------------------	-----

BÖLÜM VI**SONUÇ**

6.1. Sonuç.....	137
6.2 Öneriler	140
6.2.1 Uygulayıcılara Öneriler.....	140
6.2.2 Araştırmacılara Öneriler	141
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	152
ÖZGEÇMİŞ	163



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	40
Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	41
Tablo 3. Görüş Formunu Cevaplayan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	42
Tablo 4. Görüş Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	42
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Alanları	48
Tablo 6. Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	54
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri.....	73
Tablo 8. Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri.....	83
Tablo 9. Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergeleri	88
Tablo 10. Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergeleri.....	94
Tablo 11. Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	97
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri.....	100
Tablo 13. Öğretmenlerin Takım Çalışması Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri.....	102
Tablo 14. Öğrencilerin Görüş Formunda Bildirdikleri Cevaplara Göre Eğitim Kurumunun Kalitesine İlişkin Göstergeler	105
Tablo 15. Öğretmenlerin Görüş Formunda Bildirdikleri Cevaplara Göre Eğitim Kurumunun Kalitesine İlişkin Göstergeler	107
Tablo 16. Sınıfların Fiziki Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri.....	109
Tablo 17. Kurum İçindeki Sosyal Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	110
Tablo 18. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	111
Tablo 19. Öğretmenlerin Kullanımına Sunulan Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	112

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	119
Tablo 21. Ders Saati Dışında Öğrencilerin Öğretimsel İhtiyaçlarının Karşılmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	120
Tablo 22. Sınav Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri.....	121
Tablo 23. Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	123
Tablo 24. Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Takım Çalışmalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	124



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK-1. Öğrenci Görüşme Soruları	152
EK-2. Öğretmen Görüşme Soruları.....	153
EK-3. Öğrenci Görüş Formu	154
EK-4. Öğretmen Görüş Formu	155
EK-5. Gözlem Formu	156
EK-6. Etik Kurul Onay Belgesi.....	157
EK-7. Uygulama İzni Belgesi	159
EK-8. Katılımcı Kabul Formu.....	162



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin topluma kazandırılmasını hedefleyen ve bireyde meydana gelmesi istenen değişikliklerin davranışlarına da yansımalarını bekleyen bir yönelimle biçimlenmekte ve bu yönelim, toplumsal yapı açısından da şekillendirilmektedir. İnsanlar kendilerini geliştirebilmek ve gereksinimlerini gidermek için öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin her yaşta yeni şeyler öğrenme gereksinimi vardır ve bu öğrenme sadece örgün eğitim aracılığıyla değil kendiliğinden de gerçekleşebilmektedir. Bireyler yarım kalan eğitimlerini tamamlamak, yeni bir çevre edinmek, mesleki gelişim sağlamak, daha iyi bir statüye sahip olmak ya da kişisel gelişimlerini sürdürmek isteyebilmektedir. Bu tür isteklere sahip olan bireyler için hayat boyu öğrenme anlayışı ve yetişkin eğitimi büyük önem taşımaktadır. Kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenen birey yetişkin olarak tanımlanmaktadır (Yayla, 2009). Yetişkin, fiziksel ve düşünsel açıdan gerekli olgunluğa ulaşmış bireydir (Titmus, Buttedahl, Ironside, & Lengrand, 1985). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yetişkin eğitimini, 15 ve daha yukarı yaşlarda ve okul ve üniversite sisteminin dışında bulunan kişilerin yararına sunulan ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim olarak tanımlamıştır. “Yetişkin eğitimi, gelişim süreçlerini tamamlayarak belli bir yaşam birikimine sahip olan, öz güvenini kazanmış ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür” (Yayla, 2009, s.48). Yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme ile ilişkilendirilebilmektedir çünkü hayat boyu öğrenme yetişkinlikte de devam eden bir süreçtir.

Hayat boyu öğrenme, “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği” şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014, s.9). “Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır” (MEB, 2014, s.9).

Kaya (2010), yetişkin eğitimi kavramının sürekli eğitim, hayat boyu eğitim,

hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim ve halk eğitimi gibi terimlerle ilişkilendirilebildiğini ve eğitim ya da öğrenme gibi farklı sözcüklerle ifade edilebildiğini belirtmiştir. Öğrenme kavramında, sorumluluğun bireye ait olduğunu ve bireyin ihtiyacı doğrultusunda kendisine uygun bilgiyi seçtiğini ifade etmiştir. Ancak, eğitimin öğrenmeyi de içine alan bir süreç olduğunu ve amaçlarından birinin de öğrenmeyi öğretmek olduğunu vurgulamıştır. Bireyler, örgün veya örgün olmayan bir şekilde öğrenebilmekte, bulunduğu doğal ve toplumsal çevreden bilgi edinebilmektedir. Bireyin bu şekilde gerçekleştirdiği öğrenme informal bir ortam içerisinde yerini almaktadır (Kaya, 2010). Kurt'a (2000) göre, bireyin belli bir çaba sarf etmeden gerçekleştirdiği bu tür öğrenmeye; kişinin televizyon izlerken, radyo dinlerken ya da iş yaşamında arkadaşlarıyla iletişim kurarken edindiği bilgi örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla bu süreçte öğrenme rasgele, sıradan ve düzenli olmayan bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimi kavramını da kapsamaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi belirli bir sistem ve düzen içerisinde yapılır fakat hayat boyu öğrenme bu sistematik eğitimin dışında da devam eder (Kurt, 2000). Kaya'ya (2010) göre yetişkin eğitiminin amacı bireylerin gelişen ve değişen dünyaya adapte olmalarını sağlamaktır ve çeşitli amaçları olan yetişkin eğitimi düzenli ve örgütlü bir eğitim olmak zorundadır. Çünkü yetişkin kabul edilen birey, yetişkin eğitimi aracılığıyla yetenek ve becerilerini geliştirme, kendini tanıma ve ifade edebilme, daha önce alması gereken ama farklı nedenlerle alamamış olduğu eğitimini tamamlama veya almış olduğu eğitimin zaman içerisinde geçerliliğini kaybetmesi ya da bilginin güncelliğini yitirmesi sonucunda yeni bilgilerle donatılma olanağına kavuşabilmektedir (Kaya, 2010).

Okul ya da üniversite dışında da öğrenmenin devam ettiğini vurgulayan yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle, bireylerin yetişkin eğitiminden beklentileri hayatlarındaki gelişme ve beklentilere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Kasworm (2003), yetişkin öğrenenlerin eğitime katılma amaçlarının birbirinden farklı olduğunu belirterek bu amaçları ve bu amaçlara sahip olan yetişkinlerin taleplerini şu şekilde açıklamıştır: Yetişkin öğrenenler eğitime mesleki gelişim, kişisel gelişim ya da ekonomik kazanç amaçlarından biri için katılabilir ya da birden çok amaç için katılım gösterebilirler. Mesleki gelişimi amaçlayan yetişkinler, işlerine yönelik yeni bilgileri ve gelişmeleri öğrenmeyi ve mesleklerinde verimliliklerini artırmayı hedeflemektedirler. Kişisel gelişim amacıyla katılan yetişkinler, bilgi toplumunun gelişmelerinden uzak kalmamayı, yenilikleri takip etmeyi ve farklı alanlarda kendilerini yetiştirmeyi planlamaktadırlar. Ekonomik kazancı

amaçlayan yetişkinler ise gelir düzeylerinin artmasını hedeflemektedirler. Böylece yetişkinler, amaçları ve hedefleri doğrultusunda mesleklerinde üretkenlik kazanmakta, sosyal değişimlere uyum sağlamakta ve ekonomik kazanımlara ulaşmaktadırlar. Bireyler, amaçlarına ulaşmaları için aldıkları eğitimin kaliteli ve verimli olmasını, kendilerini amaçlarına kısa sürede ulaştırmasını ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde gidermesini beklemektedirler (Kasworm, 2003). Bu nedenle, eğitimin yetişkinleri amaçlarına ulaştırabilmesi ve yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için nitelikli olması ve dolayısıyla eğitim hizmetlerinde kalite güvencesinin sağlanması gerekmektedir.

ISO (International Organization for Standardization) (2015) tarafından yapılan tanıma göre kalite güvencesi; bir ürünün ve/veya hizmetin kalite gereksinimlerine uygunluğunu sağlamaya istinaden gerçekleştirilen sistematik ve planlanmış faaliyetler bütünüdür (akt. Işık & Beykoz, 2018, s.9). Kalite güvencesi her tür kurum ve kuruluş tarafından sunulan hizmetlerin kalitesinin sağlanması ve artırılması açısından katkı sağlayıcı bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Özellikle özel sektör tarafından sunulan hizmetlere yönelik kalite güvencesinin sağlanmasına, özel sektörün faaliyetlerine bir standart kazandırma amacıyla giderek daha fazla önem verilmektedir. Özel öğretim kurumlarında kalite yönetiminin uygulanması; şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanması, çalışma ortamına ve verilen hizmete yeni bir bakış açısı kazandırması ve verilen hizmetten daha iyi yararlanma fırsatı sunması bakımından gereklidir. Toprakçı'ya (2001) göre eğitim kurumları, eğitim sürecinin olması gerektiği gibi yapılıp yapılmadığı, amaca ulaşıp ulaşılmadığı ve hangi ölçüde ulaşıldığı veya ulaşılmadığı gibi önemli konuları belirlemek durumundadır. Ancak tüm bunlar için öncelikle değerlendirme standartlarının belirlenmesi ve tespit edilmesi gerekmektedir. Eğitimde standart kelimesi ile kastedilen, eğitim kurumlarının çeşitli açılardan belirli bir hedefi yakalamış olmaları ve belirlenen çıtanın altına düşmemeleridir (New England Okullar ve Kolejler Birliği [NEASC], 2009'den akt. Bakioğlu & Baltacı, 2010). Palmer'a (1993) göre, bir organizasyonun amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirip gerçekleştiremediğini tespit etmek için "performans değerlendirme ve ölçme" adı verilen çalışmaların yapılması gerekmektedir. Performans değerlendirme ve ölçme konusunda yapılacak olan ilk işlerden birisi ise organizasyonun hangi kriterler ve boyutlar açısından değerlendirileceğinin belirlenmesidir (Palmer, 1993). Bu nedenle performans değerlendirmesinin yapılabilmesi için kalite göstergelerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesi açısından yetişkin eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örgün eğitim sistemi kapsamında okul öncesinden yükseköğretime kadar ve aynı zamanda yaygın eğitim sisteminde, kalite yönetimi çalışmalarının yapılması nitelikli bir öğretim hizmetinin sunulması bakımından bir gerekliliktir. Hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için yetişkin eğitime yönelik kalite göstergelerinin belirlenmesi gerekmektedir. Diğer yandan yetişkin eğitimi alanındaki öğretim faaliyetlerinin kalite göstergelerinin örgün ve yaygın eğitim kapsamındaki diğer öğretim faaliyetlerinin kalite göstergelerinden farklı olacağı dikkate alınmalıdır. Hatta yetişkin eğitiminin gerçekleştirildiği kurumların ve programların niteliği de kalite göstergelerinin farklılaşmasında rol oynayabilmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitiminde kalite göstergeleri belirlenirken bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Özel öğretim kurumlarında yetişkinlere yönelik sunulan kişisel gelişim kurslarının da hayat boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Yetişkin eğitimi alanında özel kişisel gelişim kurslarının kalite yönetimi anlayışıyla işletilmesi; hayat boyu öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi, öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması ve bu şekilde hayat boyu eğitime devam etmelerinin sağlanması, öğrenenlerin beklentilerinin karşılanması ve böylece öğretimden fayda elde etmelerinin sağlanması gibi birçok sebepten önem kazanmaktadır. Birçok kurum kalite yönetimini hizmetlerini hatasız bir şekilde sunmak için gerçekleştirmektedir fakat eğitim kurumlarının insanla çalışan ve çıktısı insan olan kurumlar olması bakımından hatasız bir şekilde işlev göstermesi olası değildir (Büyüksahin & Şahin, 2017). Ancak, eğitim kurumlarında kalite çalışmaları yapılmazsa, eksikler ya da hatalar tespit edilemez ve bu noktada verimli ve kaliteli bir eğitimden bahsetmek mümkün olamaz. Bu da öğrencilerin eğitimini yarıda bırakmasına, motivasyonlarının düşmesine ve öğrenmelerinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilir. Eğitim, bireyde istendik yönde davranış değişikliği sağlarken kaliteli eğitim, öğrencinin davranış değişikliği sürecinden memnun olmasını da sağlar (Demirel, 1999; Glasser, 1999). Bu bakımdan kaliteli eğitim hizmetlerinin sunumu öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından oldukça önemlidir.

Eğitimde kaliteyi belirleyen birçok unsur vardır. Bireylerin ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanması ve bireylerin amaçlarına tam olarak ulaşabilmesinin sağlanması için eğitim kurumlarında bu unsurları dikkate alarak kalite çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Kalabalık sınıflar, ikili öğretim, kaynak yetersizliği, eğitim

programlarının ihtiyaçlara cevap verememesi, öğretmenlerin gerekli niteliklere sahip olmaması, tam öğrenme hedeflerinin belirlenememesi, rehberlik ve yöneltme hizmetlerinin yaygınlaştırılamaması ve yönetimde geleneksel tavırların devam etmesi eğitimde kaliteyi düşüren önemli göstergelerdir (Temel, 1999). Eğitimde kalite, eğitimin verimli olması ve istenilen hedefe ulaşılması açısından önemlidir. Bireyler için öğrenme sürecinde ihtiyaçlarını karşılamak, motivasyon, hedeflerine ulaşmak, kaliteli eğitim almak ve verimli bir süreç geçirmek önem taşımaktadır. Özellikle yetişkin eğitiminde öğrenciler, öğretime ilişkin endişe duyabilmektedir. Bu nedenle, yetişkin öğrenciler için uygun, verimli ve onları motive edecek bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu da yetişkin eğitimi kurumlarında kalite çalışmalarının yapılmasıyla mümkün olabilecektir. Yetişkin eğitiminde kalite çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmaması öğrencilerin eğitimden verim alamaması, eğitimi yarıda bırakması ve motivasyonlarını kaybetmesi gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde kalitenin sağlanması ve kalite geliştirme çalışmalarının yapılması stratejik bir öneme sahiptir.

Değişen bilgi toplumuna ayak uydurmak amacıyla yetişkinlerin faydalandığı kişisel gelişim kursları da yetişkin eğitimi kapsamında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2012) 4. maddesinin birinci fıkrasının s bendinde, kişisel gelişim kursunun; “kişilerin, sosyal ve kültürel alanlarda Bakanlıkça belirlenmiş uygun eğitim ortamlarında, öğrenim seviyelerine, ilgi ve isteklerine uygun öğretim programları doğrultusunda, bilgi, beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirdiği, serbest zamanlarını değerlendirdiği ve benzeri eğitimlerin verildiği çeşitli kurs kapsamındaki özel öğretim kurumlarını” ifade ettiği belirtilmiştir. Aynı yönetmelik uyarınca yabancı dil kurs grubu kişisel gelişim kursları kategorisinde yer almaktadır.

Alanyazında özel kişisel gelişim kurslarında yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesine ve bu doğrultuda bir kalite yönetimi anlayışının oluşturulmasına yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi veren özel bir kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine yönelik kalite göstergeleri ortaya konacaktır. Araştırmada öncelikle yetişkinlere yönelik özel bir kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine yönelik kalite göstergelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak kişisel gelişim kursunun faaliyet gösterdiği öğretim alanı da yapılacak olan incelemede önemli bir role sahip olacağı için yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren bir özel kişisel

gelişim kursu seçilmiştir. Böylece belirlenecek olan kalite göstergelerinin bağlamına netlik kazandırılmıştır. Bu şekilde araştırmanın, yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi yapan özel kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerine yönelik bir kalite güvence sisteminin oluşturulmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren ve marka bilinirliğine sahip bir özel kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesidir. Yetişkinlere yabancı dil öğretimi alanında marka bilinirliğine sahip bir özel kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin incelenmesiyle yetişkinlere yönelik özel kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerinde karşılanması gereken kalite standartlarının neler olması gerektiğine dair bir anlayış oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemini; “Yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren özel kişisel gelişim kursunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin kalite göstergeleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada yanıt aranacak alt problemler ise şu şekildedir:

- Yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren özel kişisel gelişim kursunun fiziki özellikleri nasıldır?

Yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren özel kişisel gelişim kursunda;

- Görev yapan öğretmenlerin ders saatlerindeki uygulamaları nasıldır?
- Ders saati dışında yapılan öğretim faaliyetleri nelerdir?
- Sınav uygulamaları nasıl organize edilmektedir?
- Öğretmenlere yönelik ne tür mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir?
- Öğretimin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen takım düzeyindeki öğretmen çalışmaları nelerdir?
- Öğrencilere sunulan sosyal olanaklar ve faaliyetler nelerdir?
- Öğretim faaliyetlerini biçimlendiren yönetsel uygulamalar nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bir toplumun ekonomik ve sosyal açıdan gelişiminde o toplumun bireylerinin eğitime bakış açılarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenme anlayışının toplum tarafından benimsenmesi ve uygulanması ekonomik ve sosyal gelişim açısından itici bir güç olmaktadır. Özel öğretim kurumları kapsamındaki yetişkinlere yönelik kişisel gelişim kursları da hayat boyu öğrenme anlayışının yaygınlaşması ve yerleşmesi bakımından önem taşımaktadır. Bunun için ise elbette kişisel gelişim kurslarının özellikle öğretim faaliyetlerinde istenilen kalite standartlarına sahip olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde yetişkinlerde hayat boyu öğrenme anlayışının gelişimine nitelikli bir şekilde katkı sağlanabilir. Bu çalışmada yetişkinlere yönelik özel bir kişisel gelişim kursunda gerçekleştirilecek çalışma sonucunda kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin neler olması gerektiğine ışık tutulmaya çalışılacaktır. Bu nedenle araştırmanın yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme olanaklarının daha kaliteli bir şekilde nasıl sunulabileceğine dair fikir oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

İlgili alanyazında, eğitim sistemindeki farklı öğretim kademelerinde yer alan kurumların öğretim faaliyetlerinde sahip olması gereken kalite standartlarının belirlenmesine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak özel öğretim kurumlarının sunduğu kişisel gelişim kurslarının sahip olması gereken kalite göstergelerinin neler olması gerektiğine dair yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın ilgili alanyazına bu yönüyle de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elbette yetişkin eğitimi kapsamında faaliyet gösteren kişisel gelişim kurslarındaki öğretim faaliyetlerinin sahip olması gereken kalite göstergelerinin, farklı yaş gruplarına hitap eden kişisel gelişim kurslarının kalite göstergelerinden farklılaştığı noktalar olacaktır. Bu çalışmada yetişkin eğitimi alanındaki bir kişisel gelişim kursunun incelenmesiyle söz konusu kalite göstergelerinin belirlenmesi, ilgili alanyazındaki kalite çalışmalarına farklı bir boyut da kazandıracaktır. Bu şekilde yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren özel kişisel gelişim kurslarına yönelik kalite güvence sisteminin oluşturulmasına ilişkin çalışmaların öğretim faaliyetleri ile ilgili aşamalarında, bu araştırmanın ortaya koyacağı bulgulardan yararlanılabilecektir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Türkiye’de özel kişisel gelişim kursları bağlamında yetişkin eğitime yönelik kalite göstergelerinin belirlendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada faydalanılan kapsamlı bir kavramsal çerçevenin olmaması araştırmada elde edilen bulguların alanyazın doğrultusunda değerlendirilmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.
2. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki uygulamalarının tamamının sınıf ortamında gözlemlenmesi istenmiştir. Ancak pandemi süreci nedeniyle öğretmenlerin öğretim uygulamalarının bir bölümü, çevrim içi dersler bağlamında incelenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının bir bölümünün sınıf ortamında değil çevrim içi dersler doğrultusunda değerlendirilmesi bir sınırlılık olarak ele alınabilir.

1.5 Varsayımlar

1. Araştırmada uygulamaları gözlemlenen öğretmenlerin gözlem sürecinden etkilenmeden öğretim uygulamalarını her zamanki olağan standartlarında gerçekleştirdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşme sorularına samimi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Hayat Boyu Öğrenme

2.1.1 Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Oldukça eski bir geçmişe sahip olan hayat boyu öğrenme kavramı, zaman zaman yoğunluğu azalmakla birlikte her eğitim tartışmasının ve düzenlemesinin temel kavramlarından biri olmuştur (Büyükdüvenci, 1986). 20. yüzyılın başından itibaren eğitim bilimleri literatüründe kendisine yer bulan kavram Dewey, Lindeman ve Yeaxle gibi eğitim bilimcilerin çalışmalarıyla kuramsal temellerine kavuşmaya başlamıştır (Ayhan, 2005).

Jarvis'e (2004) göre hayat boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimi, halk eğitimi, sürekli eğitim ve toplumun kalkınması kavramları gibi eğitimin değişen doğasının gündeme getirdiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Candy'e (2002) göre hayat boyu öğrenme kişilerin yaşamlarında elde ettikleri bilgi, değer ve becerileri kendi hayatlarına aktararak uygulayabildikleri bir süreçtir. Antikainen'e (2001) göre ise hayat boyu öğrenme, tüm hayat boyunca devam eden bir durumdur ve yaşamının tamamını etkileyen bir kavramdır. Holmes'a (2002) göre ise birey bazlı ilerleme, planlı bir şekilde ilerleme, doğal ilerleme ve deneyim bazlı gelişme şeklinde tanımlanabilen hayat boyu öğrenme bir disiplin ve yaklaşımdır. Ersoy ve Yılmaz'a (2009) göre hayat boyu öğrenme, ister bir amaca yönelik isterse rastlantısal olarak bilgi ve becerileri artırmak için devam eden formal ya da informal etkinlikleri içine alan bilgi edinme etkinliklerinin tümüdür. Ayrıca hayat boyu öğrenme kişilerin bireysel, sosyal ve mesleki olmak üzere üç temel alandaki gelişimlerini de içine alan bir süreçtir (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012). Aksoy (2013) ise hayat boyu öğrenmenin, bireylerin becerilerinin, yetkinliklerinin ve tutumlarının geliştirilmesi amacıyla hayat boyu devam ettikleri örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra yaşamın kendisinden öğrenilmesine yönelik faaliyetleri içerdiğini belirtmiştir. Jarvis'e (2007) göre hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamlarını sürdürdüğü çevrede ve bu çevreyle gelen deneyimler sonucunda elde ettiği tecrübeleri içine alan bireysel ilerleme sürecidir. Bu tanımlara ek olarak hayat boyu öğrenme kavramını Kulich (1982), eğitimin kişinin bütün yaşamına yayılması olarak; White (1982), bireyin yaşamını kontrol etmek için yeterli olması olarak ve Lengrad (1970) ise

yaşamla bütünüyle iç içe bir öğrenme olarak tanımlamaktadır. Miser (2013), öğrenmenin günlük yaşamın devamlı bir parçası olduğu düşüncesine dayandığı hayat boyu öğrenmenin, okulda gerçekleşen öğrenme biçimlerini kapsamasının yanı sıra okul sistemi için belirlenen yaş ve yer sınırlamalarına bakmaksızın yaşamın her anında ve alanında ortaya çıkan öğrenme süreçlerini içerdiğini vurgulamıştır. Miser (2013), hayat boyu öğrenmenin zorunlu eğitim öncesinden emeklilik sonrasına kadar tüm yaşları ve formal, non-formal ve informal ortamlar dâhil olmak üzere tüm öğrenme bağlamlarını kapsadığını belirtmektedir.

Miser (2013), hayat boyu öğrenme ile ilgili üç temel özellikten bahsedilebileceğini belirtmiştir. Bu özelliklerden birincisi, öğrenmenin belirli bir yaşla sınırlı olmadığı ve doğumdan ölüme kadar sürdüğüdür. İkincisi, bireylerin değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için örgün eğitimin yeterli olmadığıdır. Üçüncüsü ise bireylerin hayat boyu öğrenme fırsatlarından faydalanmalarının kişisel gelişimlerine katkı sağladığıdır. Sayılan (2001) ise hayat boyu öğrenmeyi temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması olmak üzere toplu eğitim etkinlikleri olarak açıklamaktadır.

2.1.2 Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı

Hayat boyu öğrenme bireysel, sosyal ya da ekonomi ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirme amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme faaliyetini kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin amacı, toplumun bilgi toplumuna dönüşmesiyle birlikte kişilerin topluma adapte olmakta zorluk yaşamamalarını, çalışma yaşamında aktif bir şekilde yer almalarını ve sosyal hayatlarında başarı elde etmelerini sağlamaktır. Bireyler bu amaçlar doğrultusunda devamlı öğrenmeye teşvik edilmeli, bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmeli ve bilgiye erişimleri sağlanmalıdır (Akbaş & Özdemir, 2002; Günüş vd., 2012; Samancı & Ocakçı, 2017).

Chapman ve Aspin (1997) hayat boyu öğrenmeyi kişisel gelişim, ekonomik gelişim ve toplumsal etkinlik olmak üzere üç amaçla ilişkilendirmiştir. Hayat boyu öğrenmenin amaçları bireysel, mesleki, sosyal ve ekonomik olarak da açıklanabilmektedir. Bu doğrultuda bireylerin ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirmek istemeleri, mesleki açıdan kendilerini geliştirip daha iyi bir statüye sahip olmak istemeleri ya da gelişen dünyaya ayak uydurmak istemeleri gibi sebeplerle eğitim

almaları hayat boyu öğrenmenin amaçlarını açıklayabilmektedir. Bu amaçlarla hayat boyu öğrenmeye bağlı olan bireyler yaşamda daha aktif olmakta, ilgi alanlarını keşfetmekte ve gelişen teknolojiye ve güncel gelişmelere uyum sağlamaktadır (Akbaş & Özdemir, 2002; Günüş vd., 2012; Samancı & Ocakcı, 2017).

2.1.3 Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Hayat boyu öğrenmenin değır kazanmasının ve gündeme gelmesinin en önemli nedenleri eğitimin okul ile sınırlı kalmaması, okul dışını da kapsaması ve esnek olması şeklinde ifade edilebilir (Akbaş & Özdemir, 2002). Eğitim anlayışı günümüzde örgün eğitimin getirdiğı sınırlardan arınmış ve hayat boyu devam eden bir süreci ifade etmeye başlamıştır. Toplumda oluşan sürekli değışim ve gelişim sebebiyle bireyler sahip oldukları bilgi ve becerilerini yenilemek zorunda kalmaktadır. Bu yenilenme gereksiniminden ortaya çıkan hayat boyu öğrenme anlayışı ise günümüz dünyasında gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarının dayanağı olmuştur (Samancı & Ocakcı, 2017).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı, birçok resmi politika dokümanının kapsamında yer almaktadır. Bu politika dokümanları arasında Milli Eğitim Temel Kanunu, beş yıllık kalkınma planları ve Milli Eğitim Şûrası kararları yer almaktadır (Duman, 2005). Duman (2005), Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve 13. ve 17. Şûra kararlarında hayat boyu öğrenme kavramının nasıl değırlendirildiğini şu şekilde açıklamıştır: Hayat boyu öğrenme kavramı, ilk olarak 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda değırlendirilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, hayat boyu öğrenmeden doğrudan söz edilmese de dolaylı olarak öğrenmenin hayat boyunca devam ettirilmesi ve bunun için neler yapılabileceğı belirtilmiştir. Hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Şûraları’nda devam etmiştir. 13 Ocak 1990 tarihinde toplanan 13. Millî Eğitim Şûrası, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi olarak düşünölen hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan önemli bir Şûra olarak nitelendirilmektedir. Yaygın eğitim temasının işlendiğı Şûra’da, hayat boyu öğrenme kavramından neredeyse hiç bahsedilmeden ve kavramlar arasında net bir ayırım yapılmadan hayat boyu öğrenme ile ilgili kararlar alınmıştır. Eğitim öğretimin hayat boyu devam ettirilmesi alınan kararların ortak noktası olmuştur. 17. Milli Eğitim Şûrası’nda ise hayat boyu öğrenme başlığı altında ifade edilen ilkeler benimsenmiştir (Duman, 2005).

Kalkınma planlarında ise başlangıçta hayat boyu öğrenme kavramına net bir şekilde yer verilmemiş ancak halk eğitimine, yetişkin eğitimine ve yaygın eğitime önem

verilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Duman, 2005). 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise herkes için hayat boyu öğrenme bir hedef olarak benimsenmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000). 2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da hayat boyu öğrenme kavramı yer bulmuştur (DPT, 2006). En son yayımlanan ve 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı'nda da hayat boyu öğrenme özellikle demografik yapıdaki değişikliklere bağlı olarak ele alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Türkiye, Avrupa Birliği'nin Eğitim ve Öğretim 2010 ve Avrupa Konseyi'nin 2002 tarihli hayat boyu öğrenme kararına katılmış ve 2004 yılında bir rapor yayımlamıştır (Hake, 2005). Türkiye'de hayat boyu öğrenme ile ilgili alınan kararların uygulanmasında ve hayat boyu eğitimin geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında birçok kurum ve kuruluş rol üstlenmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar arasında eğitim kurumları, devlet kurumları, iş dünyası, sivil toplum örgütleri ve medya yer almaktadır (MEB, 2014).

2.2 Yetişkin Eğitimi

2.2.1 Yetişkin Eğitimi Kavramı

“Kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenen birey yetişkin olarak tanımlanmaktadır” (Yayla, 2009, s.34). “Yetişkin, fiziksel ve düşünsel açıdan gerekli olgunluğa ulaşmış bireydir” (Titmus vd., 1985, s.18). Knowles (1980), yetişkin kavramını kapsamlı ve birbiriyle bağlantılı unsurlarla değerlendirmiştir ve bu değerlendirme, yetişkinin eğitim sürecinde sosyolojik, psikolojik ve toplumsal koşulların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (akt. Kaya, 2016).

Hızla değişen ve gelişen toplumlarda, okul eğitimi gerektiği şekilde tamamlayamamış, meslek ve beceri kazanma açısından eksiklikler yaşayan, kendini geliştirmeye ve boş zamanlarını değerlendirmeye istekli bir kesimin varlığının ön plana çıkmaya başladığı görülmüştür. Türkiye'de ve dünyada “yetişkin” olarak isimlendirilen bu kesimle ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Bülbül'e (1991) göre; yetişkin olarak kabul edilen kesim zorunlu eğitimi tamamlamış bireylerdir. Titmus ve diğerleri (1985) bedensel ve düşünsel bakımdan olgunluğa erişmiş kişileri yetişkin olarak tanımlamaktadır. Celep'e (2003) göre ise yetişkin, ekonomik bağımsızlığını kazanarak toplumda bir sorumluluk üstlenen kişidir. Aynı zamanda yetişkin, bağımsız bir şekilde kararlarını vererek kendi hayatını yönetebilen kişidir (akt. Mutlu, 2006). Uysal'a (2005)

göre toplumsal açıdan bakıldığında yetişkin işi ve mesleği olan, eş, anne ve baba gibi rollerde olabilecek durumdaki kişidir. Psikolojik açıdan ise yetişkin, kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne almış ve kendi kararlarını almaya kendini hazır hisseden kişidir (Uysal, 2005). Bazı kaynaklarda ise 15 yaşını tamamlamış bireylerin yetişkin olarak kabul edilebileceği öne sürülmektedir (Miser, 1999). Jarvis'e göre yetişkin; kendini tanıyan ve başkalarının kendisini yetişkin olarak algıladığı kişidir. Yetişkinliği belirleyen üç temel özellik yaş, ruhsal olgunluk ve toplumdaki işlevlerdir (akt. Okçabol, 2006). Yetişkin eğitimi köklü bir geçmişe sahiptir. İnsanlar eskiden beri çevreyi tanımayla, deneyim ve bilgilerini çevrelerine aktarmayla ve sürekli olarak öğrenme ve öğretme yaşantısında bulunmayla ilgilenmiştir. Bu süreç zamanla belirli bir gruptan toplumun geneline yayılmıştır (Geray, 2002). Titmus ve diğerlerine (1985) göre yetişkin eğitimi; yetişkin sayılan kişilerin bilgilerini artırmak, mesleki ve teknik açıdan ilerlemelerini sağlamak, becerilerini genişletmek ve kişisel, toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunmak adına içerik, düzey ve yöntemi ne olursa olsun yaygın eğitim kapsamında ya da zorunlu eğitimlerinin devamında yararlandıkları düzenli eğitim süreçlerinin tümü anlamına gelmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tanımına göre yaygın eğitim; zorunlu öğrenim dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında oluşacak öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyurmak için düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreçtir" (akt. Okçabol, 2006, s.20). Başka bir ifadeyle yetişkin eğitimi hem yetişkinin hem de eğiticinin belirli amaçları yerine getirmek için katıldığı ve öğretim hedefleri ve içeriğinin önceden belirlendiği kasıtlı ve planlı eğitim faaliyetleridir (Uysal, 2004). Yetişkin eğitiminde gelişim özellikleri, öğrenme ilkeleri, eğitim ortamı ve öğrenme süreci gibi her öge eğitim sürecini etkilemektedir (Külahoğlu, 2017). Yetişkin eğitimi gelişimini tamamlamış, deneyim kazanmış, yaşamının sorumluluğunu üstlenmiş bireylere uygulanan düzenli bir eğitim sürecidir. İçeriği esnektir, yöntemler çeşitlidir, gönüllülük esastır ve bireyin belli bir alanda gelişim göstermesi hedeflenir (Yayla, 2009). Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin gerekli donanımı kazanarak toplumsal sorunların çözümünde rol almasını desteklemektedir (Park, 2002). "Bilgilerin, yeteneklerin hemen eskidiği ve eksik kaldığı dünyada hangi düzeyde olursa olsun herkesin yetişkin eğitimi hizmetlerinden devamlı olarak yararlanmasına ve kendisini geliştirmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple yetişkin eğitimi giderek insanların ve toplumların geleceği için en önemli unsurlardan biri olmaktadır" (Miser, 2002, s. 56).

2.2.2 Yetişkin Eğitiminin Amacı

Kaya (2010), yetişkin eğitiminin amacının temelde bireylerin gelişimini ve değişimini gerçekleştirerek farklılaşan topluma uyum göstermelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Yetişkin eğitiminin, bir topluma gelişmiş bir toplum olabilmek için ihtiyaç duyduğu bilgiye, beceriye ve teknolojik araç ve gereçleri kullanacak yeterlilik seviyesine sahip yetişkinleri kazandırırken bireylerin kendi sorunlarının yanı sıra içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini engelleyen sorunları tespit etmelerine ve bu sorunların çözümüne katılmalarına olanak tanıyan bir program olma özelliğine de sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, çeşitli amaçlara sahip olan yetişkin eğitimi düzenli ve örgütlü bir eğitim olmak zorundadır. Çünkü yetişkin kabul edilen birey, yetenek ve becerilerini geliştirme, kendini tanıma ve kendini ifade edebilme, daha önce alması gereken ama farklı nedenlerle alamamış olduğu eğitimi tamamlama veya almış olduğu eğitimin zaman içerisinde geçerliliğini kaybetmesi ya da bilginin güncelliğini yitirmesi sonucunda yeni bilgilerle donatılma olanağına kavuşabilmektedir (Kaya, 2010).

Yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme bağlamında da değerlendirilmektedir. Küresel düzeyde eğitim alanının dört eğiliminden ikisini oluşturan “yetişkin eğitimi” ve “hayat boyu öğrenme” iç içe girmekte ve giderek yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (Murphy, 1997). Bu bağlamda, yetişkin eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen tüm eylemler, hayat boyu öğrenmeye hizmet etmekte ve hayat boyu öğrenme kapsamına dahil edilmeye çalışılmaktadır (Murphy, 1997). Dolayısıyla, kendine özgü yapısını kaybetmeye başlayan yetişkin eğitimi, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve yurttaş niteliği kazanmasına değil hayat boyu öğrenme çerçevesinde ve piyasanın talepleri doğrultusunda şekillenen mesleki nitelik geliştirmeye doğru kaymaktadır. Böylece, yetişkin eğitiminde küresel istihdam politikalarına hizmet eden bir boyut ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2010; Kurt, 2000; Murphy, 1997).

2.2.3 Ülkemizde Yetişkin Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmalar

Günümüzdeki anlamından farklı olsa da yetişkin eğitimi çalışmalarına Türk eğitim tarihinin her döneminde rastlanmaktadır. Yetişkin eğitime yönelik eserler kapsamında Türk destanları, Orhun Kitabeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri örnek olarak gösterilebilir. Osmanlı Dönemindeki eğitim etkinlikleri arasında çoğu zaman planlı bir şekilde gerçekleşmeyen ve usta-çırak ilişkisi şeklinde yürütülen veya Ahi örgütleriyle

loncalarda görülen etkinlikler yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilebilmektedir (Okçabol, 2006) “Cumhuriyetin kurulmasıyla ülkemizde yetişkin eğitime hız verilmiştir. Okur-yazarlık, tarım, sağlık, ev ekonomisi, yurttaşlık bilgisi alanlarında programlar uygulanmıştır” (Kurt, 2008, s.61).

Yetişkin eğitimiyle ilgili ilk resmi örgüt 1926 yılında kabul edilen MEB yasasıyla Halk Terbiyesi Şubesi olarak kurulmuş, kısa zamanda kapanan bu birim 1950’lerin başında Halk Eğitimi Bürosu adı altında yeniden oluşturulmuştur. 1960 yılında genel müdürlük düzeyine gelmiş, birkaç değişim geçirerek 1983 yılında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüştür. Son yıllarda ilki açılan Pratik Kız Sanat Okulları, 1956 yılında açılan Halk Eğitim Merkezleri ve 1977 yılında açılan Çıraklık Eğitim Merkezleri (Mesleki Eğitim Merkezleri) Türkiye’nin çeşitli yörelerinde hizmet verme aşamasına gelmiştir. 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunun eğitim sistemimizin örgün ve yaygın eğitim alt sistemlerinden oluştuğunu belirtmesi ve yetişkin eğitimiyle ilgili etkinlikleri MEB’in sorumluluğuna bırakması bir dönüm noktasıdır (Okçabol, 2006, s.128-136).

Ülkemizde yetişkin eğitimi birçok kuruluş tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Yetişkin eğitimi Millî Eğitim Bakanlığı’nın yanı sıra resmi, özel ve gönüllü kuruluşlar tarafından sunulabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ile birlikte yetişkin eğitimi veren kurum ve kuruluşlar şu şekilde sıralanabilir (Kurt, 2008, s.73):

1. “Milli Eğitime Bağlı Kurumlar
 - Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
 - Halk Eğitim Merkezleri (HEM)
2. Yetişkin Eğitimi Veren Diğer Kuruluşlar
 - Bakanlıklar
 - Diğer Kamu Kuruluşları
 - Belediyeler
 - Üniversiteler
 - Gönüllü Kuruluşlar
 - Meslek Kuruluşları”

2.3 Kalite Yönetimi

2.3.1 Kalite Kavramı

Kalite kavramı, farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Her alanda farklı kullanılan kalite kavramının net ve ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Kalitenin, kullanıcıların

beklenti ve ihtiyaçları ile doğrudan ilgili olmasından ve bu beklenti ve ihtiyaçların çeşitli olmasından dolayı standart bir tanımı bulunmamaktadır (Ertuğrul, 2014). “Kalitenin sözlük anlamı; bir Şeyin özelliği veya niteliği, mkemmelik, üstünlüktür” (Parlak, 2004, s.3). Tekin (2004), alanyazında kalitenin mükemmel, kusursuz ve üstü düzey gibi sözcüklerle tanımlandığını ve ortak bir kalite bir kalite tanımının bulunmadığını belirtmiştir. Işığıok’a (2005) göre kalite, bir ürün ya da hizmeti talep eden veya satın alan kişinin o ürün veya hizmetten beklentilerinin bir ltdr. Bir rn veya hizmetin fiyatı, dayanıklılığı, işlevselliği veya görünüşü onun kalitesini belirlemektedir. Yani kalite kavramı subjektif olup kişiden kişiye değişebilen bir kavramdır (Işığıok, 2005).

Öztürk’e (2013) göre, günümüzde insanlar eğitim, siyaset, yönetim ve sağlık gibi alanlarda ihtiyaç duyduğu bütün hizmetlerin ve malların kalitesini sorgulamakta ve aldığı hizmetlerin ve ürünlerin kalitesinin artırılmasını beklemektedir. Günümüzde küreselleşme ile birlikte kurumlar ciddi bir rekabet ortamı içinde bulunmaktadır. Bu sebeple kaliteli mal ve hizmet sunulması kurumlar için çok daha önemli bir hedef haline gelmiştir. Rekabette önemli bir unsur olarak öne çıkan kalite, kurumların ve insanların yaşamlarını devam ettirebilmelerinin bir şartı haline gelmiştir. Kurumlar kalite için neler yapabileceklerini, paydaşlarını nasıl ynlendirebileceklerini, nasıl daha kaliteli ürün ve hizmet elde edebileceklerini, kaliteyi nasıl sürdüreceklerini bir başka deyişle kaliteyi nasıl yöneteceklerini anlama ve öğrenme yolunda önemli gelişmeler göstermiştir (zgr, Saran, Vatan, & Khorshid, 2013).

2.3.2 Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi işletmelerde işçiler, tüketiciler, ortaklar ve tedarikçiler gibi tüm paydaşların memnuniyetini esas alan ve üretilen malların veya sunulan hizmetlerin kalitesinin, örgütsel süreçlerin ve sistemlerin tasarımı ve sürekli iyileştirilmesi yoluyla beklentilerin üzerine çıkmasını amaçlayan bir yönetim felsefesidir (Wilkinson, 1992). “Her kurumda kurumun yönetim, işçi ya da hizmet gibi bütün ögelerinin iyileştirilmesini kapsayan faaliyetlerdir” (ztrk, 2013, s.14).

Toplam kalite yönetimi, bir kurumdaki tüm etkinliklerin devamlı olarak iyileştirilmesi ve kurumdaki tüm çalışanların aktif katılımıyla çalışanların, müşterilerin ve toplumun memnun edilmesiyle krlılığa ulaşılması olarak ifade edilmektedir (ren, 2002). Buna göre, toplam kalite yönetimi müşteri odaklı, devamlı iyileştirmeyi

amaçlayan, takım çalışmasına yer veren, yenilik düşüncesine dayanan, insana saygıyı ve görev dağılımını savunan sürekli öğrenme süreci olarak tanımlanabilir.

“Toplam kalite yönetimi, müşteri tarafından tanımlanan kaliteye öncelik vererek, örgütün ürün ve hizmetleri yanında yönetimin de kalitesini ve verimliliğini artırmayı hedefleyen bir çalışma ya da yönetim uygulamasıdır” (Akal, 1995, s.83). “Toplam kalite yönetimi verimliliği ve kaliteyi artırmak, israfı azaltmak ve müşteri memnuniyetini artırmak için tasarlanmış popüler bir yönetim felsefesi ve uygulamasıdır” (Powell, 1995, s.17). “Toplam kalite yönetimi, bazı öğeler ile karakterize edilebilir. Bu öğeler şu şekilde sıralanabilir: Doğru bir zamanda bazı şeyleri ilk yapan olmak, sürekli iyileştirmeler yapmak, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve bir takım ilişkili uygulamaları yapmak” (Snell & Dean, 1992, s. 502).

Gencel (2001), klasik yönetime alternatif olarak gelişen toplam kalite yönetiminin örgütte sürekli değişimi ve gelişmeyi esas alan bir yaşam felsefesi olduğunu belirtmiştir. Toplam kalite yönetiminin yalnızca kaliteyi ve verimliliği ön planda tutan bir yaklaşım olmadığını, eş zamanlı olarak kurumsal etkinlik ve sürekli gelişim felsefesi açısından da modern yönetim anlayışı kapsamında yer aldığını belirtmiştir. Toplam kalite yönetiminin diğer yönetim sistemlerinden en önemli farkının her tür organizasyonu daha mükemmel götürebilecek bir yönetim sistemi olarak evrensel olarak kabul görmesi olduğunu vurgulamıştır.

Aykaç ve Özer (2006), toplam kalite yönetimi felsefesinin, diğer yönetim anlayışlarından en önemli farkının, bir organizasyondaki bütün sorunların insan ögesinin katkısıyla çözümleneceğine olan inanç olduğunu belirtmiştir. Toplam kalite yönetimi felsefesinin, bilimsel temellere dayanan ve sistem çalışanlarının etkin katılımlarını gerektiren, mal ve hizmet üretiminde müşteri doyumunu esas alan demokratik bir yönetim modeli olduğunu ifade etmiştir. Toplam kalite yönetiminin amacı, üretimde sıfır hata yönetimine geçmektir (Aykaç & Özer, 2006). Toplam kalite yönetiminde esas olan sürekli gelişim ve değişimdir. Toplam kalite yönetimi felsefesi, örgütte kültür değişimini gerektiren ve üst yönetimden başlayarak, örgütteki bütün çalışanların toplam kalite yönetimi ilkelerini ve değerlerini benimsemeleri ile olanaklıdır. Toplam kalite yönetiminin örgütte etkin olarak uygulanabilmesi, örgüt çalışanlarının katılımının sağlanmasını ve toplam kalite yönetimi ilkelerinin çalışanlar tarafından yeni bir felsefe olarak benimsenmesini gerektirmektedir (Gencel, 2001; Aykaç & Özer, 2006; Sağer, 2002). Toplam kalite yönetimi gibi örgütsel gelişim uygulamaları, yöneticiler ve çalışanların bireysel çaba ve çalışmalarından ziyade

karmaşık sorunlara ve görevlere odaklanmış yönetim ve çalışma takımlarının çalışmaları üzerine yapılandırılmaktadır (Sağır, 2002).

2.4 Eğitimde Kalite

Eğitimde kalite arayışına gerek eğitim kurumları gerekse eğitim sistemleri giderek daha fazla önem vermektedir (Cafoğlu, 1996). Eğitimde kalite, hedefleri gerçekleştirme derecesi, başarının değerlendirilmesi ve bu başarının hak edildiğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda faaliyetlerin ve çıktıların bazı normlar, kriterler veya hedeflere göre istenen özellikte olduğu konusunda bir değerlendirmedir (Bakioğlu & Baltacı, 2010). Eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevini gerçekleştirme ve başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Karşlı, 1997; Uysal, 1998). Aydın'a (1991) göre eğitim kurumlarının, faaliyetlerini ne ölçüde veya ne kadar iyi gerçekleştirdiğini saptaması gerekmektedir. Eğitim kurumları, eğitim sürecinin gerektiği gibi yapılıp yapılmadığı, amaca ulaşıp ulaşılmadığı, hangi ölçüde ulaşıldığı veya ulaşılmadığı gibi önemli konuları belirlemek durumundadır (Toprakçı, 2001).

2.4.1 Eğitimde Kalite Göstergeleri

Eğitimde kalite, eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi, iş dünyasının taleplerine uygun öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrenci performansı ve deneyiminin artırılması ve öğretim süreçlerinde teori-uygulama bağının kurulması ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2002). Yalnız'a (2007) göre eğitim sisteminin kalitesi insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör iş birliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite ve zenginlik dengesi ile geliştirilebilir. Eğitim örgütleri, nitelikli ürünler ortaya çıkartabilmek için örgüt içindeki çalışanları (öğretmen ve öğrenciler) ve örgütün hizmet verdiği toplumsal çevreyi müşteri olarak algılayıp müşterilerinin doyumunu gözetmek zorundadır (Yalnız, 2007). Schwartzman (1995), öğrenenlere müşteri adıyla hitap edilmesinin onları eğitim sürecinin merkezine yerleştirdiğini ifade etmiştir. Eğitim kurumlarında ise müşteri olarak üç grubun bulunduğunu belirtmiştir: Eğitim süreçlerinin içinde bulunan ve bu süreçlerin sonunda ürün olarak ortaya çıkan öğrenciler, eğitim süreçlerini yönlendiren ve öğrencileri eğiten

öğreticiler ve eğitim süreçlerinin ürünü olan bireylerden yararlanan iş çevresi. Bu üç grubun gelişen ve değişen dünya içerisindeki beklentilerinin farkında olan eğitim kurumları, müşterilerine kaliteli bir hizmet verebilmek için eğitimde kalite yönetimi uygulamalarını başlatmıştır (Schwartzman, 1995).

Birçok hizmet sektöründe olduğu gibi eğitim hizmetlerinin kalitesinin sağlanmasında da akreditasyon sürecinden yararlanılmaktadır. “Akreditasyon, bir örgütün, programın ya da grubun standartlar ya da kriterler ile uyumunun yetkili bir kuruluş tarafından incelenmesi ve onaylanmasını içeren resmî bir işlemdir” (Hesapçıoğlu, 2003, s.3). Günümüzde akreditasyon, eğitim kurumları açısından halka ve öğrencilere karşı sorumlu olma, hesap verme, şeffaflık ve akademik kaliteyi yükseltme çabalarının önemli bir unsurudur (Hesapçıoğlu, Bakıoğlu, & Baltacı, 2001). Akreditasyon kurumların belirlenen standartlara ne ölçüde uyduğunun saptanmasını sağlayarak kurumlarda öz denetimin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Hesapçıoğlu, 2003). Eğitim alanında akreditasyonun amaçları şöyle sıralanabilir (Peker, 1996, s. 25): “Kurumun faaliyetlerinin, belirlenmiş olan standartlara ve ölçülere uygunluğunun sağlanması”, “kurumlara eğitim programlarının geliştirilmesinde rehberlik etmek”, “eğitim alanları ile ilişkili dallardaki eğitimin sürekli geliştirilmesi kültürünün kazandırılması.” Ancak, akreditasyon eğitim sistemimizde yetişkin eğitiminden veya diğer eğitim kademelerinden ziyade yükseköğretim düzeyinde daha kapsamlı ve etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Yükseköğretimde akreditasyon; “eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi”, “eğitim-öğretimin niteliğinin güvence altına alınması” ve “yükseköğretimin hizmet sunduğu kesimlere eğitim-öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi” amaçlarıyla uygulanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1999, s.11). Tezsürücü ve Bursalıoğlu’na (2013) göre eğitimde kalite değerlendirmesi, eğitim programının çıktıları üzerinden olduğu gibi eğitim örgütünün fonksiyonlarında yer alan bütün birimlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılabilir. Kurumların kalite değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan standart ölçütler, çeşitli sakıncalar içerebilmektedir. Farklı öğretim kurumlarında aynı kalite göstergelerinin kullanımı uygun görülmemektedir (Ischinger, 2006). Fakat bu göstergeler genel olarak 3 ana başlık altında toplanabilmektedir (Jallade, 2011): “Çıktı göstergeleri; okuldaki öğrenim sürecinin etkililiğini değerlendirmeyi, eğitim göstergeleri; derece ve yeterliklerin şeffaflık ve anlaşılabilirliğini artırmayı; performans göstergeleri, eğitim sisteminin etkililiğini değerlendirmeyi hedeflemektedir” (Jallade, 2011, s.15).

Hizmet sektöründe sunulan hizmetlere ilişkin kalite göstergeleri ise şu şekilde sıralanabilmektedir (MEB, 2001; akt. Öksüz, 2007):

1. Erişilebilir olması: Müşterinin hizmet aldığı sunucuya ulaşabilmesidir. Ayrıca, yöneticilerin örgüt içindeki müşteri konumunda bulunan personelinin teklif ve önerilerine daima açık olmaları olarak anlaşılabilmektedir.
2. Zamanında sunulması: Verilmek istenen hizmetin müşterinin beklediği ve istediği zamanda verilmesi önemlidir.
3. Profesyonel olması: Hizmet veren kişinin veya kurumun hizmeti talep eden ile aralarındaki ilişkilerinde hata payının en az seviyede olmasıdır.
4. Güvenilir olması: Hizmet verilenin, hizmeti veren taraftan beklediği davranışlar arasında en önemlisi dürüstlüktür. Hizmeti sağlayanların sözleri ile yaptıklarının güven oluşturacak şekilde uyumluluk göstermesidir.
5. Doğru olması: Hizmet alanlar, hizmetin ilk seferde ve doğru olarak sunulmasını talep ederler. Yapılan hizmetin, belirlenen kriterlere uygun olması gerekir.
6. Tam olması: Hizmetin eksik bırakılmamasını ve tam olarak gerçekleştirilmesini ifade eder.
7. Sürekli olması: Hizmet süresince ortaya çıkabilecek hataların ve eksiklerin giderilmesi için gösterilen çabanın seviyesini ifade eder.
8. Esnek olması: Hizmetin değişebilen durumlarda, müşteri beklentilerine cevap verebilecek ve değişen koşullara uyum sağlayabilecek yeterlilikte olmasıdır.
9. Ortam: Hizmetin oluşturduğu ortamın durumunu açıklar.
10. Güvenlikli olması: Verilen hizmetin risk, tehlike ve kuşkudan uzak olmasının seviyesini ifade eder.
11. Görünüm: Hizmetin verildiği ortamın fiziksel görüntüsünün durumunu belirtir.
12. Anlaşılabilir olması: Verilen hizmetlerin karmaşık olmaması, müşterilerin anlayabileceği biçimde sade ve basit olarak sunulmasıdır.

Eğitimde kalite doğru zamanda, doğru yerde, doğru eğitimcilerle doğru eğitimin verilmesiyle gerçekleşir (İmanova, 2008). Kaliteli bir eğitimin ne anlama geldiği ve sahip olması gereken özellikler aşağıdaki gibi belirtilebilir (Tosun, 2002):

- Kalite, öğretmenin sınıfta kaliteyi yürüten güç olduğunu anlamak demektir.
- Öğrencinin alıcı olduğunu ve sınıfta olan her olgunun merkezi olduğunu anlamak demektir.
- Sınıftaki her bir öğrenciden en iyinin beklenmesidir.
- Sürekli gelişimdir.
- Öğrenmek için öğrenmeye odaklanmaktır.
- Yarışmadan iş birliğine geçmektir.
- Kalite öğrenimi bir reform programı değil, eğitimin tüm yönlerini görebilmenin yoludur.

İngiltere’de Kalite Güvence Kurulu (Quality Assurance Agency) (1999) ise eğitimde kaliteyi etkileyen unsurları altı grupta toplamıştır. “1. Eğitim programı 2. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme 3. Öğrenci gelişimi ve başarısı 4. Öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri 5. Öğrenme kaynakları 6. Yönetim” (akt. Erişen, 2003, s.3).

Eğitim etkinliklerinin farklı düzeyde ve alanlarda gerçekleştirilmesi nedeni ile kalite göstergeleri de amaç ve alana göre değişmektedir. Ancak eğitim örgütlerindeki temel kalite göstergeleri şunlardan oluşmaktadır (Fuller, 1987):

1. Öğretmen
2. Öğrenci
3. Fiziki ortam ve teknoloji
4. Yönetici
5. Program

2.4.2 Yetişkin Eğitiminde Kalite Göstergeleri

Eğitim örgütleri için oluşturulan temel kalite göstergeleri yetişkin eğitim kurumları için de genel olarak geçerli kabul edilebilmektedir. Geray’a (2002) göre yetişkin bir öğrencinin eğitimin niteliğine ve eğitim sonucunda elde edeceği kazanımlara ilişkin beklentileri şu şekildedir:

1. Yetişkin ulaşmak istediği eğitimin amaçlarını, sahip olduğu bilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendisi belirtmelidir.

2. Yetişkin, hayatında başarılı olmasına yardımcı olacak bir eğitim ister. Gerçek yaşam problemlerini çözecek, yeni amaçları için işe yarayacak ve onlara yönelmesine yardımcı olacak bir eğitim alma ihtiyacındadır.
3. Yetişkin kısa sürede veya yakın zamanda uygulayabileceği bilgi ve becerilere sahip olmak ister.
4. Kendi tecrübelerini yansıtabileceği ve tartışabileceği bir öğrenme sürecine aktif olarak katılmak ister.
5. Bilgi, deneyim, beceri ve alışkanlıklarını geliştirecek ve kendisini sorunlarını kendi başına çözebilecek duruma getirecek yöntemleri elde etmek ister.
6. Çevresini tanıma, denetimi altına alma ve çevresinden zevk alma arzusuna ağırlık verir.

Yetişkinler, çocuk ve gençlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle, yetişkinlere verilen eğitimlerde kullanılan yaklaşımların çocuklara ve gençlere verilen eğitimlerde kullanılan yaklaşımlardan farklılık göstermesi gerekmektedir. Yetişkin öğrenmesinin ilke ve kuramları doğrultusunda, yetişkinlere eğitim veren eğitimciler, kime ne tarz eğitim verilmesi gerektiğinin farkında olmalıdır. Yetişkinler kendi sorumluluklarının farkında olan öz-yönelimli ve öz-yönetimli bireylerdir. Bu sebeple yetişkinlere eğitim veren eğitimcilerin temel amacı, yetişkinlere bilgiyi olduğu gibi aktarmak olmamalı, öğrenme için araştırma sürecinde yetişkinlere her anlamda yardımcı olabilmek olmalıdır (Bilir, 2005; Geray, 2002). Genel olarak yetişkin eğitiminde öğretici rolünü üstlenen kişi, yetişkin öğrencilerin;

- Kendi yetkinliklerini ortaya koymasına yardımcı olmalıdır.
- Eksiklikleri ile ilişkili olan hayati sorunlarının tanımlanmasına yardım edebilmelidir.
- Yeni koşullarla karşılaşmasını sağlayabilmelidir.
- Rahat ve etkileşimi artıran fiziki koşullardan yararlanmasını sağlamalıdır.
- Duygu ve düşüncelerine saygı duyabilmelidir.
- Öğretim süreçlerinde ortak katılımı cesaretlendirmeli; rekabete, yargılayan düşünceye yol açmaktan sakınmalı ve karşılıklı güven ve yardım ilişkileri oluşmasına yön vermelidir (Ayhan, 1988).

Okçabol'a (2006) göre yetişkinlere eğitim veren eğitimciler, uzmanı oldukları konu dışında kendilerinden bilgi olarak daha üstün, daha tecrübeli ve kültürlü olan, eğitime gönüllü olarak katılmış yetişkinlerle çalışmaktadır. Bu nedenle, yetişkinlere eğitim veren eğitimcilerin mesleki yeterliliğe sahip olmasının dışında; insancıl ve hoşgörülü, empati kurabilen, bireye ve kabiliyetlerine inanan, toplumsal bilinci ve önderlik yeteneği olan, yaşam ve kültür birikimi olan, eleştirel bir düşünce yapısına ve geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler olması gerekmektedir (Okçabol, 2006).

Yetişkin öğrenenlerin istenilen düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için kendilerini iyi hissettikleri, ihtiyaçlarının karşılandığı ve herhangi bir çatışmanın bulunmadığı bir öğretim ortamının oluşturulması gerekmektedir (Uslu, 2002). Öğrenme ortamının kontrol ve baskıdan uzak olması çok önemlidir. Ayrıca ödüllendirmeye sık başvurulmuş, öğrenme için hatalardan faydalanılan, empatik düşünme ve duyarlılığın öne çıkartıldığı, yetişkinin kendini değerlendirdiği, rekabet yerine iş birliğinin teşvik edildiği, öğrenilen konuların tekrarlarla pekiştirildiği ve ilk görünümünün olumlu olduğu bir ortam olmasına dikkat edilmelidir (Miser, 1999).

Öğrenmenin gerçekleştirildiği ortam, sınıfın fiziksel koşullarının ve öğrencileri etkileyen psikolojik, sosyal ve kültürel tüm öğelerin birleşimi ve etkileşiminin bir ürünü olarak ifade edilebilmektedir (Özden, 2005). Öğrenme ortamının fiziki özellikleri öğrenmeye dönük iletişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sınıfın ya da öğrenme ortamının büyüklüğü, aydınlık ya da karanlık olması, kalabalık olması ve duvarlarının rengi gibi birçok özellik öğrenmeye dönük iletişimin etkinliğini belirlemektedir (Cüceloğlu, 2003). Öğrenme ortamındaki iletişimi etkileyen en önemli faktörlerden birisi de sınıftaki oturma düzenidir. "Eğitime katılan yetişkinler için açık ve eşit bir öğrenme ortamında bulunmaları önemlidir. Bunun için öğrenme ortamının belirli bir düzene sahip olması gerekmektedir. Oturma düzenini "U" şeklinde ya da "O" şeklinde düzenlemek kursiyerlerin birbirini görmesini sağlayacaktır. Bu şekilde bir düzen açık iletişime ve düşüncelerin paylaşılmasına olanak sağlamaktadır" (Güven, Gökmen, & Hancı, 2008, s. 121). Yetişkin öğrenmesini etkileyen öğrenme ortamının fiziki faktörleri arasında öğretim süreçlerinde kullanılan araç ve gereçler de yer almaktadır. "Öğrenme ortamında öğrenmeye aracılık edecek her nesne bir eğitsel araç-gereçtir. Araç gereçler hem eğiticiye hem de öğrenene yararlı ve yardımcı olur" (Okçabol, 2006, s. 83).

Güçlü'ye (2000) göre, öğretimin gerçekleştiği bir ortamda olmaması gereken ve dolayısıyla öğrenmeyi engelleyen faktörler şunlardır:

- Öğretmen veya öğrenenin iletişime girme amacını net olarak kavrayamaması,
- Öğretmen veya öğrencide fiziksel veya psikolojik bir rahatsızlığın olması,
- Barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların yeterince karşılanmaması,
- Öğretmen veya öğrencinin birbirini sevmemesi ve birbirlerini saymaması,
- Sınıfın oturma alanının ve düzeninin rahatsız olması,
- Sınıfın havasız, kirli, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması,
- Derste kullanılacak araç-gereçlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması,
- Özellikle teknolojik araç-gereçlerin ses veya görüntüyü iyi verememesi ya da bozuk olması,
- Araç-gereçlerin sınıf ortamındaki yetersizliği ya da hiç olmamasıdır.

Sosyal psikolog R. Meighan'ın 1986 yılında yabancı dil eğitimi veren kişisel gelişim kursları için geliştirdiği eğitimde kalite özellikleri; bir plan hazırlanması, öğretme ve öğrenmenin yönetimi, öğrenen merkezli yaklaşım, çeşitli kaynak kullanımı, öğrenimin değerlendirilmesi ve denetlenmesi şeklinde sıralanmıştır (Moreland, Jawaide, & Dhillon, 2000). Sıralanan bu özellikler daha sonra dörde indirgenmiş ve genel yabancı dil eğitimi veren kurumlar için genel kalitenin unsurlarını şu şekilde oluşturmuştur (Fındıklı, 2010):

- Öğretmenin kalitesi: Yabancı dil kurslarındaki profesyonel hizmet sunan öğretmenler, müşterileriyle olan ilişkilerinde iletişimi gerçekleştirmek için kişiye özel çabayı en yüksek seviyede sağlamak zorunda olan hizmet sağlayıcıdır. Bu nedenle, yabancı dil kurslarındaki öğretmenlerin sağladığı profesyonel hizmetler emeğin yoğun olduğu hizmetlerdir. Eğitimde hem hizmet veren kuruluş hem de müşteriler için öğretmenler en önemli hizmet sağlayıcısıdır. Öğretmenlerin her zaman ulaşılabilir, yardımsever ve sabırlı olmaları beklenmektedir.
- Yönetimin kalitesi: Eğitimle ilgili oluşturulan çalışma ekipleri, kurumun kalitesini belirleyen önemli ve ayrılmaz bir parçadır. Sunulan hizmet ortamındaki olaylara hâkim olan, sunulan hizmeti bizzat deneyimleyen, çalışanların çalışmasını yakından takip eden ve hizmetin nasıl sunulduğunu gören yönetim, kalite konusunda daha etkili çalışmalar yapabilecektir. Yönetimin kalitesini belirleyen unsurlar ise şu şekildedir: Yönetici-çalışan iletişimi ve yöneticinin çalışana desteği, yöneticinin planlamada ve verilen

hizmetin prosedürle ve liderlikle ilgili alanlarında aktif olması, yöneticinin hizmetin sağlanmasına ve verilen hizmetin izlenebilirliğine yakın olması, yöneticinin çalışanı ödüllendirmedeki etkinliği.

- Eğitim ortamının kalitesi: Müşteri ve hizmet personeli arasındaki iletişim ve müşteri ile dil merkezinin (ambiyansı, ücret politikası ve garantisi) çevresel faktörleri arasındaki iletişim.
- Fiziksel ortam: Fiziksel görünüm, donanım, kullanılan araç gereç ve hizmeti temsil eden fiziksel nesnelerden oluşmaktadır. İşletmenin görünümü, müşteri üzerindeki ilk izlenimi oluşturduğundan ve bu ilk izlenim sonraki dönemlere de etki yapacağından hizmet kalitesinin başlangıç noktası olarak kabul edilir.

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kayadibi (2001) araştırmasında, üretim ve hizmetlerin kaliteli olmasının temelinde eğitim kalitesinin yer alması bakımından eğitimdeki kalitenin hangi yollardan temin edilebileceği sorusunun cevabını aramıştır. Araştırmasında, eğitimde kaliteye ulaşmanın gerekli şartlarının yerine getirilmesi gerektiğini, kaliteli hizmet ve kaliteli ürüne ulaşmanın temelinde eğitim kalitesinin yatmakta olduğunu ve kalitenin eğitimle başlayıp eğitimle bittiğini vurgulamıştır. Eğitim yoluyla insanlara iş ve meslek ahlakı, üreticilik ve araştırmacılık ruhu, yeniliklere uyma ve kendini yenileme alışkanlığı gibi özellikler kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmasında, kaliteli eğitime etki eden faktörlerin; nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, okulların fiziki yapısı ve donanımı, öğretim programları ve metotları, eğitim kurumlarının doğru uygulamalar yapması, eğitim ve öğretime toplumda üst değer olarak yer verilmesi, eğitim-istihdam-insan gücü ilişkisi kurulması, kabiliyet ve yeteneklere uygun yönlendirme yapılması ve zamanı iyi kullanma alışkanlığı kazandırılması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, eğitimin kaliteli olabilmesi için başta öğretmenlerin nitelikli ve profesyonel olarak yetişmesi gerektiği belirtilmiştir. Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilikleri sürekli takip ederek öğrenmeleri, eğitime odaklanabilmeleri için yeterli ücret almaları ve eğitimdeki alanyazını takip edebilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda okullardaki iç donanımın yeterli olması gerektiği ve çağın eğitim sistemlerine uygun, ihtiyaçları karşılayabilen, gerçek hayatla bağlantılı faydalı bilgileri öğrencilere sunabilen eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, eğitimde ezbercilik yerine beceri kazanmaya önem verilmesi, öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretime yer verilmesi ve eğitim teknolojilerinden ve yeniliklerinden faydalanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarına, kabiliyetlerine ve yeteneklerine göre meslek seçimleri yapmasının ve öğrencilere bu konuda yeterli rehberlik yapılmasının eğitimde kalitenin sağlanması bakımından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin uygulamalı eğitim ile yetiştirilmesinin ve öğrencilere araştırmacılık ve yenilikçilik ruhunun eğitim süreci içinde verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Eğitimin her aşamasında okul ve velilerin iş birliği içinde olması gerektiği de vurgulanmıştır.

Yıldız (2004), Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarının mevcut durumunu analiz etmeyi amaçladığı çalışmasını, tarama modelinde betimsel araştırma anlayışıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda; Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarının oldukça az sayıda olduğu, araştırmaların daha çok Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve çeşitli kurumların yetişkin eğitimi etkinliklerini değerlendirmeye yöneldiği, araştırmalarda betimsel tarama modeline aşırı bir ilgi olduğu, yetişkin eğitimi araştırmaları ile ilgili olarak araştırma önceliklerini ve eğilimlerini belirleyici düzeneklerin bulunmadığı, Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarında pozitivist paradigmanın etkili olduğu, bu etkinin araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasına yol açtığı, yetişkin eğitimi araştırmalarının verilerinin çoğunlukla betimsel istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edildiği ve Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmacılarının ağırlıklı olarak ihtiyaç ve durum saptayan değerlendirme araştırmalarına yöneldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetin (2007) araştırmasında, okulların toplam kalite yönetimi anlayışına göre nasıl bir yapılanmaya gitmesi gerektiğini belirlemeyi ve okulların paydaşlarına sunduğu hizmetlerin kalitesinin ölçülmesi konusunda yeni bir model önerisinde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitimde toplam kalite yönetimi felsefesi eğitimin yönetim boyutunda karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında bir fırsat olarak görülmektedir. Toplam kalite yönetimini uygulayan üniversitelerde ve MEB’e bağlı okullarda son derece olumlu sonuçlar alınmaktadır. Okulöncesinden ilköğretime, genel liseden meslek lisesine kadar her tür ve derecedeki okullarda toplam kalite yönetimi uygulamaları ile eğitimde başarı sağlayan sonuçlar elde edilmektedir.

Yalnız (2007), toplam kalite yönetimi yaklaşımının ortaöğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin bu okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma verilerinin anket ile toplandığı çalışma, betimsel araştırma anlayışı ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü (%71'i) toplam kalite yönetimi felsefesi konusunda ayrıntılı bir bilgiye sahip değildir. Öğretmenlerin %74'ü toplam kalite yönetimi ile ilgili bir eğitime gereksinim duymaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin %63'ü okullarında eğitim ve öğretimde kaliteyi artırma amacı ile seminer ve konferans çalışmalarının yapılması gerektiğine inanmaktadır.

Fındıklı (2010) araştırmasında, öğrencilerin hangi güdülerle dil kurslarına devam ettiklerini, kurslarda verilen hizmetin kalitesine yönelik öğrenci beklentilerini ve algılarını, bu kurumların hizmet kalitesinin öğrencileri nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin terfi, yurt dışına gitme, yüksek öğrenime devam etme, eğlence ve sosyalleşme gibi nedenlerle kurslara başvurdukları, kursların sosyalleşmeye yönelik ortamlar sağlamadığı, kursların reklamının yapılmasının önemli olduğu, kurslarda çalışan öğretmenlerin nitelikli olması gerektiği, kurs fiyatlarında kolaylık sağlanmasının önemli görüldüğü ve kurs yönetiminin kalite için gerekli hususları sağlaması ve teknolojiyi kullanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Meraler'in (2011) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, tekil tarama modeli ile üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde kalite konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde kalite konusundaki görüşlerinin öğrencilerin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu, yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin; engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterliliğini, öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim almış olmalarını, öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini artıracak eğitsel destek hizmetlerinin yeterliliğini, üniversite kütüphanesinde zengin basılı ve elektronik kaynakların olmasını, üniversitede demokratik bir ortamın olmasını ve üniversitenin dünyanın iyi üniversiteleri sıralamasında yer almasını, burs verme oranını ve yarı zamanlı iş olanağı sağlamasını önemli bulmuştur.

Miser, Ural ve Ünlühisarıklı (2013), Türkiye'deki yetişkin eğitiminin durumunu ve uygulamalarını katılımcılar, sağlayıcılar ve program alanları açısından incelemiştir. Araştırmalarında, Türkiye'nin kurulu enstitüler ve program alanları ile uzun bir yetişkin eğitimi geleneğine sahip olduğu, MEB'in ana sorumlu kurum olduğu ve 32 kurumun düzenli olarak yetişkin eğitimi vermekte olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Araştırmalarının bulguları, yetişkin eğitiminden en çok genç yetişkinlerin (23-44 yaş) yararlandığını, katılımcıların yarısından fazlasının erkek olduğunu ve okuryazarlık seviyesi düşük bireylerin yetişkin eğitiminde de düşük düzeyde yer aldığını ortaya koymuştur. Araştırmalarının sonucunda, Türk yetişkin eğitim sisteminin en önemli avantajının, birçok kurumsallaşmış yetişkin eğitimi kuruluşunun uzun süredir var olması ve zanaatkar konfederasyonları, bakanlıklar, belediyeler, vakıflar ve özel girişimciler gibi yetişkin eğitimi sağlayıcılarının çeşitliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, halk eğitim merkezleri ve mesleki eğitim merkezleri gibi kuruluşlardan bazılarının ülke geneline yayılmışken diğerlerinin daha sınırlı düzeyde faaliyet göstermekte olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda yetişkin eğitimi sisteminin temel sınırlılığının program kalitesiyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, programların fırsat eşitliği ve boş zaman etkinlikleri sağlamak için okul desteğine, sınav hazırlıklarına ve kadınlar için el sanatlarına odaklandığı ancak hedef kitlenin daha iyi bir yaşam sürmesine olanak tanıyan çeşitli mesleki ve sosyal-kültürel kursların çok daha az sunulduğu sonucuna varılmıştır.

Erkoç (2019), Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun yayınlamış olduğu “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi”nde yer alan üniversitelerin öz değerlendirmede kullandığı kalite göstergeleri ve Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun yayınlamış olduğu Kurum İç Değerlendirme Raporu'nda yer alan başlıklar doğrultusunda Sakarya ve Yalova Üniversitelerindeki ön lisans ve lisans öğrencilerinin üniversite yönetimi ve olanakları, eğitim-öğretim süreçleri ve kütüphane olanakları boyutlarındaki kalite algılarını incelemiştir. Öğrencilerin bu boyutlardaki algıları; cinsiyet, öğrenim yılı, eğitim aldıkları fakülte / meslek yüksekokulu, öğretim şekli, öğrenimlerine devam ettikleri birimin kampüs içinde/dışında olması ve sınıf değişkenleri bakımından da incelenmiştir. Araştırmanın temel sonuçlarına göre, üniversitelerde kalite güvencesi sisteminin uygulanması önemlidir ancak bu uygulama tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin kalite algılarını yükseltmek için kurumlardaki fiziksel altyapının iyileştirilmesi ve üniversitelerin daha cazip bir ortam haline getirilmesi, kalitenin iyileştirilmesine de katkıda bulunabilecektir. Üniversite yönetimi ve olanakları açısından birimlerin kampüs içerisinde olması, öğrencilerin kalite algısını da yükseltebilecektir.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Madsen (1995) araştırmasında, uluslararası bir seminerin sonuçlarını ve bir fizibilite çalışmasının ana hatlarını, eğitimde toplam kalite üzerine bir araştırma programının aşamaları olarak sunmayı amaçlamıştır. Fizibilite çalışması, Avrupa Kalite Ödülü modeli temelinde Danimarka'daki bir eğitim kurumunda toplam kalite yönetiminin uygulanmasına ilişkin bir pilot proje olarak yürütülmüştür. Pilot projeden elde edilen deneyimler, seminerin sonuçlarına göre belirlenen beklentilerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, temel olarak pilot kurumda toplam kalite yönetimi uygulaması lehine bazı farklılıklar göstermiştir. Araştırmada, insanları toplam kalite yönetiminin uygunluğuna ikna etmenin kolay görüldüğü, insanların kendilerini bir toplam kalite yönetimi felsefesine adamaya ilgili ve hazırlıklı oldukları, toplam kalite yönetiminin ne ile ilgili olduğunu çok iyi anladıkları ancak etiketin arkasında ne olduğunu kesinlikle bilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimcilerin müşteri memnuniyeti perspektifiyle karşılaştıklarında bilinçli olarak bir düşünme sürecini deneyimledikleri anlaşılmıştır. Müşteri odaklılık, çalışanlara odaklanma ve gerçeklere odaklanma tartışılırken kalite yönetiminin bu yönlerinin olağandışı bulunmadığı belirlenmiştir. Eğitim kurumlarının toplam kalite yönetimini uygulamaya başlarken müşterilere, çalışanlara ve gerçeklere odaklandığı ancak diğer yandan dağıtım açısından sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Tam ve Cheng (1996) araştırmalarında eğitim kalitesi, kalite yönetimi ve etkili okullar alanyazınına dayanarak yedi farklı okul eğitimi modeli perspektifinden okul eğitimi kalitesinin güvence altına alınmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla personel gelişiminin nasıl tasarlanabileceğine ve yönetilebileceğine yönelik bir çerçeve önerisi geliştirmek istemiştir. Araştırmada, farklı modellerin okul eğitimi kalitesinin farklı yönlerini vurguladığı ve okul eğitiminde kaliteyi geliştirmek için farklı stratejiler önerdiği belirtilmiştir. Değişen bir eğitim ortamında uzun vadeli okul eğitimi kalitesini sağlamak için, personel gelişimine yönelik çoklu modellerin organize edilebildiği ve yönetilebilir olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim ortamındaki değişiklikler ve toplumun beklentileri, okul uygulayıcılarının eğitim kalitesinin dinamik ve karmaşık doğasını anlamalarını ve uzun vadeli kalite ve etkililik elde etmek için personel geliştirme programları tasarlamalarını gerektirmektedir. Bu amaçla belirtim modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, memnuniyet modeli, meşruiyet modeli, problem yokluğu modeli

ve örgütsel öğrenme modeli olmak üzere yedi okul eğitimi kalitesi modelinin kullanılması önerilmektedir. Tüm bu modeller birlikte, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uygun personel geliştirme faaliyetlerini düşünmeleri için kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır. Farklı okul eğitimi kalitesi modelleri, farklı işlevler ve farklı personel geliştirme türleri anlamına gelmektedir. Okul eğitimi kalitesinin bir bütün olarak sürdürülebilmesi için personel geliştirme etkinlikleri tasarlanırken çoklu modellerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınmalıdır. Önerilen ve deneyimlenen birçok personel geliştirme faaliyeti, farklı bağlamlarda gerçekleştirilmektedir. Ancak bu modellerin okul eğitimi kalitesinin güvence altına alınmasında etkili olup olmadıkları tartışılacak bir konudur. Araştırmada sunulan çoklu modellere dayalı matris, okul uygulayıcılarının ve araştırmacıların okul eğitimi kalitesi ile personel gelişimi arasındaki ilişki hakkında düşünmelerini sağlamak ve okul eğitimi kalitesini bir bütün olarak sağlamak için etkili stratejiler ve faaliyetler geliştirmede kullanabilecekleri kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Cook (1997) hemşirelik öğrencileri için toplam deneyimi oluşturan bir dizi faktörü ana hatlarıyla belirlemeyi ve bakım standartlarını iyileştirmenin hemşire eğitiminin temel bir amacı olması sebebiyle öğrencilerin aldıkları hazırlık kalitesini iyileştirebilecek yollar önermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, bir veya daha fazla hizmet kalitesi özelliği en önemli olarak tanımlanmış olsa da genel başarının, yönetimin başarı faktörleri arasında yeterli bir denge sağlama becerisine bağlı olacağı vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler belirli ihtiyaçlarının karşılanmasını arzu etmekte ancak bazı ihtiyaçları eğitimsel açıdan arzu edilmez olarak veya bütçe, düzenlemeler veya diğer faktörlerin kısıtlamaları dahilinde ulaşılamaz olarak görmektedir. Araştırmada, hizmet yöneticilerinin hizmetin sağlanmasıyla ilgili ek ve önemli bilgilere sahip olmasının önemli olduğu, bu bilgiyi kullanarak öğrencilere neden belirli eylemlerin gerçekleştirilemeyeceğini açıklamanın ve bu şekilde yönetmeye başlamanın mümkün olduğu ve beklentiler boşluğunun yaratılmaması için öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği sonuçlarına da varılmıştır.

Merkel-Keller ve Streeter-Scrupski (1997), yetişkin eğitimi personelinin ve yetişkin okuryazarlığı gönüllüsü kuruluşlarının New Jersey'deki yetişkin temel eğitimini ve ikinci dil olarak İngilizce programlarını değerlendirme amacıyla geliştirdikleri 8 program kalitesi göstergesine ve performans standartlarına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Program kalitesi göstergesi geliştirme çalışmalarında, program iyileştirme müfredatı ve öğretimi, personel gelişimi, öğrenci performansının artırılması

ve işgücü hazırlığı için göstergelerin belirlenmesi ve geliştirilen ölçü ve standartların nasıl kullanıldığıının belirlenmesi için bir değerlendirme yapılmıştır. Yetişkin eğitimi yöneticileri, programlarını göstergeler ve standartlar bağlamında değerlendirebilmeleri için kendi kendine çalışma rehberi geliştirmiş ve bu rehber 87 program sahasında yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme protokolünün temelini oluşturmuştur. Saha verileri, program kalitesinin sekiz göstergesinin ve performans standartlarının, eyaletteki yetişkin eğitimi programlarının tümünün olmasa da çoğunun çerçevesini oluşturduğunu göstermiştir. Saha verilerine göre, program yöneticileri programlarını öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmeye ve sağlam yönetim uygulamalarına bağlı kalmaya çalışmıştır. Alan temelli program incelemesinin kendi kendine çalışma boyutu, program yöneticilerinin ve personelinin bireysel program bileşenlerini, hizmetlerin sunumunu ve misyonlarının genel başarısını ölçmek için sekiz kalite göstergesini kullanarak bireysel programları gözden geçirmelerine izin vermiştir. Bu göstergelerin uygulanması farklılık gösterse de program yöneticileri programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmeye ve öğrenciler için programların genel kalitesini iyileştirme girişimlerinde sağlam yönetim uygulamalarına bağlı kalmaya çalışmıştır. Eşgüdümlü bir hizmet sunum ağının parçası olan ve kapsamlı hizmetlerin sürekliliğini sunan programların, yetişkinlerin çeşitli ve genellikle karmaşık ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan geniş hizmet yelpazesini ve kapsamını sunamayan daha küçük programlardan daha etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi program direktörleri, daha kapsamlı sonuç odaklı hizmetler sağlamak için iş gücü yatırım kurulları, kariyer merkezleri ve yerel veya bölgesel refah ve işgücü geliştirme hizmet sağlayıcıları gibi kurumlarla koordinasyon çabalarını güçlendirmelidir. Örgütsel bir misyon beyanı, kapsamlı bir planlamanın yapılması ve koordineli hizmetlerin en başarılı şekilde sunulması için gereklidir. Program sonuçlarını, özellikle öğrenci başarısındaki ilerlemeyi ve kazanımları göstermek için veri toplama yöntemlerinde, veri analizinde ve elde edilen program verilerinin kalitesinde iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Öğretimde, öğrencileri istihdama ve mesleki başarıya, daha ileri eğitim seviyelerine veya mesleki eğitime hazırlamak için kariyer bilgilerine, istihdam edilebilirlik becerilerine ve işgücü gelişimine daha fazla vurgu yapan müfredata yer verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için ders saatlerinde özellikle gündüz saatlerinde çok çeşitli seçenekler sunulmalıdır. Gündüz eğitimi, yetişkin eğitimi programlarında sürekli katılım ile ilişkilidir. Yöneticiler, öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık becerilerini güçlendirmek için uzaktan

eğitim, son teknoloji yazılımlar ve bilgisayar laboratuvarları dahil olmak üzere yeni teknolojileri araştırmalıdır. Yerel program personeli geliştirme çabaları, öğrenciyi elde tutabilmek ve başarı ve performansı geliştirebilmek için tasarlanmış eğitime yönelik olmalıdır. Engelli yetişkinlere ve yaşam ve istihdam edilebilirlik becerilerine odaklanması gerekmektedir.

Mahapatra ve Khan (2007) araştırmalarında, teknik eğitim sisteminde kalitenin değerlendirilmesi için EduQUAL olarak bilinen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Aynı zamanda teknik eğitim sistemindeki farklı paydaşların memnuniyet derecesini değerlendirmek için sinir ağı modelleri önermişlerdir. Model önerilerinde sadece iyileştirme alanlarını değil aynı zamanda tüm paydaşları tatmin eden minimum öge sayısını da belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, bir eğitim ortamındaki paydaşların sistemle değişen düzeylerde etkileşimde olduğu ve bir eğitim kurumunun kalite kontrol politikasını uygulamak için çok çeşitli paydaşların ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği belirlenmiştir. Herhangi bir kalite iyileştirme planını uygulamadan önce tüm paydaşlara uygun asgari hizmet kalemi sayısının belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçla araştırmada, ankete dayalı bir model olan EduQUAL, özellikle teknik bir eğitim sistemine uyacak şekilde geliştirilmiştir. Ele alınan dört paydaş için hizmet kalitesini tahmin etme amacıyla dört sinir ağı modeli geliştirilmiştir. Sonuç olarak, bir teknik eğitim sisteminin yöneticileri tarafından önce bilgiyi geliştirme fırsatlarının değerlendirilmesi ve ardından sürekli değerlendirme uygulamalarının işletilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Hefler ve Markowitsch (2010) araştırmalarında, örgün yetişkin eğitime katılım anlayışını ve mevcut işyeri ile eğitim programları arasındaki ilişkiyi derinleştirmek için katılım kalıpları tipolojisinin nasıl geliştirildiğini göstermeyi amaçlamıştır. 12 Avrupa ülkesindeki küçük ve orta ölçekli işletmelerde 113 katılımcı çalışanı kapsayan 89 vaka çalışmasının nitel analizine dayanan kavramsal çalışmalarında, örgün yetişkin eğitiminde beş ana katılım modeli türü tanımlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, çalışanların örgün yetişkin eğitime katılımına yönelik potansiyel girişim desteğini anlamının yanı sıra örgün yetişkin eğitimi kavramının kapsadığı çeşitli alanlarda karşılaştırmalı araştırmalara yeni bir temel elde etmek için tipolojinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Geliştirilen tipolojinin, eğitim programlarının kimler için mevcut iş deneyimine dayanabileceği ve kimler için oluşturulmayacağı konusunda daha iyi bir anlayış sağlamada kullanılabileceği anlaşılmıştır. Aynı zamanda ön girdi olarak iş deneyimi gerektiren eğitim programları ile sadece çalışan öğrencilerin

ihtiyaçlarına göre ayarlanan eğitim programları arasında daha sıkı ayrımlar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saito ve van Cappelle (2010) çalışmalarında, eğitimin kalitesini ölçmeye yönelik sağlam bir kavramsallaştırmanın ve metodolojinin, eğitim kalitesini iyileştirme amacıyla araştırma ve politika arasında bir bağlantı kurmak için gerekli olduğunu ancak yeterli bir koşul olmadığını tartışmıştır. Çalışmalarında, çoğu Ulusal Çevresel Bilim Programında (National Environmental Science Program) eğitim kalitesinin önemli bir faktör olarak kabul edildiği ancak tutarlı bir şekilde tanımlanmadığı, ölçülmediği veya yorumlanmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, eğitimin kalitesini ölçmek için sofistike ve yenilikçi metodolojiler halihazırda geliştirilmiş olsa da araştırma sonuçlarını politikayla ilişkilendirme süreçlerinin hala gelişim aşamasında olduğu belirlenmiştir. Yalnızca araştırmacılar ve politika yapımcılar için değil aynı zamanda kalkınma ortakları için de politika ve planlamanın nesnel olarak doğrulanabilir bilimsel kanıtlara daha sağlam bir şekilde oturması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Prisăcariu (2014), kalite güvence yaklaşımlarına ve bu yaklaşımların Avrupa Yüksek Öğretim Alanında yetişkin eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz yapmıştır. Çalışmasında, yetişkin eğitiminin bir ülkenin ulusal eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olması ve her ulusal eğitim sisteminin ayrılmaz ve organik bir parçası olarak gereken dikkatin ve ekonomik kaynakların yetişkin eğitime sunulması gerektiği sonucuna varmıştır. Çalışmada, Avrupa genelindeki kalite güvence sistemlerinin yetişkin eğitimi hükümlerini yansıtmalarının büyük önem taşıdığı ve tatmin edici yetişkin eğitiminin gerçekleştirilebileceği hem mali hem de idari koşulları yaratmanın hükümetlerin sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, sivil toplumun yetişkin eğitime aktif katılımının esas olduğu ve bu nedenle hükümetler tarafından sivil toplumun tanınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Creemers ve Kyriakides (2015) yaptıkları çalışmada, eğitimsel etkililik araştırmasını bilgi tabanını iyileştirme amacıyla kullanmaya çalışan dinamik bir okul geliştirme yaklaşımı sunmuşlardır. Dinamik eğitimsel etkililik modelinin, eğitimsel etkililik araştırması ile okul geliştirme arasında daha güçlü bağlantılar kurmak için kullanılabileceğini savunmuşlardır. Bu nedenle, okul geliştirmeye yönelik kanıta dayalı ve teoriye dayalı bir yaklaşım oluşturmak için dinamik modelin kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, dinamik okul geliştirme yaklaşımının öğrenci öğrenme çıktılarını teşvik etme üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar sunmuşlardır. Bu çalışmalar, dinamik okul geliştirme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme çıktılarını teşvik

edebileceği koşulları ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dinamik model okul geliştirmeye yönelik kanıta dayalı ve teoriye dayalı bir yaklaşımı teşvik ederek bu tür bağlantıların geliştirilmesine yardımcı olabilecektir. Model, eğitimsel etkililiğin dinamik doğasını dikkate almaktadır. Araştırmada aynı zamanda, ampirik çalışmalar ve meta analizler tarafından oluşturulan dinamik modelin geçerliliğini destekleyen kanıtlara atıfta bulunmaktadır. Bu noktada, modelin geçerliliğini test etmek için yapılan ampirik çalışmaların ilkökul ve okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirildiğine dikkat çekilmektedir. Modelin ortaokullardaki eğitimsel etkililiğin doğasını tam olarak tanımlayamayacağının iddia edilebileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, ilkökul ve ortaokul seviyelerinde farklı ülkelerde yürütülen çalışmalardan elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen ve okul faktörlerinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bakan meta analiz çalışmaları, dinamik modelde yer alan faktörlerin her iki seviyeyle de ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

Dimou ve Kameas (2016) araştırmalarında, yetişkin eğitime yönelik bir dijital eğitim materyalinin kalite güvencesinin sağlanabilmesi için bir model sunmayı amaçlamışlardır. Yetişkin eğitimi teorilerinin temel kavramlarını kullanarak ISO / IEC 9126 standardının yapısını benimseyen bir kalite modeli geliştirmişlerdir. Model, uzaktan eğitim gören yetişkin öğrencilere dağıtılan eğitim materyalinin kalitesinin değerlendirilmesinde başarıyla uygulanmıştır. Bunun sonucunda, uzaktan eğitim yoluyla yetişkin eğitime uygun dijital bir eğitim materyalinin kalite güvencesini sağlayan bir model sunulmuştur. Model, dijital eğitim materyalinin uygunluğunun hem nitel hem de nicel açıdan değerlendirilmesini sağlayabilmiştir. Dijital eğitim materyalinin belirli özelliklerinin, alt özelliklerinin ve kalite özelliklerinin var olup olmadığının doğrudan belirlenebileceği ve böylece gerekli standartlara uyarlanmasının kolayca yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Wilson (2018) Yeni Zelanda'daki özel öğretim işletmelerinde akademik kalite açısından öğretmenleri desteklemedeki en iyi uygulamaları inceleme ve yükseköğretim sektöründe çalışan kişiler için pratik önerilerde bulunma amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, bir öğretmenin kariyeri boyunca eğitim sonuçlarının tüm yönleri hakkında açık, yapıcı ve sürekli iletişim ve geri bildirim ihtiyacı olduğunu belirlemiştir. İletişim ve geri bildirimin göreve yeni başlayan öğretmenlerin yanı sıra üç veya daha fazla yıllık deneyime sahip öğretmenler için de gerekli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitmenlerin yeni programları planlama ve geliştirme süreçlerine dahil olmaları gerekmektedir. Kalite güvence faaliyetleri,

örgütsel enerjiyi ve kaynakları öğrencilerin eğitim başarısının ana etkileyicileri olan öğretmenlere yönlendirmektedir. Geri bildirim, yalnızca geri bildirim veren kişi geri bildirim verme konusunda uygun bir şekilde eğitildiğinde bir öğretmen için açık ve yapıcı görünmektedir. Özel öğretim işletmelerinde geri bildirim sağlamayla görevli herkesin önce koçluk yapmalarının sağlanması gerekmektedir. Aksi durumda geri bildirim öğretmenlere yardımcı olmayabilecektir.

Luka, Fernate, Birzina ve Pigozne (2020) çalışmalarında, Letonya’da yetişkin eğitiminde kalite güvencesinin mevcut durumunu analiz etmiştir. Çalışmada, bir birey için kişisel faydaları artırma amacıyla Letonya’daki yetişkin eğitiminde kalite güvence sürecini iyileştirme fırsatlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Letonya bağlamında yetişkin eğitiminde kalite güvencesinin sağlanması zorlu bir süreçtir. Kalite güvencesi, yetişkin öğrenenlere yönelik hedeflenen faydaları kolaylaştırmak için biçimlendirici bir karaktere sahip olmalıdır. Ancak, Letonya’da yetişkin eğitimi, bireyin ihtiyaç ve isteklerinden ziyade kurumsal perspektife daha fazla odaklanmaktadır. Bu durum, öğrenci merkezli eğitimi vurgulayan yetişkin öğrenimi ve andragoji ilkelerine yönelik hümanist yaklaşımla çelişmektedir. Çalışmada, 21. yüzyılda Letonya’da yetişkin eğitiminde kalite güvencesi üzerine yürütülen bilimsel makalelerin, monografların ve bilimsel raporların sistematik olarak gözden geçirilmesi, Letonya’daki yetişkin eğitiminin teorik kavramları ile pratikte kalite güvence sürecinin uygulanması arasında bir çelişki olduğunu göstermiştir. Letonya’da yetişkin eğitimi kalitesinin izlenmesi üzerine yapılan çalışma, yetişkin eğitiminde Knowles (1996) tarafından belirtilen şu varsayımların önemini doğrulamıştır: Eğitimcinin rolü, yetişkin öğrencilerin bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenenler olmalarına yardımcı olmaktır. Yetişkinler, öğrenmeyi rekabet edebilirliklerini geliştirmenin bir yolu olarak görmektedir.

Mufic ve Fejes (2020) araştırmalarında, yetişkin eğitiminde kaliteye ilişkin sorunların nasıl belirli sorunlar olarak oluşturulduğuna odaklanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, kalite kavramının yetersiz olarak tanımlandığını ve yetişkin eğitiminde algılanan zorlukların, heterojen öğrenci grubu ve eğitim organizasyonu için değişen ön koşullar olarak tanımlandığını göstermiştir. Esneklik ve bireyselleştirme kavramları ise bu sorunlara yönelik bir çözüm olarak tanıtılmıştır. Araştırmada aynı zamanda, esneklik ve bireyselleştirmenin politika düzeyinde uygulanmasının başarısız olduğunun ileri sürüldüğüne dikkat çekilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yetişkin eğitimi sisteminde esneklik ve bireyselleşmeyi uygulamak için daha sıkı düzenlemelere ve daha

fazla hesap verebilirliğe duyulan ihtiyaç politikalarda vurgulanmaktadır. Politika belgelerinin analizi hem okul personeli hem de yetişkin eğitime kayıtlı öğrenciler için sonuçlarla ilgili sorulara yol açmaktadır. Çünkü eğitimin kalitesi, öğrencilerin hedeflere ulaşmasına ve öğrencilerin akışına göre değerlendirilmektedir. Bu tür kavramlara odaklanması, öğrencilerle yapılan gerçek pedagojik çalışmaya odaklanmaktan ziyade başarısızlık suçunun öğretmenlere ve müdürlere yüklenmesine neden olmaktadır.

2.5.3 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalara Yönelik Genel Bir Değerlendirme

Alanyazında yetişkin eğitimi ve eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik yurt içinde yapılan araştırmalar; eğitim sisteminin genelindeki kalite göstergelerine, yetişkin eğitiminin genel durumunun analiz edilmesine, toplam kalite yönetiminin okullarda uygulanmasına, dil kurslarına ilişkin hizmet kalitesinin belirlenmesine ve yükseköğretimde kalitenin sağlanmasına odaklanmıştır. Yetişkin eğitimi ve eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar; eğitim kurumlarında toplam kalite yönetiminin uygulanmasına, okul eğitimi kalitesinin güvence altına alınmasına, program bazında öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesinin incelenmesine, yetişkin eğitimi programlarının kalite göstergelerinin belirlenmesine, teknik eğitim sisteminde kalitenin değerlendirilmesine, iş deneyimi ve yetişkin eğitimi programları arasındaki ilişkiye, eğitim kalitesinin genel olarak ölçülmesine, yetişkin eğitiminde kalite güvencesinin incelenmesine, eğitimsel etkililik ve okul geliştirme bağlantısına, yetişkin eğitiminde kullanılan dijital eğitim materyallerinin kalitesinin belirlenmesine, öğretmenleri destekleme bağlamında kalite yönetiminin gerçekleştirilmesine ve yetişkin eğitiminde kaliteye ilişkin sorunların belirlenmesine odaklanmıştır.

Alanyazında yetişkin eğitime ve eğitimde kalite güvencesine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Eğitimde kalitenin sağlanması ise genellikle eğitim sistemi düzeyinde incelenmiştir. Yetişkin eğitiminin kendine özgü özellikleri, yetişkin eğitimindeki kalitenin incelenmesinde kullanılan yaklaşım ve göstergeler bakımından da bir farklılık gerektirmektedir. Ancak alanyazında, yetişkin eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına ve yetişkin eğitiminin kalite göstergelerinin belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma vardır. Özellikle yetişkin öğrenenlerin katıldığı kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetleri ile ilgili kalite göstergelerinin belirlenmesine ve

bu kurslarda kalite güvencesinin nasıl sağlanabileceğine ilişkin araştırmaların yapılmasına yönelik ciddi bir ihtiyaç bulunmaktadır. Yetişkinlere eğitim veren kişisel gelişim kurslarının öğretim faaliyetlerine yönelik kalitenin incelenebilmesi, kişisel gelişim kursları bağlamında çalışılarak ilgili kalite göstergelerinin belirlenmesi ile mümkün olabilecektir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yönetimi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın tüm insanlar tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak zordur. Yıldırım (1999) 'a göre böyle bir tanımın yapılamamasının sebebi nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu kavramın altında yer alabilecek kavramların farklı disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır. Her ne kadar bir tanım yapmak güç olsa da nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999).

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, “tek bir sosyal olgunun nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla derinlemesine ve çok boyutlu araştırılması” olarak tanımlanabilmektedir (Orum, Feagin, & Sjoberg, 1991, s.2). Durum çalışması kapsamında sınırlandırılmış bir birim veya olgu belirli bir zamanda veya zamana yayılmış şekilde incelenebilmektedir (Gerring, 2007). Merriam (1998) 'a göre durum çalışması, bir örneğin veya sosyal birimin, yoğun ve bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analiz edilmesidir. Bütüncül bakış açısı, nitel veriyi analiz eden araştırmacıların odaklandıkları konuyu bir bütün olarak algılama çabalarıdır. Açıklayıcı durum çalışmalarında ise tek bir durum veya olgu tanımlanmaktadır ve söz konusu durumda ne olduğu ve neden olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Hayes, Kyer, & Weber, 2015).

Araştırmanın başlangıcında, Yin'in (2003) durum çalışmalarında kullanılmasını önerdiği durum çalışması protokolü hazırlanmış ve araştırma sürecinde, verilerin organize edilmesine ve araştırmanın daha sistemli bir şekilde sürdürülmesine yönelik yine Yin (2003) tarafından önerilen durum çalışması veri tabanı oluşturulmuştur. Durum çalışması protokolü araştırma alanında takip edilen kuralları gösterirken, durum

çalışması veri tabanı araştırmacı tarafından toplanan tüm verileri ve materyalleri içermektedir (Quintão, Andrade, & Almeida, 2020). Durum çalışması protokolünde, görüşmelerin ve gözlemlerin kaydedilmesinden verilerin kodlanmasına kadar tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde planlanmıştır. Durum çalışması protokolünün aşamaları ana hatlarıyla şu şekilde belirlenmiştir:

Aşama 1: Eğitim kurumlarında kalite göstergelerine ilişkin kuramsal çerçeve doğrultusunda kalite göstergelerine ilişkin kavramların belirlenmesi

Aşama 2: Kalite göstergelerine ilişkin belirlenen ön kavramlar doğrultusunda incelenecek durumun seçilmesi

Aşama 3: Veri toplama araçlarının geliştirilmesi

Aşama 4: Durum çalışmasının yürütülmesi (Gözlem, görüşme ve görüş formu uygulaması süreçlerinin tamamlanması)

Aşama 5: Durum çalışması veri tabanı oluşturma sürecinin tamamlanması

Aşama 6: Verilerin analiz edilmesi (eğitim kurumlarında kalite göstergelerine ilişkin oluşturulan listeye veri seti doğrultusunda eklemeler yaparak analiz süreçlerinin yürütülmesi)

Aşama 7: Bulguların ilgili literatür ile karşılaştırılması

Aşama 8: Sonuç ve önerilerin belirlenmesi

3.2 Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırma, 2021 yılında Adana ilinde, yabancı dil öğretimi alanında marka bilinirliğine sahip özel bir kişisel gelişim kursu olan Amerikan Kültür Eğitim Kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği kişisel gelişim kursunun belirlenebilmesi için öncelikle Adana ilinde farklı meslek gruplarına üye olan ve daha önce kişisel gelişim kurslarında eğitim almış 20 kişiyle görüşmeler yapılarak nitelikli öğretim yapan kişisel gelişim kurslarına ilişkin bilgi alınmıştır. Ardından görüşmelerde belirtilen kişisel gelişim kursları ile görüşmeler yapılmıştır. Kişisel gelişim kursları ile yapılan görüşmelerde kurum yöneticilerinden kurumun öğretim uygulamalarına, istatistiki verilerine ve eğitim alanındaki deneyimine ilişkin genel bilgiler alınmıştır. Araştırmada incelenen kurumun belirlenmesinde aynı zamanda kurumlardaki “öğrenci sayısı”, “öğretmen sayısı” ve “kurumun eğitim alanındaki deneyimi” kurumun eğitim kapasitesini ve tercih edilirliliğini göstermesi bakımından ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

Sonuç olarak, kurumlarda yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğrenci ve öğretmen sayısı ve eğitim alanındaki deneyimi en fazla olan eğitim kurumları arasından araştırmanın amacına hizmet edebilecek şekilde zengin veri toplanabilecek ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan eğitim kurumu Amerikan Kültür Eğitim Kurumları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde, eğitim kurumunda 150 öğrenci eğitim görmekte ve 15 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmada gözlem, görüşme ve görüş formu olmak üzere üç ayrı türde veri toplanmıştır. Görüşmelerde ve görüş formu uygulamasında iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Görüşmelere katılan çalışma grubunda 11 öğrenci ve 10 öğretmen yer almaktadır. Görüş formu uygulamasına katılan çalışma grubunda ise 25 öğrenci ve 12 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcılar görüşmelere ve görüş formu uygulamasına gönüllülük esasıyla katılmıştır. Tablo 1 ve Tablo 2’de görüşmelere katılan öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin demografik veriler sunulmuştur. Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, tablolarda kodlarla gösterilmiştir. Katılımcının ait olduğu grup harfler ile ifade edilirken, katılımcıya araştırmacı tarafından verilen sıra sayılarla gösterilmiştir. Görüşmelere katılan öğrenciler, ÖN kodu ile kodlanırken, görüşmelere katılan öğretmenler ÖT şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, ÖN5 beşinci sırada yer alan öğrenciyi ifade ederken, ÖT9 ise dokuzuncu sırada yer alan öğretmeni ifade etmektedir.

Tablo 1

Görüşmeye Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Meslek	Cinsiyet
ÖN1	42	Hemşire	K
ÖN2	27	Muhasebeci	K
ÖN3	42	Bölge Satış Müdürü	E
ÖN4	29	İlaç Mümessili	E
ÖN5	21	Öğrenci	K
ÖN6	26	Gıda Mühendisi	K
ÖN7	26	Öğrenci	K
ÖN8	32	Doktor	K
ÖN9	27	Mühendis	E
ÖN10	59	Avukat	K
ÖN11	27	Doktor	K

Görüşmelere toplam 11 öğrenci katılmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilerin 21-

60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Görüşmelere katılan 11 öğrenciden 8'i kadın, 3'ü ise erkektir. Öğrenciler arasında örgün eğitime devam edenler bulunsun da çoğunluğu (n=9) kamu sektöründe ve özel sektörde çalışmaktadır.

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

KATILIMCI KODU	YAŞ	CİNSİYET	MESLEKİ DENEYİM	KURUMDA ÇALIŞMA SÜRESİ
ÖT1	24	K	3 yıl	2 yıl
ÖT2	25	K	4yıl	3 yıl
ÖT3	30	K	8 yıl	6 yıl
ÖT4	24	K	3 yıl	3 yıl
ÖT5	26	K	4 yıl	1 yıl
ÖT6	27	K	3 yıl	3 yıl
ÖT7	27	E	5 yıl	5 yıl
ÖT8	27	E	1 yıl	1 yıl
ÖT9	55	K	25 yıl	7 yıl
ÖT10	32	K	10 YIL	3 YIL

Görüşmelere toplam 10 öğretmen katılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin 24-56 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin 8'i kadın, 2'si ise erkektir. Mesleki deneyimleri, 1-25 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada incelenen eğitim kurumunda çalışma süreleri ise 1-7 yıl arasındadır.

Araştırma kapsamında açık uçlu bir sorunun yer aldığı görüş formu uygulamasına katılan öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin demografik veriler, Tablo 3 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Görüş Formunu Cevaplayan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	ÖZELLİKLER	N
CİNSİYET	Kadın	10
	Erkek	15
YAŞ	21-30	19
	31-40	1
	41-50	3
	51 ve üzeri	2
ÇALIŞILAN KURUM	Kamu	8
	Özel sektör	13
	Çalışmıyor (öğrenci)	4

Görüş formu uygulamasına toplam 25 öğrenci katılmıştır. Görüş formunu yanıtlayan öğrencilerin 10'u kadın, 15'i ise erkektir. Öğrencilerin yaşları 21-60 yaş arasındadır. Öğrencilerin 4'ü örgün eğitime devam ederken 13'ü özel sektörde, 8'i ise kamuda çalışmaktadır.

Tablo 4

Görüş Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Özellikler	N
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	3
Yaş	24-30	10
	31 ve üzeri	2
Mesleki Deneyim	1-3 yıl	5
	4 -6 yıl	4
	7 yıl ve üzeri	3
Kurumda çalışma süresi	1-3 yıl	8
	4-6 yıl	2
	7 yıl ve üzeri	2

Görüş formu uygulamasına toplam 12 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin 9'unun kadın, 3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-25 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada incelenen eğitim kurumunda çalışma süreleri ise 1-8 yıl arasında değişmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında farklı veri kaynaklarından veri toplanmasına bir başka deyişle veri çeşitlemesi yapılmasına önem verilmektedir. Bu kapsamda gözlem, görüşme, doküman analizi ve anket uygulaması gibi farklı veri toplama yöntemlerine başvurulabilmektedir (Yin, 2003). Bu araştırmada da verilerin toplanmasında gözlem ve görüşmelerin yanı sıra görüş formu uygulamasından yararlanılmıştır.

Araştırmada yürütülen gözlemler katılımcı gözlem türünde gerçekleştirilmiş ve böylece, kurumdaki günlük faaliyetlerden etkileşim süreçlerine kadar açık ve örtük tüm uygulamalar ve süreçler incelenebilmiştir (Musante-DeWalt, 2015). Araştırmacı araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumundaki akademik ve sosyal içerikli tüm faaliyetlerde yer almış ancak faaliyetlerde “gözlemci katılımcı” rolünde bulunmuştur. Lazar, Feng ve Hochheiser'ın (2017) belirttiği gibi, durum çalışmasında katılımcı gözlem aracılığıyla eğitim kurumundaki öğretim faaliyetlerine ilişkin örgütsel dinamikler daha ayrıntılı bir şekilde gözlemlenebilmiştir. Gözleme dayalı verilerin elde edilebilmesi için gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu doğrultusunda araştırmacı tarafından üç ay boyunca haftada iki gün gözlem yapılmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından gözlem formu üzerinde yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kurumun fiziki özelliklerine, öğretmen çalışmalarına, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ve sınav uygulamalarına ilişkin gözlemler sınıflarda, öğretmenler odasında, aktivite odasında, kantinde ve eğitim kurumunun koridorlarında yapılmıştır. Aynı zamanda pandemi nedeniyle öğretmenlerin öğretim uygulamalarının bir bölümü geleneksel sınıf ortamında bir bölümü ise çevrim içi dersler bağlamında gözlemlenmiştir. Ancak, çevrim içi derslerde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri ve çeşitli görsel ve işitsel materyalleri kullanarak etkileşimli ve öğrencileri de aktif kılan bir şekilde ders işleme, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının çevrim içi derslerde de çok yönlü incelenebilmesini sağlamıştır. Eğitim kurumunun kalite göstergelerinin belirlenebilmesi amacıyla kalite göstergelerinin ilişkili olduğu alanlar doğrultusunda

gözlem formu yapılandırılmıştır. Kalite göstergeleri ile bağlantılı bir şekilde araştırma süresince gözlemlenen ve gözlem formunda yer alan alanlar şu şekildedir:

Kurum Binasının Öğretim Faaliyetlerine Uygunluğuna İlişkin Kalite Göstergeleri

- Sınıf sayısı ve sınıfların fiziki özellikleri
- Kurum içindeki sosyal alanların özellikleri
- Mevcut ve kullanılan öğretim teknolojileri
- Öğretmenlerin kullanımına sunulan alanların özellikleri

Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri

- Öğretmenlerin öğretim uygulamaları (Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin gözlem verilerinin toplanmasında Oliveira ve Pinto (2009) tarafından yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere yönelik belirlenen yeterli göstergelerinden öğretim uygulamalarında gözlemlenebilir nitelikte olanlar kullanılmıştır. Araştırmadaki gözlem süreçlerinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının sınıf dışı öğretim uygulamaları ile bağlantılı olduğu gözlemlendiğinden bu göstergeler hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğretim uygulamalarının incelenmesinde kullanılmıştır.)
- Ders saati dışında öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik uygulamalar
- Sınav uygulamaları
- Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri
- Öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmaları

Araştırmada görüşmelere dayalı veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere kurumda görev yapan 10 öğretmen ve öğrenim gören 11 öğrenci katılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı öğretmenler ve öğrenciler maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin seçiminde mesleki deneyim açısından, öğrencilerin seçiminde ise yaş açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ile 25 yıl arasında değişirken, öğrencilerin yaşları 21 ile 59 yaş arasında geniş bir dağılım göstermektedir. Görüşmeler, katılımcıların isteğine bağlı olarak ses kayıt cihazı veya yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere ve öğrencilere farklı sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneltilen sorular şu şekildedir:

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Kurumunuzda öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız?
 2. Kurumunuzda mesleki gelişiminize yönelik ne tür faaliyetler düzenleniyor? Faydalı bulduğunuz ve memnun olduğunuz mesleki gelişim faaliyetleri nelerdir?
 3. Öğretim faaliyetlerinde a) fiziki b) sosyal ve c) mesleki konularda desteğe ihtiyaç duymanız durumunda kurumunuz size nasıl yardımcı oluyor?
 4. Kurumunuzda öğretim faaliyetlerine yönelik öğretmenler arasında hangi konularda takım çalışması yapılmaktadır? Bu çalışmalar nasıl organize edilmektedir?
 5. Kurumunuzda sınav uygulamaları nasıl organize edilmektedir? Sınav öncesinde, esnasında ve sonrasında dikkat edilen konular ve yapılan uygulamalar nelerdir?
 6. Kurumunuzda a) ders saatinde ve b) ders saati dışında gerçekleştirdiğiniz öğretim faaliyetlerine yönelik öğrencilerinizin ne tür ihtiyaç ve talepleri oluyor? Öğrencilerinizin öğretimsel taleplerini karşılama amacıyla a) ders saatindeki öğretim faaliyetleri ve b) ders saati dışındaki öğretim faaliyetleri kapsamında ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
- Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneltilen sorular ise şu şekildedir:

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Öğrenim gördüğünüz kurumdaki öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız?
2. Öğretmenleriniz öğretim süreçlerinde ne tür uygulamalar yapmakta ve nasıl davranmaktadırlar? Öğretmenlerinizin öğrenme sürecinizi desteklemesi bakımından faydalı olduğunu düşündüğünüz öğretimsel uygulamaları nelerdir?
3. Öğrenim gördüğünüz kurumda öğretim faaliyetlerini desteklemek için a) fiziki açıdan ve b) sosyal açıdan hangi olanaklar sağlanmaktadır? Ne tür uygulamalar yapılmaktadır? Bu konularda memnun olduğunuz olanaklar ve uygulamalar nelerdir?
4. Öğrenim gördüğünüz kurumda ders saatleri dışında ne tür öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir? Bu konuda faydalı bulduğunuz ve memnun olduğunuz faaliyetler nelerdir?

5. Öğrenim gördüğünüz kurumda sınavlar nasıl organize edilmektedir? Sınav süreçlerine ilişkin memnun olduğunuz uygulamalar nelerdir?

Araştırmada üçüncü veri kaynağı olarak öğretmenlere ve öğrencilere yönelik görüş formu uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen ve öğrenciler için açık uçlu bir sorunun yer aldığı iki ayrı görüş formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere uygulanan görüş formunda şu soru yer almaktadır:

- Çalıştığınız kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini gösteren beş uygulama hakkında bilgi veriniz.

Öğrencilere uygulanan görüş formunda ise aynı içerikteki şu soru yer almaktadır:

- Öğrenim gördüğünüz kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini gösteren beş uygulama hakkında bilgi veriniz.

3.4 Veri Toplama Süreçleri

Araştırma süreçlerinin yürütülebilmesi için araştırmanın etik ilkelere uygunluğuna ilişkin etik kurul onayı (EK-6) ve araştırmanın Amerikan Kültür Eğitim Kurumlarında uygulanabilmesine yönelik uygulama izni (EK-7) alınmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce ilk olarak öğretmen ve öğrencilerden oluşan çalışma grubuna araştırma süreçleri ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra EK-8’de yer alan katılımcı kabul formu doğrultusunda araştırmaya katılım konusunda aydınlatılmış onamları alınmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak Covid-19 pandemisi koşullarından dolayı Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde ilk olarak öğrencilerle daha sonra ise öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler 5 hafta, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ise 4 hafta sürmüştür. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların soruları yanıtlanarak görüşmelerde güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı belirtilerek görüşmelerin kayıt altına alınması konusunda izinleri talep edilmiştir. Görüşmelerin kaydedilmesine izin veren katılımcıların görüşmeleri kayıt altına alınırken, kayıt işlemine onay vermeyen katılımcıların görüşmeleri ise yazılı olarak araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Görüşmelere dayalı veri toplama işlemine veri uygunluğuna ulaşılan

kadar devam edilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerin süresi ortalama 23 dakikadır.

Araştırmanın görüş formu uygulaması yaklaşık 1 ay sürmüştür. Görüş bildirme formları eğitim kurumunun öğretmen ve öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler için aynı içerikte açık uçlu bir sorunun yer aldığı ayrı görüş formları kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik görüş formu uygulaması 3 haftada tamamlanırken, öğretmenlere yönelik görüş formu uygulaması 1 haftada tamamlanmıştır. Görüş formlarının dağıtıldığı öğretmen ve öğrencilere de araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve formları nasıl cevaplamaları gerektiği konusunda açıklama yapılmıştır.

Araştırmanın gözlem süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür. Gözlem süreçlerinin planlanması ve organizasyonu kurum yönetimi ve öğretmenlerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere farklı alanlarda yürütülmüştür. Sınıf içi ve sınıf dışı öğretim uygulamalarına yönelik toplamda 44 gözlem gerçekleştirilmiş olup bu gözlemler yaklaşık 48 saat sürmüştür. Gözlemlerin 35'i sınıf içerisinde gerçekleştirilirken, 9'u sınıf dışı sosyal alanlarda (kantin, aktivite odası, öğretmenler odası gibi) gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulamalarına yönelik gözlemlerin yanı sıra eğitim kurumunun fiziki özelliklerinin ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesine yönelik toplam 10 gözlem yapılmıştır. Bu kapsamda, fiziki özelliklerin incelenmesine yönelik 2 saat süren 2 gözlem, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesine yönelik yaklaşık 10 saat süren 8 gözlem yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik gözlemler, Oliveira ve Pinto (2009) tarafından yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere yönelik belirlenen yeterlik göstergelerine dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının sınıf dışı öğretim uygulamaları ile bağlantılı olmasından dolayı bu göstergelere bağlı olarak sınıf içi gözlemlerle ilişkili sınıf dışı gözlemler de yapılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerin alanları ve bu gözlemlere ilişkin süreç bilgileri Tablo 5'de gösterilmiştir. Gözlem süreçlerinde video ya da ses kaydı alınmamış ve gözlem verileri yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Alanları

Gözlem Alanları	Gözlem Bilgileri
1) Hayat boyu öğrenme için yetişkin becerilerini teşvik edebilme	1) 2 gözlem yapılmıştır. Gözlemler sınıf içi yapılmış olum yaklaşık 45 dakika (toplam 90 dakika) sürmüştür.
2) Etik bir davranış sergileme ve ifade etme (gizliliğe saygı duyma ve profesyonel etiğe uygun hareket etme)	2) 2 gözlem yapılmıştır. Gözlemler sınıf içi yapılmış olup 1 saat (toplam 2 saat) sürmüştür.
3) Eğitim, öğretim ve yetişkin öğreniminin yöntem ve tekniklerine hâkim olma	3) 2 gözlem yapılmıştır. Gözlemler ders saati (45 dakika, toplamda 90 dakika) kadar sürmüştür ve sınıf içerisinde yapılmıştır.
4) Yetişkin öğrencilerde eleştirel analiz için artan bir kapasite geliştirebilme; öğrenciyi ilk önce öğrenme sürecinde test etme ancak eğitim sürecinde sadece olumsuz ve zarar verici tepkiler için değil iyileştirme amacıyla da yapıcı öneriler verme	4) 2 gözlem yapılmıştır. Gözlemler ders esnasında yapılmış olup 1'er saat (toplam 2 saat) sürmüştür.
5) Kendini yansıtmaya potansiyeli olan görevleri ve dinamikleri ortaya çıkarabilme	5) Sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere 2 gözlem yapılmıştır. Gözlemler 1'er saat (toplam 2 saat) sürmüştür.
6) Yetişkinlerin deneyimlerini anlayabilme ve değer verebilme	6) Sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere 4 gözlem yapılmıştır. Sınıf içi gözlemler 2 saat, sınıf dışı sosyal alanlarda gerçekleşen gözlemler de 2 saat sürmüştür.
7) Eğitim, öğretim ve yetişkin öğrenimi süreçlerinin kavram, planlama, yönetim, organizasyon, geliştirme, izleme, kontrol ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilme	7) 3 gözlem yapılmıştır. Gözlemler sınıf içi ve öğretmenler odasında gerçekleşmiştir. Gözlemler 2 saat sınıf içerisinde, 1 saat ise öğretmenler odasında gerçekleşmiştir.

Tablo 5 (devam)

Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Alanları

Gözlem Alanları	Gözlem Bilgileri
8) Yetişkin öğrenci ile eşitlikçi bir anlayışla ilişki kurabilme	8) 2 gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler sınıf içerisinde yapılmış olup 1 'er saat (toplam 2 saat) sürmüştür.
9) Çeşitli çalışma yöntemlerini (tartışmalar, rol yapma, gazete hazırlama, sergi dokümantasyonu, video geliştirme, saha gezisi vb.) kullanabilme. Katılımcıların önceki deneyimlerinden, ilgi alanlarından ve güçlü yanlarından yararlanma.	9) 2 gözlem yapılmış olup, gözlemler 1'er saat (toplam 2 saat) sınıf içi ve dışında yapılmıştır.
10) Aktif ve dinamik yöntemler geliştirebilme (daha az aktif yetişkinleri teşvik etme)	10) 2 gözlem yapılmış olup gözlemler 1'er saat sınıf içerisinde (toplam 2 saat) gerçekleştirilmiştir.
11) Grubun ve her bir katılımcının performansı hakkında tatmin edici bir geri bildirim sağlayabilme	11) 1 saatlik sınıf içi 2 gözlem (toplam 2 saat) gerçekleştirilmiştir.
12) Öğrencilere motivasyon, cesaret ve kendine güven duygusu verebilme	12) 3 gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler 3 saat sürmüş, 1 saati sınıf dışında, 2 saati ise sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir.
13) Hem sözlü hem de sözsüz bir şekilde etkili iletişim kurabilme (çok yönlülükle sözlü ve yazılı söylem üretme, yetişkinlere yönelik bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilme, güven verici ve kabul edici nitelikte vücut dilini kullanma)	13) 2 gözlem yapılmıştır ve gözlemler yaklaşık 3 saat sürmüştür. Gözlemlerden biri sınıf içerisinde biri ise sınıf dışında yapılmıştır.
14) Öğrenmenin kolaylaştırıcısı rolünü üstlenebilme	14) 2 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yaklaşık 2 saat sürmüş ve sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir.
15) Bilimsel ve eğitsel becerilere sahip olmanın yanı sıra yetişkinleri farklı etkinliklere dahil edebilme (öğretim stratejilerini uyarlama, alanları düzenleme ve öğrenme süreçlerine liderlik etme)	15) 2 gözlem gerçekleştirilmiş ve bu gözlemler yaklaşık 2 saat sürmüştür. Gözlemler sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir.
16) Grup içinde tartışma ve düşünme için harekete geçme, rehberlik etme ve alan sağlama	16) 2 gözlem yapılmış ve gözlemler 2 saat sürmüştür. Sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir.
17) Kendi hayat hikayesinden gelen bilgileri kullanabilme	17) 2 gözlem yapılmış olup gözlemlerden biri sınıf içerisinde biri sınıf dışında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yaklaşık 4 saat sürmüştür.
18) Dinleme, teşvik etme, ilgilenme ve empati kurma, iletişim kurma, takdir etme, tanıma, teşvik etme / motive etme gibi eylemde sergilenebilecek çeşitli becerilerde ustalaşma	18) 2 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerden biri sınıf içerisinde biri sınıf dışında gerçekleştirilmiş olup, yaklaşık 4 saat sürmüştür.
19) Karşılıklı dinleme anlayışıyla öğrenciler arasında tartışma düzenleyebilmek ve teşvik edebilmek için anlayışlı olma	19) 2 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yaklaşık 2 saat sürmüş ve sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.
20) Öğrencilerin hatalarının ilişki seviyesini en aza indiren, daha sonra öğrenme fırsatları yaratan ve öğrenciyi çözüm aramaya teşvik eden uygulamaları kullanma konusunda becerikli olma	20) 2 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olup, yaklaşık 2 saat sürmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın gözlem, görüşme ve görüş formu uygulamasına dayalı verilerinin tamamı içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde her bir veri türü bağımsız olarak analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi tema ve kavram düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Temalar görüşme sorularına dayalı olarak belirlenirken kavramlar katılımcıların cevaplarına bağlı olarak oluşturulmuştur. Öğrencilere yöneltilen görüşme soruları kapsamında gerekli bilgiye sahip olamayacakları düşünülerek öğretmenlerin mesleki gelişim ve takım çalışması faaliyetlerine yönelik sorulara yer verilmemiştir. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin görüşme verileri, öğretmenlerin mesleki gelişim ve takım çalışması faaliyetlerine ilişkin temalar dışında ortak olarak analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi aşağıdaki temalar kapsamında yapılmıştır:

Tema 1: Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 2: Öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 3: Sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 4: Öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri

Tema 5: Öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri

Tema 6: Yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 7: Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 8: Öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri

Görüş formu uygulamasından elde edilen veriler, öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı kodlanmıştır. Görüş bildirme formlarından elde edilen verilerinin analizinde hem temalar hem de kavramlar katılımcıların cevapları doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcı cevapları doğrultusunda belirlenen kavramların frekansları da ilgili kavramı cevabında kullanan katılımcı sayısını gösterecek şekilde hesaplanmıştır. Öğrenci cevaplarının analizi şu temalara bağlı olarak yapılmıştır: Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri, yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri. Öğretmen cevapları ise şu temalar altında kodlanmıştır: Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite

göstergeleri, yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri.

Gözlem verileri, gözlem formunda yer alan gözlem alanları bağlamında analiz edilmiştir. Dolayısıyla gözlem verilerine ilişkin temalar gözlem formunda yer alan gözlem alanlarına dayalı olarak oluşturulurken, kavramlar elde edilen gözlem verileri doğrultusunda belirlenmiştir. Gözlem verileri öncelikle betimsel olarak sunulmuş ve sonrasında gözlem verilerine dayalı kalite göstergelerine ilişkin tema ve kavramlara yer verilmiştir. Gözlem verilerinin analizinde, öğretmenlerin öğretim uygulamaları (Tema 5) öncelikle Oliveira ve Pinto (2009) tarafından yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilere yönelik belirlenen yeterlik göstergelerinden öğretim uygulamalarında gözlemlenebilir nitelikte olanlar doğrultusunda betimsel olarak anlatılmıştır. Ardından öğretmenlerin öğretim uygulamaları bir bütün olarak değerlendirilerek çözümleme yapılmıştır. Gözlem verileri, aşağıdaki temalara bağlı olarak çözümlenmiştir:

Tema 1: Sınıfların fiziki özelliklerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 2: Kurum içindeki sosyal alanların özelliklerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 3: Öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 4: Öğretmenlerin kullanımına sunulan alanların özelliklerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 5: Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 6: Ders saati dışında öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri

Tema 7: Sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri

Tema 8: Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri

Tema 9: Öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmalarına ilişkin kalite göstergeleri

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma kapsamındaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, Yin (2003) tarafından durum çalışmalarının aşamalarına bağlı olarak yapılması gerektiği belirtilen çalışmalara yer verilmiştir. *Veri toplama aşamasında*, çoklu veri kaynağının kullanılması ve veri toplama araçlarının sistemli bir şekilde geliştirilmesi yapı geçerliğini sağlamıştır. *Veri toplama sürecinde*, durum çalışması prokolunun kullanılması ve durum çalışması veri tabanı oluşturulması, araştırmanın güvenirliğini güçlendirmiştir. *Veri analizi sürecinde*, veri setleri arasındaki nedensel ilişkilere dikkat

edilerek ve kodlama işlemlerine ilişkin açıklamalar oluşturarak araştırmanın içsel geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. *Araştırmanın tasarımı*nda, araştırma sonuçlarının genellenebileceği alan oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak, nitel araştırmalarda analitik genellemeler yapılabilir. Evrene yönelik bir genelleme değil, bilimsel verilerin teoriye genelleştirilmesi amaçlanır (Levy, 2008). Bu bağlamda, araştırmanın dışsal geçerliğinin sağlanabilmesi için ele alınan durumun seçilme nedeni ve durumun bağlamı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve analitik genelleme yapılmasını sağlayabilecek örüntüler veri seti kapsamında belirlenmiştir (Quintão vd., 2020).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Marques, Camacho ve De Alcântara (2015) tarafından durum çalışmalarında titizliğin (rigor) sağlanmasına yönelik önerdiği çalışmalar da yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırma kendi bağlamında bir başka deyişle, araştırma süreçlerinin tamamı eğitim kurumunun bünyesinde yürütülmüştür. Araştırmada incelenen yetişkin eğitimi kurumunun bir durum olarak ele alınmasına ilişkin nedenler (öğrenci sayısı, marka bilinirliğine sahip olması vb.) çalışma grubu bölümünde anlatılmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme ve görüş bildirme formu olmak üzere çoklu veri kaynağına dayalı verilerin toplanması güvenilirliğin artırılmasına katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda veri toplama araçlarının kapsamının ve geliştirilme süreçlerinin ayrıntılı bir şekilde anlatılması ve araştırmadaki gözlem, görüşme ve görüş formu uygulaması süreçlerinin yönetimini içeren durum çalışması protokolünün sunulması da güvenilirliğin sağlanmasına yardımcı olmuştur. Araştırmanın veri analizi sürecindeki kodlama çalışmaları iki farklı araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırmacıların gerçekleştirdiği kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda, değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik %94 olarak hesaplanmış ve veri analizinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Veri analizi sürecinde, eğitim kurumlarında kalite yönetimi ve kalite göstergeleri alanındaki kuramsal çerçeveye bağlı bir kod listesinin oluşturulması ve kodlama süreçlerinde bu ön kod listesi üzerinden çalışmaların yürütülmesi, teori doğrultusunda analitik genellemeye imkân tanıyarak içsel ve dışsal geçerliği artırmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren eğitim kurumunun kalite göstergelerinin net bir şekilde ortaya konulmasının alandaki bilgi birikimine katkıda bulunması ve araştırmanın daha sonra da tekrarlanabilmesine olanak sağlayacak şekilde tüm süreçlerin ayrıntılı bir şekilde anlatılması, dışsal geçerliği desteklemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, öğrenci ve öğretmenlere uygulanan görüş bildirme formlarından ve eğitim kurumunda gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1 Öğrenci ve Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrenci ve öğretmenlerin eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergelerine yönelik görüşleri; öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri, yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri ve öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri temaları altında toplanmıştır.

4.1.1 Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşleri doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	- Öğretim kadrosunun niteliği - Eğitimcilerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi - Her gün düzenlenen aktivite dersleri - Ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinlikleri - Kaliteli kaynak kullanımı - Öğrencilerin akademik seviyesine göre öğretim şubelerinin oluşturulması - Bireysel telafi derslerinin organize edilmesi - Öğrencilerin tercihlerine uygun ders saati alternatiflerinin bulunması

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; öğretim kadrosunun niteliği, eğitimcilerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi, her gün düzenlenen aktivite dersleri, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinlikleri, kaliteli kaynak kullanımı, öğrencilerin akademik seviyesine göre öğretim şubelerinin oluşturulması, bireysel telafi derslerinin organize edilmesi ve öğrencilerin tercihlerine uygun ders saati alternatiflerinin bulunması kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.1.1. Öğretim Kadrosunun Niteliği

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, öğretim kadrosunun niteliğinin kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergesi alanları arasında yer aldığını düşünmektedir. Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerin tamamı, öğretim kadrosunun gerek mesleki yeterlik gerekse deneyim açısından niteliğinin, kurumun öğretim kalitesini belirleyen ana faktör olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrenci

ve öğretmenler, kurumun öğretim kadrosunun nitelikli olduğunu ve bu durumun da kurumun öğretim kalitesini büyük ölçüde artırdığını düşünmektedir.

Yetişkin öğrencilerin öğretmene güven duyması öğretmenin yeterliliğiyle bağdaştırılmakta ve öğretmenin yeterli ve donanımlı olmaması öğrencinin öğretmenlere ve kuruma yönelik güvenini sarsabilmektedir. Bu yönde görüş bildiren ÖN5, öğretim kadrosunun niteliğine yönelik görüşünü “*Öncelikle öğretmenlerin donanımı çok önemli. Dersi sevdiren, konulara tamamıyla hâkim olan öğretmenler bu kurumu kaliteli yapıyor*” sözleriyle belirtirken ÖN8, “*Öğretmenler bilgi konusunda donanımlı ve eğitim konusunda alanında başarılı öğretmenler. Bu sebeple isteklerimize ve taleplerimize rahatlıkla cevap bulabiliyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. ÖN9 ise öğretim kadrosunun yeterli ve donanımlı olmasının öğretmenlere ve kuruma yönelik güven duygusunu geliştirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenlerimizin gerekli yabancı dil sınavlarından aldıkları notlar gerçekten başarılı olduklarının kanıtıdır. Bütün öğretmenler dil konusunda yeterli, bu da bizim onlara güvenmemizi sağlıyor. Yani mesela ben derste herhangi bir konuda soru sorduğumda çok rahat yanıtını alabiliyorum. Düşünsenize, derste sorduğum bir soruya yanıt alamadığımı... Öyle bir durumda doğal olarak öğretmene olan güvenim sarsılabilir.

ÖN3, en önemli kalite faktörünün öğretmen olduğunu, “*En önemli faktörlerden biri öğretmen diye düşünüyorum. Çünkü öğretmen, bir dersi sevmek, anlamak, kursa istekli gelmek ve öğrenmek gibi konuların birincil tetikleyicisidir. Bu yüzden benim için en önemli faktör öğretmen kalitesidir*” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretmenler de öğretim kadrosunun niteliğinin kurum kalitesini belirlemesi konusunda öğrencilerle hemfikirdir. ÖT9, Öğretim kadrosunun niteliği ve kurum kalitesi arasındaki bağlantıyı “*Öğretmenlerin deneyimli ve alanında uzman olması da önemli bir etken. Çünkü yetişkin öğrenciler, özellikle öğreticinin deneyimli ve yetkin olmasını önemsiyor. Öteki türlü derste bir güvensizlik oluşabiliyor ve bu da öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkiliyor*” şeklinde ifade etmiştir. ÖT8 ise özellikle yetişkin eğitiminde öğretim kadrosunun kurum kalitesi açısından daha önemli olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Öğretmenlerin deneyimli olması bence en önemli etken. Çünkü yetişkin eğitimi veren bir kurum olduğu için öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri yüksek oluyor. Tabi öğretmenlerin yeterli olması onlara belirli bir güven aşıyor. Bu yüzden öğretmenlerin iyi ve yeterli olması önemli bir etken.*” ÖT6, öğretim kadrosunun niteliğinin kurumsal kaliteyi belirleyen en önemli unsur olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

Bir kurumda zaten en önemli şey öğretmenlerin kalitesidir diye düşünüyorum. Çünkü kurumu kurum yapan zaten öğretmenlerin kaliteli ve yeterli olmasıdır. Öğrencilerin çoğu da buna dikkat ediyor. Öğretmen yetersizse dersi ciddiye almıyorlar ve güvensiz hissediyorlar. Bu sebeple öğretmenlerin kaliteli ve yeterli olması önemli.

ÖT7 ise öğretmen niteliğini şekillendiren faktörün öğretim deneyimi olduğuna dikkat çekerek bir anlamda deneyimli öğretmenlerin kurumun öğretim kalitesini artırdığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen deneyimi ve müfredat önemli. Mesleğini seven ve alanında kendini geliştiren öğretmenler az sayıda. Deneyimin önemi, birçok metot olmasına rağmen her öğretmenin farklı öğrencilerle metotları deneyimleyip ona göre kendine yol çizmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin durumlarına göre uygun metoda anında karar verebilmek ve bunu uygulayabilmek öğretmenin deneyimini gösteriyor. Deneyim hem yol belirlemeye hem de duruma göre öğretim süreçlerinde değişiklikler yapabilmeye yardımcı olur.

4.1.1.2. Eğitimcilerin Öğrencilerle Bireysel İlgilenmesi

Öğrenci ve öğretmen görüşmelerine katılan katılımcılar, eğitim kurumunun öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen bir diğer faktörün eğitimcilerin öğrencilerle birebir ilgilenmesi olduğunu düşünmektedir. Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenlerin ortak görüşü, eğitimcilerin öğrencilerle birebir ilgilenmesinin öğrencilerin kuruma duyduğu güveni artırdığıdır.

Yetişkin öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmesi için eğitimcilerin onlarla ilgilenmesinin ve onları psikolojik olarak rahatlatmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye sahip olan ÖN3, şu şekilde görüş bildirmiştir:

Öğretmenimiz yaşı genç olmasına rağmen empati kurabilen, bizi anlayan ve destekleyebilen bir insandı. Örneğin, kuruma ilk başladığımda ilk gün üç konu birden anlatıldı. Tabi ben şaşırdım ve korktum, nasıl anlayacağım diye. Hatta kursu bırakmayı düşündüm daha ilk günden. Sonra öğretmenimiz bunu yüzümüzden anlamış olmalı ki özel bir görüşme yaptı benimle. Ben durumu anlattım, benim altyapım yok korkuyorum diye. O noktada öğretmenimiz bize korkmamamız gerektiğini rahat olmamız gerektiğini söyledi. Güvendim ve iyi ki de güvenmişim.

Eğitime başlarken yaşadıkları kaygıyı eğitimcilerinin destekleriyle ve eğitimcilerinin kaygılarını anlayıp onlara destek olmasıyla aşabildiklerini ÖN11, *“Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı da aynı şekilde rahat bir ortamda kendimizi daha iyi ifade etmemizi sağlıyor.”* sözleriyle belirtirken ÖN10, *“Ben yaşımdan itibaren dil öğrenmeye gelirken ciddi endişeler yaşıyordum. Fakat öğretmenlerim bu konuda bana*

fazlasıyla destek oldu.” sözleriyle ifade etmiştir. ÖN6 ise öğretmen desteğinin kendisi için önemini *“Öğretmenlerimizin rahatlatıcı ve destekleyici tarzları bizim için çok önemli.”* ifadesiyle belirtmiştir. Eğitimcilerin öğrencilere cesaret vermesinin ve anlayışlı davranmasının, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve kaygılarını gidermede önemli olduğu düşünülmektedir. ÖN10, bu durumu *“Diğer arkadaşlara göre altyapım daha zayıf ve daha yavaş öğreniyorum fakat öğretmenim sabırla beni bekledi ve eksiklerimi hızlıca kapatmam için bana çok destek oldu. Beni cesaretlendirdi ve bana yol gösterdi ve sonrasında zaten bütün endişelerim yerini eğlenceye bıraktı.”* şeklinde ifade ederken ÖN8, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenler, öğretim süreçlerinde karşıdaki kişinin anlama yöntemini anlayarak kişiye göre yaklaşımlarda bulunuyorlar. Yani doğrudan bir uygulamayı dayatmıyorlar. Mesela, ben yavaş öğrenen bir insanım. Bu sebeple belirli kaygılarım vardı gelirken. Çünkü daha önce denediğimde hep yarım kaldı, motivasyonum çok düşüktü. Ayak uydurmakta çok zorlandım ya da kendimi yetersiz hissettim. Fakat kurumda öğretmenlerim benim düşüncelerimi ve hissettiklerimi anladı ve o yönde beni desteklediler.

Öğretmenlerin öğrencilere sıcakkanlı ve güler yüzlü davranmasının öğrencilerin rahat bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağladığını ve bu durumun öğrenciler için önemli olduğunu vurgulayan katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Öğrenciler, eğitimcilerinin kendilerine sevecen bir şekilde yaklaşmasının samimi bir ortam oluşturduğu ve bunun sonucunda ise daha rahat iletişim kurabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. ÖN10, bu konunun önemini *“Öğretmenler yine aynı şekilde çok sıcakkanlı ve güler yüzlü davranıyorlar. Konuşurken asla çekinmeden ve korkmadan iletişim kurabileceğimiz bir ortam sağlıyorlar.”* cümleleriyle ifade ederken ÖN1’in görüşü ise *“Öğretmenlerimizle sıkıntılarımızı çok rahat bir şekilde paylaşılabiliyoruz.”* şeklindedir. Öğrenciler, kurum dışında da öğretmenleriyle iletişim kurabilmelerinin kendileri için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, ihtiyaç duymaları durumunda öğretmenlerine istedikleri an ulaşabilmelerini kendileri için rahatlatıcı ve güven veren bir faktör olarak düşünmektedir. ÖN9, bu doğrultudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Aynı zamanda eğitimcilerimle sürekli iletişimde olabilmem benim için çok önemli. Öğretmenimle birebir iletişime geçebiliyorum. Eksiklerimi konuşuyor ve telafi dersleri alabiliyorum. Mesela, ders çalışırken takıldığım bir yer olduğunda gerek Whatsapp uygulaması gerekse arama yoluyla öğretmenime ulaşabiliyor ve gereken desteği alabiliyorum. Böylelikle takıldığım her noktada çözüme ulaşabiliyorum.

ÖN5, öğretmenlerden aldığı desteği “*Kurumdaki öğretmenler bize sadece ders saatleri içinde değil, ders saatleri dışında da yardımcı oluyorlar.*” diyerek belirtmiştir. Öğretmenlerin ders dışında da öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrencilerin takibini kurum dışında da yapması ve öğrencilere destek olması öğrenciler tarafından öğretimde kaliteyi destekleyen bir faktör olarak düşünülmektedir. ÖN7, bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Öğretmenlerimiz bizimle devamlı olarak iletişim halindeler ve öğrenmeye odaklı eğitim faaliyetlerini sürdürüyorlar. Bu noktada bize verdikleri dönütler çok yardımcı oluyor. Ben anlamadığım bir konuyu çalışırken, kurum dışında da olsam öğretmenime ulaşım sorabiliyorum ve öğretmenim de kurum dışında da olsa telefon aracılığıyla bana yardımcı oluyor. Ya da kaynak problemi yaşadığımda hemen gönderebiliyor.

Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini birebir takip etmesi ve eksikliklerini gidermek için dönütler vermesi, öğrencilerin önem verdiği bir diğer kalite göstergesidir. Öğretmenlerin her öğrencinin gelişimini birebir takip etmesinin ve öğrencide eksik bulunduğu beceriye yönelik öğrenciyi desteklemesinin önemini ÖN6, şu şekilde paylaşmıştır:

Dinleme becerimin zayıf olduğunu söylediğimde bu durumun üstüne birlikte gittik ve daha çok dinleme etkinliği yaptık, daha çok pratik yaptık. Hata yapsam da bana olumlu ve yapıcı geri bildirimler verdiler. Bu sebeple daha çok motive oldum ve daha rahat hissettim kendimi. Aynı şekilde diğer arkadaşlarımda ihtiyaçları yönünde olanaklar sağlayarak ve düzeltmeler yaparak onları da desteklediler.

Eğitmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesi konusunda öğretmen görüşleri de öğrenci görüşleriyle paraleldir. Öğrencilerle kurum dışında da iletişim kurmanın önemini farkında olan öğretmenler, öğrencilerin kurum dışında da öğretmenleriyle iletişime geçebileceklerini belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilere güven ve rahatlık sağladığını belirten öğretmenler, kurum içerisinde kaliteyi belirleyen önemli noktalardan birinin de bu olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine ders dışı saatlerde de ulaşabildiğini ÖT1, “*Öğrencilerle öğretmenler sürekli iletişimde kalabiliyorlar çünkü Whatsapp grupları kuruluyor. Öğrenci aklına bir şey takıldığında öğretmenine hemen ulaşabiliyor.*” sözleriyle ifade ederken ÖT3, “*Bazen de öğrenciler ders dışında bizlere soru sorabilmek istiyorlar. Bunun için kurduğumuz gruplar var ve bu gruplar sayesinde ders dışında da sorularını bizlere iletebiliyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerle sürekli iletişimde kalmanın öğrencilerin takibi açısından önemli olduğunu ÖT6, “*Ders dışında da daima öğrencilerle iletişim halinde kalıp*

öğrenmelerini ve ödevlerini daha düzenli takip edebiliyoruz. Bu da bizim için ve öğrenciler için çok önemli.” sözleriyle vurgulamıştır. Aynı zamanda ders dışında öğrencilere yol göstermek için de bu iletişimin önemli olduğuna değinen ÖT7, *“Öğrencilerin kurum dışında ya da evde kendilerini daha hızlı ve etkili bir biçimde geliştirebilmeleri için yöntem soruları oluyor. Bu konularda öğrencilere yol göstererek onlara yardımcı oluyoruz.”* diyerek iletişim ve öğrenci gelişimi arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir. Öğitmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesinin aynı zamanda gelişime ihtiyacı olan olan öğrenciler için önemli olduğunu ÖT5, *“Öğrencilerin hepsinin alt yapısı aynı olmuyor. Bazı öğrenciler desteklenmeye ihtiyaç duyuyor. Bunun için de ders dışı ekstra dersler yapıyoruz belirli öğrencilerle ve bu da o öğrencilerin diğer öğrencilere ayak uydurmasını kolaylaştırıyor.”* şeklinde vurgulamıştır.

4.1.1.3 Her Gün Düzenlenen Aktivite Dersleri

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri, eğitim kurumunun öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen bir diğer faktörün her gün düzenlenen aktivite dersleri olduğu yönündedir. Görüşmelere katılan katılımcılar, her gün düzenlenen aktivite derslerinin pratik açısından destekleyici olduğunu ve bilginin kalıcılığını artırdığını düşünmektedir.

Derslere ek olarak yapılan aktivitelerin öğrencilerin ders dışı ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, bu uygulamaların faydalı olduğu görüşündedir. ÖN5, bu konu hakkındaki görüşlerini *“Derslere ek olarak yapılan aktiviteler öğrenciler için çok iyi oluyor ve kurumun kalitesini yükseltiyor.”* şeklinde ifade ederken ÖN6, konuya yönelik görüşlerini *“Kurumda ders dışı aktiviteler de var. Mesela haftanın her günü bir beceri aktivitesi var. Pazartesi dilbilgisi, Salı kelime gibi. Bu aktivitelere katılım şartı yok. Bu aktivitelerin ders dışı olması bizlere ekstra avantaj sağlıyor ve öğrenmemize katkıda bulunuyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciler, ders dışı düzenlenen aktivitelerin konuları pekiştirme ve bilginin tekrarını yapma açısından destekleyici ve faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu konuda ÖN1, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ders dışı olarak çeşitli aktiviteler var. Bu aktiviteler öğrendiğimiz konuları pekiştirme olanağı sağlıyor bize. Ben işten fırsat buldukça gidiyorum ve çok faydasını gördüm. Çünkü kendi başımıza yapamadığımız tekrarları yapıyoruz bir nevi. Mesela kelime aktivitesinde kelime öğrenimimiz gelişiyor ve yeni

kelimeler öğreniyoruz ya da okuma aktivitesinde okuduğumuzu anlayabilmeyi öğreniyoruz. Aynı zamanda dilbilgisi aktiviteleriyle derste öğrendiklerimizin tekrarını yapıyor, daha sağlam bir zemine oturtuyoruz.

Dil öğrenirken pratik yapmanın çok önemli olduğuna değinen öğrenciler, haftanın her günü düzenlenen aktivite derslerinin pratik ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir. Pratik yapmanın ve bilgilerin kalıcılığını artırmaya yönelik yapılan aktivitelerin faydalı olduğu konusunda öğrenciler hemfikirdir. ÖN4, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ana ders dışında uygulanan aktivite programlarının uygulama ve pratik olarak önemli katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü ancak bu şekilde pratik yapabiliyoruz. Aktivite ortamında yapılan sohbetler ve eğlenceli öğretici oyunlar öğrenme sürecinde daha rahat ilerlememizi sağlıyor. Çünkü belirli bir çekince ile başlıyoruz kursa ve devamında da bir süre böyle ilerliyoruz. Fakat birlikte yaptığımız aktiviteler ve oyunlar hepimizin aynı olduğu hissini veriyor dolayısıyla daha rahat hissetmemizde bize yardımcı oluyor.

Ders dışı destekleyici etkinliklerden biri olan aktivitelerin öğrencilerin pratik ihtiyaçlarını karşıladığı konusuna değinen ÖN8, görüşünü “*Grup içi etkinlikler ve her ders öncesi yapılan günlük aktiviteler çok yararlı oluyor. Her gün ders öncesi erken gidip aktivitelere katılabiliyorum istediğim zaman. Bu da benim ders öncesinde ya da genel olarak pratik yapmamı sağlıyor. Yani sadece dersle yetinmiyoruz.*” şeklinde ifade ederken ÖN9, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Hafta içi her gün aktivitelerin olması bilgiyi taze tutuyor. Örneğin, dilbilgisi dersini öğreniyoruz fakat daha sonra unutma ihtimalimiz çok yüksek. Çünkü tekrar yapacak zamanı kendimize yaratamıyoruz. Fakat dilbilgisi aktivitesine gittiğimiz zaman bunu hatırlama şansımız oluyor. Pratik yapma açısından da aktiviteleri çok destekleyici ve faydalı buluyorum. Aynı şekilde kelime aktiviteleri ve okuma aktiviteleri de kelimeleri tekrar edip zihnimizde tutabilmemize yardımcı oluyor.

Öğrenciler, ders dışı düzenlenen aktivitelerin farklı becerileri (konuşma, dilbilgisi, kelime, dinleme, çeviri gibi) içermesinin ve bu becerileri geliştirmeye yönelik olmasının kendilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir. Farklı becerileri içeren aktivitelerin öğrenciler için faydalı ve dil öğrenmede önemli olduğunu vurgulayan ÖN4 görüşlerini “*Her gün farklı bir becerinin aktivitesi var. Bu aktiviteler, ders dışında yabancı dil ile iç içe olmamızı ve dili unutmamamızı sağlıyor diyebilirim.*” şeklinde ifade ederken ÖN2, konu hakkındaki görüşlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

Dersin olmadığı saatlerde çeşitli aktivitelere katılım sağlayabiliyoruz fakat bunlar zorunlu aktiviteler değiller. Örneğin, pazartesi günleri konuşma, salı günleri ise dinleme becerilerini geliştirici aktiviteler var. Bu etkinliklere elimden

geldiğince katılım gösteriyorum ve tanıdıklarına gözüm kapalı tavsiye ediyorum. Çünkü sadece ders olsa bir süreden sonra ya unuturuz ya da pratik yapamayız ama böyle bir imkân olunca daha teşvik edici oluyor. Aynı zamanda bize böyle bir fırsat sunulduğu için daha rahat tekrar yapabiliyoruz.

Aktivitelerin farklı becerilere yönelik olmasının öğrencilerin eksiklerini tespit etmeye yardımcı olduğuna değinen ÖN5, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dilbilgisi, kelime, çeviri, okuma ve konuşma olmak üzere haftanın her günü aktiviteler var. Bu şekilde ayrı ayrı etkinliklerin yapılması bizim için eksiklerimizi tespit etmede çok yararlı. Özellikle konuşma dersleri çok verimli geçiyor çünkü genellikle konuşmada sıkıntı yaşıyoruz. Sürekli pratik yapmamız gerekiyor ama tek başımıza yapamıyoruz. Aktiviteler sayesinde bunu başarabiliyoruz.

Özellikle dil öğreniminde en önemli beceri olduğu düşünülen konuşma pratiğinin aktivitelerle sağlanmasının önemini vurgulayan ÖN1, düşüncelerini *“Benim için en önemlisi konuşma aktiviteleri. Çünkü işimden dolayı konuşmaya ihtiyaç duyduğum için her ne kadar teoride öğrensem de pratiğimi geliştirmem gerekiyor. Bu sebeple konuşma aktivitelerinin bana katkısı büyük diyebilirim.”* şeklinde ifade ederken ÖN9, görüşlerini *“Konuşma aktiviteleri ise bizim için en önemlisi çünkü gerek ön yargı gerekse pratik açısından birçok yardımı bulunuyor. Konuşma, yazma ve okuma aktivitelerinde bilgilerimi hep taze tuttum, yeniledim.”* diyerek bildirmiştir.

Aktivitelerin öğrenci gelişimine katkıda bulunduğu görüşüne katılan ÖN7, *“Hafta içi yapılan aktivitelerin dili geliştirmeye çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Ders saatleri dışında gerçekleştirilen aktivitelerin okuma, dinleme, kelime öğrenme ve konuşmaya yönelik bir ortam hazırlamasından memnuniyet duyuyorum.”* sözleriyle görüşlerini ifade ederken ÖN8, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Hafta içi ve hafta sonu dinleme, okuma, konuşma ve kelime aktiviteleri yapılıyor. Bu etkinlikler kelime haznemizi genişletmeye ve insanlarla iletişim kurma becerimizi artırmaya yardımcı oluyor. Ben kelime ezberlerken çok zorlanıyordum fakat aktivitelere katıldıkça bu konuda daha çok kendimi geliştirme imkânı buldum. Tek başıma oturup ezberlemek sıkıcı geliyor çünkü.

Öğrenciler haftanın her günü düzenlenen, öğrencilerin istedikleri zaman katılabildiği ve seviye sınıflandırılması yapılmayan bu aktivitelerin farklı seviyelerde eğitim alan öğrencilerin bir araya gelmesine katkı sağladığı konusunda hemfikirdir. Farklı seviyeden öğrencilerin bir araya gelmesi açısından destekleyici olan bu aktivitelerin öğrencilerin etkileşimi ve sosyalleşmeleri açısından destekleyici olduğu düşünülmektedir. ÖN4, konuya yönelik görüşünü *“Bu ortamlarda yeni arkadaşlıklar da*

edinmiş oluyoruz çünkü aktivitelere her seviye ve sınıftan ortak katılım oluyor.” şeklinde ifade ederken ÖN1, *“Aktivitelere istediğimiz zaman katılabiliyoruz. Bu aktivitelerde yeni arkadaşlar ediniyoruz.”* ifadesiyle görüşlerini aktarmıştır. Bu konuda ÖN6 ise *“Her seviyeden öğrenciler karma bir şekilde katılabiliyor. Bu da tüm öğrencilerin bir arada olmasını ve tanışmasını sağlıyor. Sosyal açıdan da faydalı oluyor diyebilirim. Aktivitelerde kaynaşma fırsatı bulduğumdan aktivitelere katılmayı seviyorum. Farklı insanlarla bir arada oluyoruz ve arkadaş ediniyoruz.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Aktivitelere tüm öğrencilerin katılması sebebiyle farklı arkadaşlıklar edinebilmenin önemini vurgulayan öğrenciler, bu yeni arkadaşlarla olan etkileşimlerinin faydaları konusunda hemfikirlerdir. ÖN5, *“Başlangıç seviyesindeki kişiler orta seviyelerde bulunanlardan, orta seviyedeki kişiler ileri seviyelerde bulunanlardan çok şey öğreniyor ve aktivitenin en faydalı yönlerinden birisi bu.”* sözleriyle konuya vurgu yaparken ÖN9, *“Bu aktiviteler toplu bir şekilde yapıldığı için sadece kendi sınıftan insanlarla değil diğer sınıftan insanlarla da tanışma fırsatı buldum. Dolayısıyla yeni arkadaşlar edindim. Aynı zamanda bu arkadaşlarla bilgilerimizi paylaşıyor ve birbirimize destek oluyoruz.”* diyerek konu hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Aktivitelerin bilgi paylaşımına ortam hazırladığına değinen ÖN11, düşüncelerini *“Ders saatleri dışında da etkinlikler ve uygulamalar var. Bu aktiviteler, diğer sınıflardan öğrencilerle bir araya gelip görüşme fırsatı sağlıyor. Bu da bilgi paylaşımı açısından güzel bir ortam oluşturuyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Aynı görüşlere katılan ve farklı seviyeden öğrencilerin etkileşiminin önemini vurgulayan ÖN3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hafta içi de çeşitli aktiviteler var ve ben bu aktiviteleri çok seviyorum. Çünkü her sınıftan öğrenci katılabiliyor dolayısıyla sosyalleşebiliyor. Bizle aynı durumda olan diğer öğrencilerle bir araya geliyor ve onların da tecrübelerinden ve bilgilerinden faydalanabiliyoruz. Derslere ilk başladığım zamanlarda korkularım vardı ve fazla tereddüt ettim fakat bir aktivitede benim yaşlarımda başka bir beyefendiyle karşılaştım ve o da bana ilk başladığında aynı hislerde olduğunu söyledi. Sonrasında her şeyin daha güzel olacağını söyledi ve ben de rahatladım. Bu şekilde sosyal açıdan yeni arkadaşlıklar kazanmak bizim için iyi oluyor.

Hafta içi yapılan aktivite derslerinin öğrencilere ömür boyu istedikleri zaman ve ücretsiz olarak sağlanmasının kurumun kalitesini gösteren bir öge olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, kurumdaki eğitimleri tamamlansa bile aktivitelere devam edebilmelerini dilin unutulmaması ve tekrarı açısından önemli bir kalite göstergesi

olarak düşünmektedir. ÖN3, konuya ilişkin görüşlerini “*Öğrenim gördüğüm kurumda en beğendiğim uygulama, yapılan aktivitelere ömür boyu ücretsiz katılım hakkıdır. Kur bitince ve sonrasında dili kullanmayınca unutacağımızı hepimiz biliyoruz. Bu sebeple her gün düzenlenen aktivitelere kurumdaki derslerimiz bittikten sonra da hiçbir sınırlama olmadan katılabiliyoruz.*” şeklinde ifade ederken ÖN10, “*Kurumdaki eğitim süremiz bitse bile bu etkinliklerden ömür boyu ücretsiz bir şekilde faydalanabiliyoruz. Bu İngilizceyi unutmamak açısından bizlere büyük katkı sağlayabilir.*” diyerek görüşlerini paylaşmıştır. Aktivite derslerinin ömür boyu ücretsiz olarak sağlanmasının önemini vurgulayan ÖN5, “*Bu aktivitelere satın aldığımız kur bitse bile devam edebiliyor olmamız bizim için çok iyi. Yabancı dili sadece öğrenmekle kalmayıp pratik yaparak unutmamamız için öğrenmede ve kullanmada süreklilik sağlıyor.*” demiştir.

Her gün yapılan aktivite derslerinin önemi konusunda öğretmen görüşleri de öğrenci görüşleriyle paraleldir. Öğretmenler, ders dışı aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin pratik ve ders dışı ihtiyaçlarını önemli ölçüde karşıladığını düşünmektedir. ÖT1 konu ile ilgili düşüncelerini “*Düzenli aktivite dersleri ve programları bulunuyor. Örneğin, kelime ve okuma aktiviteleri gibi. Öğrencilerin pratik ihtiyaçları bu şekilde önemli bir ölçüde karşılanmış oluyor.*” şeklinde ifade ederken ÖT5, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Haftanın her günü çeşitli aktiviteler düzenleniyor. Bu aktiviteler her beceriyi kapsamaktadır. Bazen ders içi etkinlikler yeterli olmayabiliyor. Bu aktiviteler pratik açısından oldukça faydalı. Onun dışında her beceriye yönelik aktiviteler bulunmakta ve bunlar haftanın her günü belirli saatlerde oluyor. Bu aktivitelere de devamlı katılıyor öğrenciler. Böylelikle ders dışı ihtiyaçları da giderilmiş oluyor.

Aktivite derslerinin bütün becerileri geliştirmeye yönelik olması ve pratik bakımından destekleyici olması nedeniyle önemli olduğunu vurgulayan ÖT1, düşüncelerini “*Ders dışında ise her gün dört temel beceriye uygun aktiviteler bulunuyor. Örneğin, öğrenci okuma ve kelime aktivitesine katılarak ders dışı yeni şeyler öğrenebiliyor veya öğrenmesini pekiştirebiliyor.*” şeklinde ifade ederken ÖT4, konunun önemini şu ifadelerle vurgulamıştır:

Bir yabancı dil kursu olarak kurumumuzda dil öğreniminde kazandırılması gereken tüm becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan birçok faaliyet yapılmaktadır. Bu faaliyetlerin olumlu sonuçlarını hem kurumun sağladığı imkanlar sayesinde hem de öğretmenler ve öğrencilerin ilgi ve çabalarıyla alıyoruz. Dil öğrenirken dilin bütün becerilerini aynı anda verebilmek önemli. Kurumda bunların hepsinin aynı anda veriliyor olması bence büyük avantaj.

Çünkü öğrencilere teorisinin yanı sıra pratik eğitimi de veriliyor. Buna yönelik de çeşitli aktiviteler yapılıyor. Bu aktiviteler bütün becerileri kapsıyor, bu da çok faydalı oluyor pratik açısından.

Öğrencilerin pratik ve tekrar ihtiyaçlarının giderilmesinde büyük rol oynayan aktivite derslerinin önemini ÖT8 de benzer şekilde *“Haftanın her günü öğrencilerin katılım sağlayabileceği aktiviteler var. Bu aktiviteler tekrar ve pratik açısından öğrenciler ve biz öğretmenler için çok kıymetli.”* şeklinde vurgularken ÖT10, görüşlerini *“Ders saati dışında tekrar yapma, okuma ve dinleme gibi öğrenci talepleri de aktivite sınıfları oluşturularak karşılanıyor. Aktiviteler her gün oluyor ve genellikle ders öncesi oluyor. Öğrenciler diledikleri gibi katılabiliyor aktivitelere. Böylece pratik ihtiyaçları karşılanmış oluyor.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Bu konuda ÖT2, *“Eğitim programlarımıza ilave olarak haftanın yedi günü açık olan aktivite kulüplerimiz ile öğrencilerimizin öğrendikleri dili kullanmalarını sağlıyoruz. Böylece daha kalıcı ve akıcı öğrenmelerine destek oluyoruz. Pratik talepleri de aktivitelerle karşılanıyor.”* şeklinde görüş bildirirken ÖT9, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ders dışında katılabilecekleri aktiviteler sağlanması öğrencilerin memnuniyet seviyelerini yükseltiyor. Bunun için öğrencilerin ders dışında katılabilecekleri konuşma aktiviteleri düzenleniyor. Derslerin yanı sıra öğrenciler bu aktiviteleri de düzenli takip ediyorlar.”*

4.1.1.4 Ana Dili İngilizce Olan Öğretmenlerle Konuşma Etkinlikleri

Öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar, kurumun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalitesini belirleyen bir diğer etmenin, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Dil öğreniminde konuşma pratiğinin önemine vurgu yapan katılımcılar, bu pratiğin ana dili İngilizce olan öğretmenlerle yapılmasının dil öğrenme açısından önemli bir unsur olduğu düşüncesinde hemfikirlerdir. Öğrencilerin endişelerini gidermede ve konuşma korkularını yenmelerine destek olmada önemli olduğu vurgulanan yabancı öğretmenlerle konuşma etkinliklerinin, pratik açısından öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir.

Konuşma pratiğinin yabancı eğitimci eşliğinde yapılmasını faydalı bulan öğrenciler, bu konunun önemini görüşlerinde sıklıkla dile getirmiştir. ÖN3, konu ile ilgili görüşlerini *“Ders saatleri dışında yabancı hocaların girdiği konuşma dersleri bulunmaktadır. Bu dersler, bence kurumdaki en faydalı uygulamadır.”* şeklinde ifade

ederken ÖN7, “Özellikle yabancı hocaların varlığı, bizim dil gelişimimiz açısından çok önemli. Çünkü dilbilgisini öğrensek bile pratiğimiz olmadığı sürece bir işe yaramıyor. Bu yüzden pratik açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖN2 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bir diğer durum ise yabancı öğretmenler. Biz yıllardır İngilizceyi öğreniyoruz fakat pratik yapabilecek bir yerimiz olmadığı için iş konuşmaya gelince hepimiz donup kalıyoruz. Yabancı biriyle karşılaştığımızda utanıp sıkılıyoruz, konuşmaya korkuyoruz. Fakat bu kurumda derslere yabancı öğretmenler de geliyor.

Dile maruz kalma ve dilin gelişimine destek olması açısından yabancı öğretmenlerin önemini vurgulayan ÖN5, görüşlerini “Ayrıca yabancı öğretmenlerle derslerimizin olması konuşma becerimizi geliştirebilme açısından çok verimli oluyor. Derslere giren yabancı öğretmenlerle ve aktivitelere katılan her seviyeden öğrenciyle konuşma pratiği yapabiliyoruz. Bu da en çok zorlandığımız kısım olan konuşma etkinliklerini eğlenceli hale getiriyor.” ifadeleriyle belirtirken ÖN4, “Yabancı hocaların sürekli İngilizce konuşarak bizleri dile maruz bırakması ve dersleri interaktif videolarla desteklemeleri öğrenme sürecini de destekliyor. Yabancı hocalar İngilizce dışında başka bir dili konuşmuyorlar. Bu da bizim anlamak ve konuşmak için kendimizi zorlamamızı sağlıyor.” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Yabancı öğretmenlerle konuşma etkinliklerinin düzenlenmesini farklı kültürleri tanıma açısından da faydalı bulan öğrenciler, dilin gerçek hayat bağlamında kullanımına vurgu yapmıştır. Bu şekilde derslerin eğlenceli geçtiğine değinen ÖN2, “Yabancı hocalarla sadece konuşma da yapmıyoruz. Yabancı hocalarımız konuşma dışında oyunlar türeterek ve böylece bizleri eğlendirerek öğretiyor. Aynı zamanda kendi kültürlerini de aktardıkları için dersler çok eğlenceli ve çok rahat geçiyor.” şeklinde görüşlerini açıklarken ÖN6, “Konuşma aktivitelerinde ise birden fazla yabancı hoca olduğu için birden kültür gününe dönüşüyor aktiviteler. Bu da hem farklı kültürleri tanımamızı hem de pratik yapmamızı sağlıyor. Eğlenerek öğreniyoruz yani.” demiştir. Farklı kültürleri tanımanın, farklı aksanları duymanın ve dili gerçek hayatta kullanabilmenin önemine değinen ÖN8, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aynı zamanda yabancı öğretmenlerle konuşma aktivitelerinin olması olayı gerçek yaşama dökme olanağı sağlıyor bizlere. Bu konuda da kurumun başarılı olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca aktivitelere bir değil üç farklı yabancı hoca geliyor. Hem konuşma pratiği hem de farklı kültürleri anlama açısından bize çok fazla fırsat sağlıyor bu durum.

ÖN8'in görüşlerine paralel olarak ÖN1, *"Aynı zamanda yabancı hocaların olması farklı kültürleri görüp tanımamız açısından bize destek olmakta. Günlük hayatımızda yabancılarla konuşma fırsatı bulamadığımız için bu aktiviteler bizlere fayda sağlıyor. Birden fazla hocanın olması, farklı aksanları duymamızı sağlıyor. Bu da faydalı gördüğüm bir durum."* şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrenciler yabancı öğretmenlerle gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin konuşmaya yönelik korkularını ve endişelerini yenmede destek sağladığını düşünmektedir. Bu yöndeki görüşlerini ÖN9, *"Konuşma aktiviteleri bizim için çok önemli. Bu aktivitelerde yabancı hocalar da olduğu için bir yabancı ile karşılaştığımızda nasıl konuşabileceğimizin pratiğini yapmış oluyoruz."* şeklinde ifade ederken ÖN10, *"Yabancı öğretmenlerle pratik yapabilme şansımız var. Bu yüzden pratiğimizi rahat bir şekilde geliştirebiliyoruz. Ön yargılarımızı atıyoruz ve bu pratikler sayesinde konuşma konusundaki korkularımızı yeniyoruz."* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin görüşleriyle hemfikir olan öğretmenler, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle yapılan konuşma derslerini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Konuşma pratiğinin ana dili İngilizce olan bir öğretmenle yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinliklerinin olmasını öğrencilerin konuşma pratiği açısından faydalı bulan ÖT4, *"Konuşma becerisini geliştirmek için ana dili İngilizce olan öğretmenler pratiğe destek oluyor ve bu da çok önemli diyebilirim."* şeklinde görüşlerini ifade ederken ÖT9, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Öğrencilerin genellikle ders içi ve ders dışı en önemli talepleri pratik oluyor. Bunun için hem ders saatlerinde yabancı öğretmenlerin dersleri bulunmakta hem de ders saatleri dışında konuşma aktiviteleri bulunmaktadır. Bu dersler ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin ana dili İngilizce olan bir öğretmenle konuşma pratiği yapmasını sağlıyor. Bu da öğrencilerin pratiklerini geliştirmeye büyük oranda etki ediyor.

Konuşma pratiklerinin ana dili İngilizce olan öğretmenlerle yapılmasının büyük avantaj olduğunu düşünen ÖT2, görüşlerini *"Konuşma kulüplerimize ana dili İngilizce olan eğitmenler eşlik etmektedir. Bu da öğrencilerin İngilizceyi ana dili olan birinden duymalarını sağlıyor ve dil öğrenimi açısından avantajlı bir durum haline geliyor."* şeklinde ifade ederken ÖT5, *"Derslere Türk öğretmenler dışında yabancı öğretmenler de geliyor. Öğrencilerin konuşma pratiğini ana dili İngilizce olan biriyle yapmaları onlara büyük avantaj sağlıyor."* şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.1.5 Kaliteli Kaynak Kullanımı

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler kurumun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalitesini belirleyen göstergeler arasında kaliteli kaynak kullanımının yer aldığını düşünmektedir. Öğrenci ve öğretmenler, kullanılan kaynakların kaliteli ve çeşitli olmasının öğrenimi desteklediği görüşündedirler. Kullanılan kaynakların kaliteli ve çeşitli olmasının önemine vurgu yapan katılımcılar, bu durumun kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırdığını düşünmektedirler.

Derste kullanılan kaynakların kaliteli olması ve öğrencilerin kaynak ihtiyacının kurum tarafından karşılanması öğrenciler açısından önemli görülmektedir. Bu konu ile ilgili görüşlerini ÖN8, *“Kurumun kaynak olarak sunduğu olanaklar da kanımca kurumun kaliteli olduğunu gösteriyor. Öğrenmemizi kolaylaştıracak kaynak sağlama konusunda oldukça başarılılar ve kurum gerçekten kaliteli kaynak kullanıyor.”* şeklinde ifade ederken ÖN5, görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: *“Kaynak kullanımı ve temini konusunda kurum çok başarılı. Kurumun kendi kitapları var ve bu kitaplar zengin içeriklere sahip.”*

Öğretim amaçlı kullanılan kaynakların çeşitli olması ve öğrencilerin kaynak ihtiyaçlarının kurum tarafından karşılanması öğrencilerin kuruma duyduğu güveni artırmaktadır. ÖN1, bu yöndeki görüşlerini *“Aynı zamanda kaynak konusunda çeşitliliğin olması da güzel bir durum. Kaynak sağlama konusunda iyi bir kurum. Bu sebeple bizler gözümüz kapalı eğitim aldığımız kuruma bu konuda güveniyoruz.”* diyerek ifade ederken ÖN5, görüşünü *“Ders kitapları dışında da öğretmenler kaynak sağlama konusunda çok başarılı. Kaynaklarla alakalı bir sıkıntımız olmuyor.”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin ve kurumun ek kaynak sağlamanın öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığına değinen ÖN7, bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ek kaynak konusunda kaliteli bir hizmet alıyoruz. Kurumda ana kaynak olarak kullandığımız kitapların dışında öğretmenler farklı kaynaklarla dersleri destekliyorlar. Bazen kitaptaki etkinlikler yeterli olmuyor. Böyle durumlarda ek olarak öğretmenlerimiz kendi hazırladıkları kaynakları bizimle paylaşıyorlar. Ayrıca bir kaynak arayışımız olmuyor. Bu da işimizi büyük ölçüde kolaylaştırıyor.

Görüşmelere katılan öğretmenler de kaliteli ve çeşitli kaynak kullanımının faydaları konusunda öğrencilerle hemfikirdir. ÖT6, eğitim kurumunun kaynak temini konusundaki kaliteli uygulamalarına *“Kurumun öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı*

kaynaklar gerçekten kaliteli içeriğe sahip. Kurumumuzun ihtiyaç halinde çeşitli kaynaklara ulaşabilme fırsatı tanınması da hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çok önemli.” ifadeleriyle değinirken ÖT5, “Kaynak kullanımı konusu da kurum için oldukça önemli. Hem kaynaklar çeşitli hem de dil alanında kurumun kendi kaliteli kaynakları mevcut. Bu da öğrencilerin kaynak ihtiyacını karşılamaktadır.” şeklinde eğitim kurumunun kurumsal niteliklerinden bahsetmiştir. ÖT8 ise “Buna ek olarak kurum, kaynak konusunda da başarılı. Kaliteli öğretim ve öğrenme kaynağı kullanımı, öğrenci ve öğretmenlerin öncelikli talepleri arasında yer almaktadır.” şeklinde kaliteli kaynak kullanımına verilen önemi vurgulamıştır.

Öğrencilerin kaynak ihtiyaçlarını karşılama konusunda onlara destek olduklarını belirten öğretmenler, öğrencilere ihtiyaçları olması durumunda ek kaynak sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. ÖT2, bu yöndeki uygulamalarını “Öğrencilerin ekstra kaynak talepleri de olabiliyor. Elimdeki tüm kaynakları öğrencilerimle paylaşıyorum gerek dijital ortamda gerekse yüz yüze.” şeklinde ifade ederken ÖT7, kurumsal uygulamalarını “Öğrencilerin kaynak ihtiyaçları olabiliyor. Örneğin, “hocam ben kitap aldım ama kitapla olmuyor bana verebileceğiniz başka kaynak var mı?” diyen öğrenciler var. Bu noktada kendi hazırladığımız çalışma kağıtlarından ya da kurumun kendi öğretim kaynaklarından faydalananarak kaynak sağlıyoruz öğrencilere.” sözleriyle açıklamıştır.

4.1.1.6 Öğrencilerin Akademik Seviyesine Göre Öğretim Şubelerinin Oluşturulması

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini gösteren bir diğer unsur, öğrencilerin akademik seviyesine göre öğretim şubelerinin oluşturulması olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik seviyelerine göre öğretim görmesi hem kendi gelişimleri açısından hem de sınıfların bütüncül gelişimi açısından daha faydalı bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenciler, seviye sınıflandırması yapılmasının derslerin verimli işlenmesinde ve öğretimin daha sağlıklı yapılmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin akademik seviyesine göre oluşturulan öğretim şubelerinin önemini ÖN2, şu şekilde açıklamıştır:

Amerikan Kültür Eğitim Kurumlarına kayıt için görüşmeye gidildiğinde öğrenciler kayıt öncesi seviye tespit sınavına tabii tutuluyor. Bu durum öğrencilerin seviyesini kolayca belirlemeye yardımcı oluyor ve öğrenciler

akademik seviyelerine göre ilerleme kaydediyor. Yani istediğimiz seviyeden direkt olarak başlayamıyoruz. Bu güzel bir durum çünkü ben farklı bilgi seviyelerinde insanların aynı eğitimi görmesine tamamen karşıyım. Çünkü bu durum, sınıfta ders esnasında sıkıntı yaratabilir. Mesela, daha önce gittiğim başka bir kurumda eğitimime temelden başlamak istediğimi söylediğimde kabul ettiler ve temelden başlattılar. Fakat sınıfta birçok şeyi bildiğimi fark ettim ve başlangıç seviyesi benim için tamamen vakit kaybı olacaktı. Fakat burada seviye tespit sınavına göre kendi seviyemdeki insanlarla eğitim görüyorum ve bu da daha faydalı oluyor.

ÖN2 ile aynı yönde görüş bildiren ÖN4, *“Seviyeye göre grupta da sağlıklı ilerlememizi sağlıyor, yani herkes kendiyle benzer seviyede olan öğrencilerle birlikte olduğu için bu durum ne geride kalmamıza ne de hızlı ilerlenmesine neden oluyor.”* ifadeleriyle konunun önemini vurgulamıştır.

Öğretmenler de öğrenci görüşlerine paralel görüşler ifade ederek öğrencilerin akademik seviyesine göre sınıflarının belirlenmesini, kurumun kalitesini gösteren unsurlardan biri olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı sevide öğrencilerin aynı sınıfta olmasının öğretimi kolaylaştırdığını ve daha sağlıklı ders işlenmesine katkı sağladığını düşünen ÖT5 görüşlerini *“Öğrenci kuruma ilk başvurduğunda seviyesini belirlemeye yönelik bir sınava giriyor ve bu sınav sonunda seviyesine uygun bir sınıfta eğitime başlıyor. Bu da öğrencinin sınıftan çok önde olmasını ya da çok geride kalmasını engelliyor ve sağlıklı bir eğitim almasını sağlıyor.”* cümleleriyle ifade etmiştir. ÖT1 ise *“Öğrenciler kuruma dil öğrenmek istiyoruz diye başvurduklarında belirli bir sınava giriyorlar ve bu sınava göre seviyeleri belirleniyor. Öğrencinin sınıfında kendi seviyesine yakın insanlar bulunuyor ve bu sayede öğrenci kendini daha rahat hissediyor.”* sözleriyle aynı akademik seviyeye sahip öğrencilerin aynı sınıfta olmasının öğrencileri rahatlattığına değinmiştir. ÖT2 konu ile ilgili görüşlerini *“Her öğrenci, seviyesine uygun olan gruplara ve kendisine uygun olan zamana göre yerleştirilir. Böylelikle öğrenci seviyeleri arasında fark olmadan dersler düzenli işlenmekte.”* şeklinde ifade ederken ÖT9, konunun önemini şu örnekle açıklamıştır:

Öğrencinin seviye farklılığı yaşadığı bir durumla karşılaşmıştım. Yönetimle iletişime geçtim. Öğrencinin seviye sınavında o seviyede görünse bile aslında öyle olmadığını dile getirmiştım. Bir başka değerlendirme yaparak öğrenciye uygun olan seviyeyi tekrar düzenlediler. Bu da o öğrencinin daha sağlıklı bir eğitim almasını sağladı.

4.1.1.7 Bireysel Telif Derslerinin Organize Edilmesi

Yetişkin öğrenciler öğretim süreçlerinde mesleki ya da özel durumlarından dolayı dönem dönem derslerini kaçırabilmektedirler. Devam eden öğretim süresinde kaçırdıkları dersler, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, kurumun kalitesini belirleyen bir diğer öğenin bireysel telif derslerinin organize edilmesi olduğunu düşünmektedirler. Özellikle kaçırılan derslerin birebir verilmesi, öğrencilerin sınıfa ayak uydurması ve derste işlenen konulara yetişebilmesi açısından önemli görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin eksik olduğu konularda da telif dersleri alabilmeleri, kendilerini geliştirme açısından fayda sağlamaktadır. Bireysel telif derslerinin özellikle ders kaçıran öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili görüşlerini ÖN10, şu şekilde belirtmiştir.

Kaçırılan derslerin öğretmenlerle birebir tekrarı benim için önemlidir. Herhangi bir dersi kaçırdığımda ya da anlamadığımda telif dersleri organize ediyor öğretmenlerle birebir. Mesleğimden dolayı sürekli şehir dışına çıkıyorum bu da ders kaçırmama sebep oluyordu fakat kurum aynı zamanda kaçırdığımız dersleri tekrar alabilmemizi sağlıyor. Bu da çok memnun olduğum bir imkân.

ÖN8 telif derslerini faydalı bulduğunu “*Dersleri kaçırdığımızda tekrarını alabiliyoruz bu da sınıfa yetişebilmemizi sağlıyor. Fikrimce çok faydalı bir uygulama.*” şeklinde ifade ederken ÖN7, konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Aynı zamanda kaçırdığımız derslerden telif alabiliyor olmamız bizim açımızdan büyük avantaj. Mesela bir dersi kaçırdığımız zaman kurumun danışmanına bilgi veriyoruz ve öğretmenlerin uygunluğu ve bizim uygunluğumuza göre ortak bir gün ve saat belirleyip, o gün o saatte kaçırdığımız günün konularını öğretmenlerimizle birlikte tekrardan öğrenebilme şansımız oluyor. Ben çok fazla ders kaçırdığım için benim için özellikle çok faydalı.

ÖN1, “*Aynı zamanda kurumun sağladığı imkanlar da önemlidir benim için. Mesela ben bölge geneli çalıştığım için sürekli olarak şehir dışına çıkmaktayım. Ve doğal olarak çok fazla ders kaçırabiliyorum. Kurumun bu kaçırdığım dersleri telif etmede beni desteklemesi de önemli benim için.*” sözleriyle telif derslerinin önemini vurgularken, ÖN9 “*Öğretmenimle birebir iletişime geçebiliyorum. Eksiklerimi konuşuyor ve telif dersleri alabiliyorum. İşim gereği dersleri kaçırdığımda sınıftan geri kalmamak adına dersi telif için öğretmenimden birebir ders alabiliyorum.*” şeklindeki ifadesiyle konunun önemine değinmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler de birebir telif derslerinin organize edilmesi

konusunda öğrencilerle hemfikiridir. ÖT3 konunun önemini *“Kaçırılan derslerin öğrencilere birebir verilmesi özel durumlarından dolayı derse katılamayan öğrenciler için büyük avantaj oluşturuyor. Bunlar bence başlıca kalite göstergeleridir.”* şeklinde vurgulamıştır. ÖT7 görüşlerini *“Öğrencilerin kaçırdıkları dersleri birebir alabildikleri telafi dersleri ve ayrıca haftanın her günü katılabildikleri telafi dersleri öğrencilerin öğrenmesini ne kadar önemseydiğini göstermekte kurumun.”* diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin eksiklerini tamamlaması ve kaçırılan derslerin telafi edilmesi konusunda öğrencilere destek olunmasının önemine değinen ÖT2 düşüncelerini *“Eğer konu eksiği büyük oranda ise öğrencinin birebir telafi dersi ayarlanmaktadır. Bu şekilde eksik olan kısım tamamlanmış olmaktadır.”* şeklinde ifade ederken ÖT5, görüşlerini *“Aynı zamanda öğrenciler özel durumları olduğunda ders kaçırabiliyor. Bu noktada kurum, öğrencilere öğretmenlerinden birebir alabilecekleri telafi dersleri ayarlıyor. Bu da öğrencilerin sınıf düzeyinden geri kalmaması konusunda çok önemli ve faydalı.”* sözleriyle paylaşmıştır.

4.1.1.8 Öğrencilerin Tercihlerine Uygun Ders Saati Alternatiflerinin Bulunması

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, öğrencilerin tercihlerine uygun ders saati alternatiflerinin bulunmasının kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergesi alanları arasında yer aldığını düşünmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin tamamı, alternatif ders saatlerinin bulunmasını katılım engelini kaldırma açısından faydalı bulmuş ve bu durumun kurumun kalitesini artırdığını belirtmişlerdir.

Yetişkin eğitimi sunması bakımından kişisel gelişim kursunun öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu çalışmaktadır. Zaman sıkıntısını çözmek amacıyla düzenlenen alternatif ders saatleri, öğrencilerin derslere zaman ayırabilmesi ve katılım engellerini büyük ölçüde kaldırabilmesi açısından önemli görülmüştür. ÖN7 konu ile ilgili görüşlerini *“Aynı zamanda farklı ders programları da uygunluğumuza göre bir program seçmemize olanak sağlıyor. Bu da bizim derslere katılmamız açısından faydalı diyebilirim.”* şeklinde ifade ederken ÖN7 ise konunun önemini *“Diğer bir önemli nokta da uygunluğa göre seçebileceğim farklı saatlerde ders programlarının olması. Yani işimi engellemeyecek şekilde olan programı seçebiliyorum. Saatler tek saat ve sabit olsaydı derslere katılamayabilirdim. Bu sebeple istediğim saati seçebilmem çok ama çok önemli benim için.”* cümleleriyle vurgulamıştır. ÖN4 ise konuya yönelik görüşlerini *“Birden fazla ders ve saat imkânı olması avantajlı. İmkânı olan hafta sonu, isteyen de*

hafta içi akşam gelebiliyor. Çalışan insanlar için büyük rahatlık sağlıyor bu durum.” şeklinde açıklamıştır.

Konu hakkında öğrencilerle benzer görüşler bildiren öğretmenler, alternatif ders saatlerinin bulunmasının özellikle çalışan öğrenciler için faydalı olduğunu düşünmektedirler. ÖT6 farklı ders saatlerini seçebilmenin öğrenciler için kolaylık sağladığını *“Herkesine uygun bir şekilde seçilebilen farklı ders saatlerinin olması zaman açısından öğrencilere büyük kolaylık sağlamakta.”* ifadesiyle vurgulamıştır.

ÖT1 konuya yönelik düşüncelerini *“Buna ek olarak her öğrencinin programına uyum sağlayacak saatlerde ders programları var. Öğrencilerin büyük çoğunluğu çalışan kesim olduğu için katılım konusunda sıkıntı yaşamamak adına bu programlardan uygun olanları seçebiliyorlar.”* sözleriyle ifade ederken ÖT2 görüşlerini, *“Her öğrenci kendisine uygun olan zamana göre bir programa yerleştirilir. Böylece kendilerine uygun olan zamanları seçebildikleri için derse gelme konusunda sıkıntı yaşamıyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Farklı ders saati programlarının bulunmasının öğrenciler için kolaylaştırıcı olduğunu ifade eden ÖT3, görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Ders saatlerinin farklı çalışma koşullarına sahip herkese hitap etmesi, çalışan öğrenciler için büyük ölçüde kolaylık sağlıyor. Farklı ders programları mevcut. Mesela, hafta sonu gelmek isteyen hafta sonu geliyor. Hafta içi de belirli günlerde olan ders programlarından istediklerine katılabiliyor öğrenciler. Hafta içi aynı zamanda akşam derslerinin olması çalışan öğrencilerin vakit ayırabilmesini kolaylaştırıyor.

Öğrencilerin seçebilecekleri farklı programların bulunmasının önemine vurgu yapan ÖT8 görüşlerini *“Öğrencilerin seçebilecekleri hepsine uygun farklı ders programları var. Hafta içi ve hafta sonu olmak üzere farklı ders saati programları mevcut. Bu da öğrencilerin derslere gelememesine neden olan engelleri ortadan kaldırma konusunda büyük önem arz ediyor.”* şeklinde ifade ederken ÖT7 bu konuya, *“Ders saatlerinin ayarlanması yetişkin eğitiminde çok önemli çünkü yetişkin öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çalışan kesim olduğu için her saat onlara uymayabiliyor. Bu konuda kurumumuz çok başarılı. Tercih edilebilecek her saate uygun bir programa sahip olduğu için öğrenciler rahatlıkla ayak uydurabiliyor.”* cümleleriyle vurgu yapmıştır.

4.1.2 Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	- Etkileşimli ders ortamı oluşturma - Samimi bir ders ortamı oluşturma - Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama - Görsel ve işitsel materyalleri kullanma - Düzenli ders tekrarı yapma - Düzenli ödev uygulaması - Ödevlere ilişkin geri bildirim verilmesi - Eğlenceli ders ortamı oluşturma - Gerçek yaşam bağlamında ders anlatma

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; etkileşimli ders ortamı oluşturma, samimi bir ders ortamı oluşturma, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, görsel ve işitsel materyalleri kullanma, düzenli ders tekrarı yapma, düzenli ödev uygulaması, ödevlere ilişkin geri bildirim verilmesi, eğlenceli ders ortamı oluşturma ve gerçek yaşam bağlamında ders anlatma kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.2.1 Etkileşimli Ders Ortamı Oluşturma

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, etkileşimli ders ortamı

oluşturmanın öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergesi alanında yer aldığını düşünmektedir. Derslerde etkileşimli ders ortamının oluşturulmasının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine fayda sağladığına vurgu yapan öğrenci ve öğretmenler, bu ortamın öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine büyük oranda katkı sağladığını düşünmektedirler. Etkileşimli ders ortamının öğrenme süreçlerine desteğinin önemli olduğunu düşünen öğretmen ve öğrenciler, kurumdaki derslerin bu sayede daha verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

Etkileşimli ders ortamı oluşturulduğunda derslerin daha verimli geçtiğine değinen ÖN3 bu yöndeki görüşünü “*Ders için farklı etkinliklerin olması ve bizim de kendimizi ifade edebileceğimiz tartışma ve beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklerin olması derslerin daha verimli geçmesini sağlıyor.*” şeklinde ifade ederken ÖN8 görüşlerini, “*Derslerde zaman zaman konuşma aktivitesi olarak tartışmalar yapıyoruz. Bu tartışmalar da hepimizin derse katılımını sağlıyor. Aynı zamanda bu şekilde kendimizi ifade edebiliyor ve konuşma pratiği yapabiliyoruz.*” diyerek belirtmiştir. Etkileşimli ders ortamının, motivasyonlarını artırdığına ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağladığına değinen öğrenciler, bu durumun kendilerine yönelik güven duygularını artırdığını vurgulamıştır. ÖN4 bu yöndeki görüşünü, “*Soru-cevap yönteminin fazla kullanılması öğrenme sürecini destekliyor. Bizlerin daha fazla hevesli olmasını sağlıyor ve daha aktif olabiliyoruz. Bu da motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor.*” cümleleriyle ifade ederken ÖN7, düşüncelerini “*Derslerde İngilizce konuşmamızı geliştirmek için diyaloglar kuruyoruz ya da bazı konuları tartışıyoruz. Böylece kendimizi daha rahat ifade etmeye alışıyoruz ve kendimize güvenmeyi öğreniyoruz.*” sözleriyle aktarmıştır.

4.1.2.2 Samimi Bir Ders Ortamı Oluşturma

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinden birinin de samimi ders ortamı oluşturmaları olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler, kurumdaki öğrenimlerine başlarken belirli kaygılara sahip olduklarını ve bu kaygıların atılmasında samimi bir ders ortamının oluşturulmasının kayda değer bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Farklı yaş gruplarının yer aldığı karma sınıflarda uyumun sağlanmasında, samimi bir ortamın oluşturulması önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Öğrenciler, sürekli cesaretlendirilmeleri ve kaygılarının giderilmesi konularında samimi ders ortamının önemini vurgulamışlardır. Böyle bir ortamda eğitim görmek kendilerini rahatlatıldığını

ve bu şekilde korku ve endişelerinin giderildiğini ifade eden öğrenciler, bu durumun öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve bunun sonucunda kurumun kalitesinin önemli ölçüde arttığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin samimi bir ders ortamı oluşturmalarının önemine değinen ÖN1, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenler ders esnasında çok yapıcı ve yol gösterici davranıyorlar. Benim gibi yetişkin öğrencilerin kaygılarını anlıyorlar ve ona göre öncelikle bizi rahatlatmaya çalışıyorlar. Derste daha motive olabilmemiz için kendimizi rahat hissetmemiz gerektiği kanısındayım. Bu sebeple bu davranış biçimi beni memnun ediyor. Ayrıca hata yapmanın doğal olduğu ve hata yapınca utanıp sıkılmamamız gerektiği konusunda da oldukça rahatlatıyorlar.

ÖN11 bu konudaki görüşlerini, *“Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı da aynı şekilde rahat bir ortamda kendimizi daha iyi ifade etmemizi sağlıyor.”* şeklinde ifade ederken ÖN7 düşüncelerini, *“En sevdiğim yönlerden biri de öğretmenlerin sürekli bizi cesaretlendirmesi. Bu yüzden artık yanlış cevap vermekten korkmuyorum. Yanlış olduğunu bilsem de konuşmaktan korkmuyorum.”* sözleriyle aktarmıştır. Öğretmenlerin ders içerisinde samimi bir ortam oluşturmalarının ve öğrencileri rahatlatmasının önemini vurgulayan ÖN6, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Öğretmenlerimizin bu destekleyici ve rahatlatıcı tarzı bizim için çok önemli. Örneğin, ben bir kelimeyi bir derste yanlış söylemiştim ve çok utanmışım. Sonra öğretmenim derste kendisi ilk İngilizce öğrenirken yanlış söylediği bir kelimeden dolayı yaşadığı komik bir durumu anlattı. Yani herkesin hata yapabileceğini ve bundan korkmamamızı ve hatalarımızı göstermezsek zaten düzeltemeyeceğimizi söyleyerek bizi rahatlattı. Bu durum şahsen benim için çok önemliydi.

Öğretmenlerle olan iletişiminin samimi bir ortam sağladığını düşünen ÖN8 ise görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Öğretmenler çok sıcakkanlı ve güler yüzlü davranıyorlar. Onlarla konuşurken ya da derslerde asla çekinmeden ve korkmadan iletişim kurabileceğimiz bir samimiyet sağlıyorlar. Yanlışlarımızı kırmadan, kızmadan ya da bıkmadan düzeltiyorlar. Tam öğrenip öğrenmediğimizi sürekli kontrol edip eksiklerimizi vakit kaybetmeden tamamlıyorlar. Bu da bizim onlara güvenmemizi ve rahat olmamızı sağlıyor. Aynı zamanda sınıf ortamında konforlu bir ortam sağlıyorlar.

Sınıf içi yaş farklılıklarından dolayı çıkabilecek problemleri samimi bir ders ortamı oluşturarak engelleyen öğretmenlerin, aynı zamanda öğrencileri cesaretlendirmesi ve empati kurarak öğrencilerin kaygılarını gidermesi, öğretim açısından önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. ÖN6, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sosyal olarak sınıf uyumunu sağlama konusunda öğretmenler çok başarılılar. Mesela, ilk kursa başladığımızda sınıfta kimse kimseyle konuşmuyordu. Yaş farklılığı da olduğu için ortak noktada buluşma konusunda hepimiz çekingendik. Fakat sonrasında öğretmenimiz kaynaşmamız için bize bir takım ders içi etkinlikler yaptırdı. Bu etkinlikler daha çok birbirimizi şahsi olarak tanımaya yönelikti ve bu etkinlikten sonra sınıf güzel bir uyum yakaladı.

ÖN10 ise kurstaki öğrenimine başladığı dönemdeki deneyimlerinden örnek vererek samimi bir sınıf ortamının faydasını şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenci ile empati kurularak yapılan bu uygulamaların ve sunulan desteklerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Örneğin, ben sınıfta yaşı en büyük olan öğrenciydim. Neredeyse 60 yaşındaydım. Sınıf arkadaşlarımdan en büyüğü 40 yaşında bile değildi. Bu sebeple ilk gün çok kötü hissettim kendimi, yapamayacağımı düşündüm. Fakat öğretmenlerimiz sınıf içi kaynaşmayı o kadar güzel sağladı ki bu yaş farkını bize asla hissettirmede. Diğer arkadaşlara göre altyapım daha zayıf ve daha yavaş öğreniyorum fakat öğretmenim sabırla beni bekledi ve eksiklerimi hızlıca kapatmam için bana çok destek oldu. Beni cesaretlendirdi ve bana yol gösterdi. Sonrasında zaten bütün endişelerim yerini eğlenceye bıraktı.

4.1.2.3 Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlama

Görüşmelerde yer alan katılımcılar, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamanın öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin derste aktif olmasının, derse odaklanma ve motivasyon açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin derslerde aktif rol almasının, ilgilerinin canlı tutulmasının ve bilgilerinin kalıcı olmasının sağlanması açısından önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar, bu durumda derslerin daha verimli geçtiğini düşünmektedirler. Bu yönde görüş bildiren ÖN5 düşüncelerini, “*Ders sırasında bize sorular sorarak bizi derse dahil etmeye çalışıyorlar. Bu sayede derste aktif rol alabiliyoruz ve konuyu daha iyi anlayabiliyoruz. Dersler çok verimli geçiyor çünkü derslerde aktif olabiliyoruz.*” sözleriyle ifade ederken Ö6 konuya ilişkin görüşlerini, “*Öğretmenlerimiz derste aktif olmamız için gerekli etkinlikleri düzenliyor ve bizi zorlamıyorlar. Derslerde yapılan uygulamalarla ders boyunca aktif olmamızın sağlanması da faydalı olduğunu düşündüğüm bir diğer konu.*” şeklinde aktarmıştır.

Derse katılım ve odaklanma açısından öğrencilerin derste aktif rol almasının önemini vurgulayan ÖN11 görüşlerini “*Öğretmenlerimiz bizi sürekli aktif bir şekilde ders içinde tutmaya çalışıyor. Gerek soru sorarak gerekse etkinliklerle sürekli katılım göstermemiz sağlanıyor.*” şeklinde ifade ederken ÖN9, “*Öğretmenlerimiz ders*

esnasında her öğrenciyi aktif tutmaya ve mutlaka göz teması kurmaya çalışıyor. Aktif bir öğrenci derse daha fazla odaklanıyor ve derse katılım artıyor.” şeklinde belirtmiştir.

Derslere aktif katılım sağlama konusunda öğrencilerle hemfikir olan öğretmenler, öğrencilerin derste aktif rol almasının önemini vurgulamış ve bu şekilde öğrencilerin ilgilerini canlı tuttuklarını ve derse katılımı artırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmalarının önemine değinen ÖT3 görüşlerini, *“Ders içerisinde derste öğrencileri aktif kılacak birçok etkinlik de yapıyoruz. Öğrencilere farklı konularda sorular soruyoruz ya da farklı etkinliklerle aktif olmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Bunların sonucunda dikkatleri hep derste oluyor.”* şeklinde ifade ederken ÖT6 düşüncelerini, *“Öğrencilerin ders içinde oyun türü etkinlikler istedikleri ya da daha aktif olmak istedikleri durumlar oluyor. Bu durumlarda derisi daha aktif geçirebilmek için çeşitli etkinlikler yapıyoruz. Role play etkinliği yapıyoruz mesela. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparken öğrenmeye karşı daha hevesli oluyorlar.”* sözleriyle açıklamıştır. Ders içindeki farklı aktivitelerle öğrencilerin aktif katılımının sağlandığını ÖT1 şu şekilde belirtmiştir: *“Yeni bir konu öğretildikten sonra yazma, okuma, dinleme ve konuşma şeklindeki aktivitelerle ders içindeki öğrenmeyi destekliyoruz. Bu uygulamalar öğrencinin derste aktif olmasını sağlıyor.”* ÖT8 ise öğrenci katılımını sağlama amacıyla yaptığı bir uygulamayı, *“Öğrencilerden her derste yeni öğrendikleri kelimelerle cümle kurmalarını istiyorum ve böylece bu kelimeleri kalıcı hale getirmeyi hedefliyorum. Bu etkinlikle öğrencileri derste aktif tutuyorum.”* şeklinde paylaşmıştır.

4.1.2.4 Görsel ve İşitsel Materyalleri Kullanma

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, derslerde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Dil öğreniminde görsel ve işitsel materyal kullanımı dilin pratiğinin yapılması açısından önemli görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenler, derslerin görsel ve işitsel materyallerle desteklendiğinde daha verimli olduğunu düşünmektedirler. Görsel ve işitsel etkinliklerin ders içeriklerini zenginleştirerek öğrencilerin ilgisini çektiği ve derslerde sıkılma durumunun en aza indirildiği düşünülmektedir. Bu durum da öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve desteklemektedir.

Görsel ve işitsel materyallerin kullanımının pratik açısından destekleyici

olduğunu vurgulayan ÖN10 görüşlerini “Öğretim süreci içerisinde öğretmenlerimiz ders sırasında hem görsel hem de işitsel uygulamalar ve pratikler yaparak öğrenmemize destek olmaktadır.” şeklinde ifade ederken ÖN9, “Öğretmenlerimiz birçok uygulama ile dersi destekliyor. İşitsel ve görsel etkinliklerle dersi sürdürülebilir kılıyor. Dil öğreniminde dinleme çok önemlidir. Her derste mutlaka bir dinleme etkinliği yapılıyor ki dile kulak aşinalığımız olsun diye.” açıklamasını yapmıştır.

ÖN4, işitsel ve görsel materyal kullanımının temel becerileri geliştirdiğini “Derste ayrıca videolar ve dinleme metinleri kullanılıyor. Bu da bizim dilbilgisi dışında dil becerilerimizi de geliştirebilmemizi sağlıyor.” şeklinde ifade etmiştir. ÖN2 ise işitsel ve görsel materyallerin sağladığı faydayı yaşadığı bir olay üzerinden şu şekilde açıklamıştır:

Kurstaki öğretmenlerimiz sözlü anlatım dışında dinleme ve okuma etkinlikleri ve çeşitli egzersizler ile öğretim yapıyor. İngilizceye antipatisi olan öğrenciler bu şekilde derse daha çok ilgi göstermeye başladı. Hani sadece ders gibi ders algısından kurtulduk hepimiz. Mesela sınıf arkadaşlarımdan biri başta derse çok ilgisizdi fakat dinleme ve izleme etkinliklerine bayıldı ve bu da onun derse ilgisinin artmasını sağladı. Bu nedenle bu tarz etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum.

4.1.2.5 Düzenli Ders Tekrarı Yapma

Görüşmelerde yer alan katılımcılar, düzenli ders tekrarı yapılmasının öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin eksiklerinin bu şekilde giderildiğini düşünen katılımcılar, bu durumun zaman sıkıntısı açısından ders tekrarı yapamayan öğrenciler için kolaylaştırıcı olduğunu düşünmektedir. Düzenli yapılan ders tekrarlarının sadece eksiklerin giderilmesi değil, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve bu bilgilerin pekiştirilmesi açısından da faydalı olduğu düşünülmektedir.

Düzenli ders tekrarları öğrencilerin eksiklerinin tespitinde önemli bir yer tutmaktadır. ÖN3 bu yöndeki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Öğretmenimiz dersi anlamayan bir kişi olduğunda tekrar yapıyor. Genellikle her ders başında bir önceki konunun anlaşılıp anlaşılmadığını mutlaka yokluyor eğer anlaşılmadıysa tekrar ediyor, anladıysak pekiştiriyor. Öğretmenimin öğrenme sürecinde faydalı olduğunu düşündüğüm en önemli uygulaması, küçük oyunlar ile tekrarlar yapması. Aynı zamanda her konuyu bizim öğrenebileceğimiz şekilde anlatıyor. Anlamayınca birebir tekrar ediyor. Tekrar tekrar bıkmadan anlatıyor ve bu süreç gerçekleşirken bunun doğal olduğunu ve öğrenmenin giderek daha kolay olacağını söyleyerek bizi rahatlatıyor.

Öğrenilen bilgilerin kontrolü ve pekiştirilmesi açısından ders tekrarının önemli olduğunu ÖN5 *“Öğretmenlerimiz bize konuları anlatırken hem anlayıp anlamadığımızı ölçmek için hem de pratik yapmak için sürekli testler veriyor. Bu testlerle eksiklerimizi görüp eksiklerimize yönelik tekrarlar yapıyoruz. Bu da konuyu pekiştirmemize yardımcı oluyor.”* şeklinde ifade ederken ÖN4 tekrarın önemini, *“Öğretmenler anlatılan konu sonrasında soru cevap yaparak öğrenimi kontrol etmektedir. Örneğin, geçen hafta işlediğimiz konuyu hem derste pekiştiriyoruz hem de bir hafta sonra ders başında tekrar yapılarak öğrenme durumumuz kontrol ediliyor.”* ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğrencilerle benzer görüşler bildiren öğretmenler, düzenli ders tekrarlarının hem konunun anlaşılması hem de yeni konuya hazırlık açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. ÖT1 konuya ilişkin görüşlerini *“Ders saatinde genellikle önceki ders kısaca tekrar ediliyor ve bu şekilde varsa öğrenci eksiklikleri gideriliyor. Konular birbiriyle bağlantılı olduğu için bu nokta çok önemli.”* şeklinde ifade ederken ÖT2, *“Ders tekrarı talepleri olabiliyor. Bunları da ders içerisinde ufak tekrarlarla karşılamaya çalışıyorum. Bu şekilde yeni konuya geçerken eski konularla alakalı bir sorun kalmamış oluyor.”* açıklamasını yapmıştır. ÖT8 ise öğrencilerden gelen ders tekrarı taleplerini mutlaka karşıladıklarını *“Öğrenciler ders içerisinde anlatılan konuların düzenli olarak tekrar edilmesini talep ediyor. Anlamadıkları yerlerde konunun tekrar edilmesine çok dikkat ediyorlar. Bu yüzden her ders başında düzenli olarak bir önceki konuyu tekrar ediyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

4.1.2.6 Düzenli Ödev Uygulaması

Öğrenci ve öğretmenler, düzenli ödev uygulamasının öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinden bir diğeri olduğunu düşünmektedir. Düzenli ödev uygulamalarının öğrencilerin ders tekrarlarına ve bireysel çalışmalarına destek olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda düzenli ödev uygulamalarıyla öğretmenlerin, öğrenci eksiklerini görebildiği ve bu sayede öğrenmenin kontrolünü gerçekleştirebildiği düşünülmektedir.

Düzenli ödev uygulamalarının öğrenilen konuları pekiştirdiğini vurgulayan ÖN1 görüşlerini *“Her konunun pekiştirilmesi için testler ve sorular veriliyor. Bu uygulama da öğrenmeyi destekleyici nitelikte bence.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşleri de öğrenci görüşleriyle paraleldir. Ödevlendirme uygulamalarının öğrencilere tekrar ve pratik açısından fayda sağladığına vurgu yapan

ÖT3 görüşlerini *“Düzenli ödevlendirmeler yapıyorum. Böylece konu tekrarları da bireysel olarak yapılmış oluyor.”* şeklinde ifade ederken ÖT8, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenciler ödevlendirme yapmamız konusunda da hassaslar çünkü derste işlenen konuyu verilen ödevlerle tekrar etmek, pekiştirmek istiyorlar. Ödevlendirme bence çok fayda sağlıyor. Hem bizler açısından hem de öğrenciler açısından. Çünkü öğrenci ödev yaparken tekrar da yapmış oluyor. Sonuçta hem öğrenci öğrenmiş oluyor hem de bizler öğrenmeyi kontrol etmiş oluyoruz.

Pratik açısından katkı sağlayan düzenli ödev uygulamasının önemini vurgulayan ÖT1 düşüncelerini, *“Ödev olarak kitap okuma, özet çıkarma, yabancı dizi ve film izleme gibi etkinlikler de yapılıyor ve öğrenciden kısaca anlatması isteniyor. Bu şekilde öğrenci evdeyken de ödevlerle pratik yapmış oluyor.”* şeklinde ifade ederken ÖT5 düşüncelerini, *“Bazen anlık ödevler paylaşıyorum ve ses kaydı atmalarını istiyorum. Bu uygulamalar pratiğe destek oluyor.”* sözleriyle belirtmiştir.

4.1.2.7 Ödevlere İlişkin Geri Bildirim Verilmesi

Yapılan görüşmelere katılan öğretmenler ödevlere ilişkin geri bildirim verilmesinin öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri alanında yer aldığını düşünmektedir. Ödevlere ilişkin geri bildirim verilmesinin, öğrenci yanlışlarının düzeltilmesi ve yanlışın tekrar edilmemesi açısından gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerini ÖT3 *“Ödevleri bir sonraki derste kontrol ediyorum ve yanlışları düzeltiyorum. Böylece öğrenciler bu geri bildirimlerle yanlışlarını görmüş ve düzeltmiş oluyor. Verdiğim ödevlerde veya anlamadıkları herhangi bir durumda benimle iletişime geçebiliyorlar.”* şeklinde ifade ederken ÖT8 geri bildirimin önemini, *“Öğrenciler, ödevleri bizlere bireysel olarak veriyorlar ve bizler de gerekli düzeltmeleri yapıp tekrar veriyoruz. Hatalarını gösteriyor ve dönütler veriyoruz. Bunun sonucunda yanlışlar bir daha yapılmıyor.”* sözleriyle vurgulamıştır.

4.1.2.8 Eğlenceli Ders Ortamı Oluşturma

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, eğlenceli ders ortamı oluşturulmasını öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergesi olarak düşündüklerini belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenler eğlenceli ders ortamı

oluşturulmasının, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutarak sıkılmalarını engellediğini ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesine yardımcı olarak bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığını düşünmektedir. Bu durumda dersin daha aktif geçtiği ve eğlenerek öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu vurgulanmıştır.

Eğlenerek öğrenilen bilginin kalıcı olduğunu ve bu şekilde derse olan ilginin daha canlı tutulduğunu düşünen ÖN1, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ders içi uygulamalarına gelirsek ders çeşitli etkinliklerle renklendiriliyor. En başta, oyun oynarken biz çocuk muyuz diyorduk ama bir oyunun bile ne kadar öğretici olabileceğini fark ettik. Ve artık oynayarak öğrenmekten çok keyif alıyoruz. Bunun dışında okuma etkinlikleri ve yarışmalar yapıyoruz. Bunlar da derse olan ilgimizi artırıyor. Ben eğlenceyi sevdiğim için de eğlenerek daha rahat öğreniyorum.

Eğlenceli ders ortamında yapılan etkinliklerle bilgilerin daha kalıcı olmasının sağlandığı ve konuların daha anlaşılır hale geldiği vurgulanmıştır. ÖN4 konu ile ilgili görüşlerini *“Bunun dışında derste oynanan oyunlar ve yarışmalar, bizi eğlendiriyor ve bilgilerin kalıcı olmasını destekliyor.”* şeklinde ifade ederken ÖN11, *“Sınıf ortamında öğretmenlerimiz konuyu daha anlaşılır hale getirecek eğlenceli uygulamalar yapıyor.”* şeklinde görüş paylaşmıştır.

Öğrencilerin sıkılmamasını ve derse olan ilgilerinin kaybolmamasını sağlayan eğlenceli ders ortamının önemini ÖN6 *“Aynı zamanda derslerde ilgimizi çekmek için her şeyi yapıyorlar. Mesela, iş çıkışı derse gittiğimiz için belirli bir süreden sonra sınıfça dağılıyorduk. Bu noktada öğretmenler, daha canlandırıcı ve daha hareketli etkinlikler yaptırarak dağılmanızı engelliyor ve eğlenmemizi sağlıyor.”* şeklinde vurgularken ÖN7, konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çeşitli yarışmalar yapıyoruz. Bu da daha çok eğlenmemizi ve derse katılmamızı sağlıyor. Kelime öğrenmek için sürekli farklı oyunlar oynuyoruz. Bu aktivitelerin derste olması benim için çok faydalı oluyor. Çünkü hem ilgimi canlı tutuyor hem de dersi daha rahat öğrenmemi ve aklımda daha rahat tutabilmemi sağlıyor.

ÖN8 eğlenceli bir ders ortamı oluşturulmasının faydalarını *“Dersler çeşitli aktivitelerle eğlenceli hale getiriliyor. Derste hem oyun oynuyoruz hem kelime öğreniyoruz. Böylece hem öğrendiklerim aklımda kalıyor hem de eğleniyorum. Çabuk sıkılan bir yapım olmasına rağmen derslerde hiç sıkılmıyorum. Hatta zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum bile.”* şeklinde ifade ederken ÖN10, derslerde eğlenebilmenin önemini *“Sadece geleneksel yöntemleri kullanmadı öğretmenimiz. Ben en başta sadece*

konu anlatılır ve soru çözülür diye bekliyordum. Fakat çeşitli oyunlar oynadık, filmler izledik ve canlandırmalar yaptık. Bunlar benim daha çok eğlenmemi ve rahat hissetmemi sağladı.” ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğretmenler de yapılan görüşmelerde öğrencilerle aynı yönde görüş bildirmişlerdir. ÖT3, eğitim kurumunda aktivitelerle eğlenceli bir ders ortamı sağlandığını *“Sınıf bazında farklılık gösterse de bazı öğrenciler dersin daha aktif geçmesi adına eğlenceli aktiviteler talep ediyor. Böyle durumlarda diğer öğretmenlerle yardımlaşarak farklı ve eğlenceli aktiviteler üretiyoruz. Hem eğlenmiş hem de öğrenmiş oluyoruz.”* şeklinde açıklarken ÖT2, ders aktivitelerinin öğrencileri derslerde canlı tuttuğunu *“Bazen derste ‘hocam çok yorulduk, çok sıkıldık, dersi bitirelim’ diyorlar fakat dersi bitirme gibi bir durum söz konusu olmadığından dersi daha eğlenceli yapacak aktivitelerle devam ediyorum. Böylece çok fazla sıkılmıyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin motive olmasını ve ilgilerinin canlı kalmasını sağlamak için eğlenceli ders ortamı oluşturmaın önemli olduğunu vurgulayan öğretmenlerden ÖT6, *“Ders içerikleri eğlenceli olduğunda öğrenciler yorgun olsalar bile dikkatleri çabuk dağılmıyor. Oyunlarla ders eğlenceli hale geldiğinde kendilerini daha motive hissediyorlar.”* şeklinde görüşlerini paylaşırken ÖT3, derse dikkat ve eğlenme arasındaki ilişkiye *“Oyunların yanı sıra dinleme ve konuşma etkinlikleri de yapıyoruz. Böylece öğrencilerin dikkati hep derste oluyor, öğrenciler eğleniyor çünkü.”* ifadesiyle dikkat çekmiştir.

4.1.2.9 Gerçek Yaşam Bağlamında Ders Anlatma

Öğrenci ve öğretmenler, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına yönelik kalite göstergelerinden birinin de gerçek yaşam bağlamında ders anlatma olduğunu düşünmektedirler. Bu şekilde öğrencilerin bilgileri somutlaştırdığı ve bu durumun ise öğrencilerin dili kullanma pratiği açısından destekleyici olduğu vurgulanmıştır. Dil öğreniminde dilin gerçek hayatta kullanılmasının özellikle pratik açısından önemli olduğu ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı düşünülmektedir.

Gerçek yaşam bağlamında ders anlatılmasını hem pratik açısından hem de derse olan ilginin artırılması açısından faydalı bulan ÖN4 düşüncelerini, *“Bunun dışında derste yapılan role play etkinlikleri ve gerçek hayat uyarlamaları bizim derse olan ilgimizi artırıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. ÖT9 ise gerçek yaşam bağlamında nasıl ders işlediklerini örneklendirerek şu şekilde açıklamıştır: *“Diyalog şeklinde ders işleyerek*

bazı şeyleri daha somut hale getiriyoruz. Gerçek hayatta karşılaşılmaması durumunda yapılabileceklerin pratiği yapılıyor. Yabancı dilin ait olduğu kültürde kullanım şekillerinden bahsediyoruz. Öğrenciler böylece kelimelerin veya bazı ifadelerin bizdeki karşılığını daha rahat anlıyor.”

4.1.3 Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	- Sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanması - Sınav sonuçlarına göre tamamlayıcı eğitimlerin yapılması - Sınav öncesi öğrenciyi sınava hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılması

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanması, sınav sonuçlarına göre tamamlayıcı eğitimlerin yapılması ve sınav öncesi öğrenciyi sınava hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılması kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.3.1 Sınavların Farklı Yeterlilik Alanlarına Yönelik Tasarlanması

Öğrenci ve öğretmenler, sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanmasının sınav uygulamalarına yönelik kalite göstergeleri arasında yer aldığını

düşünmektedir. Dil öğreniminde birden fazla becerinin önemli olduğunu vurgulayan öğrenci ve öğretmenler, sınavların bu becerilerin hepsini değerlendirmeye yönelik tasarlanmasının ve bu şekilde sınavlarda bütünlük sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Öğrenci ve öğretmenler, sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanmasını, değerlendirme açısından daha kapsamlı bulmakta ve bu durumun memnuniyet verici olduğunu düşünmektedirler. Sınavların farklı yeterlik alanlarını kapsamasının, sınavların dengeli bir yapıda olmasının belirleyicisi olduğuna değinen öğrenci ve öğretmenler, bu durumun sınav uygulamalarına ilişkin kaliteyi belirleyen en önemli özellik olduğunu düşünmektedirler.

ÖN10, çok yönlü değerlendirilmelerinden duyduğu memnuniyeti *“Aynı zamanda bütün becerilerden sınav oluyor oluşumuz da kendimizi daha kapsamlı değerlendirebilmemizi sağlamaktadır. Bu süreçlerin tamamı memnuniyet verici.”* sözleriyle ifade ederken ÖN3, kurumdaki sınav sistemine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sınavlar sözlü ve yazılı olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Yazılı sınavda dilbilgisindeki yetkinliğimizin yanı sıra yazma ve okuma becerimizi ölçüyorlar. Sözlü sınavda da zaten dinleme ve konuşma ölçülüyor. Tabi sınav korkum olduğu için ben panikliyorum, sınavları sevmiyorum ama kendimizi her yönden ölçebileceğimiz bir sınav sistemi olması gayet tatmin edici.

ÖN4, sınavların farklı yeterlik alanlarını kapsamasının bütüncül değerlendirmeyi sağladığını şu şekilde belirtmiştir:

Sınavlar 4 temel beceri üzerinden yapılıyor. Yeterliğimizin bir bütün olarak değerlendirilmesi güzel. Tek bir beceriden yapılıyorsa eksik hissederdik çünkü dil sadece yazılı veya sözlü olarak tek bir beceriden oluşmuyor. Bu noktada farklı becerilerin sınavının yapılmasını ve bir bütünlüğün sağlanmasını başarılı buluyorum.

ÖN2 ise eğitim kurumundaki bütüncül değerlendirmenin her kurumda bulunmadığını *“Öğrendiklerimizi bu şekilde 4 temel beceri bazında ölçebilmek elbette memnun edici. Çünkü bazı eğitim kurumları sadece 2 beceriyi ölçerken bazı kurumlar sadece konuşmayı ölçüyor. Fakat bu kurumda diğer becerilerin değerlendirilmesini de gördüğüm için mutluyum.”* şeklinde belirtmiştir.

Farklı yeterlik alanlarına yönelik sınavların tasarlanmasının öğrenci seviyeleri açısından da belirleyici olduğunu ÖN5 şu sözlerle açıklamıştır:

Her kurun sonunda hem yazılı sınav hem de konuşma sınavı yapılıyor. Yazılı sınavlar yazma, dilbilgisi ve okuma gibi becerilerimizi ölçmeye yönelik yapılıyor. Sözlü sınavda da dinleme ve konuşma becerilerimiz ölçülüyor. Bu

şekilde konuşma sınavının da yapılması bizim açımızdan çok iyi çünkü her öğrencinin konuşma ve dilbilgisi seviyesi aynı değil. Sadece dilbilgisine göre bir sınav olsaydı seviyelerimiz doğru belirlenemezdi.

Sınavlarda tüm yeterliklerin ölçülmesinin birçok faydası olduğunu düşünen ÖN8, görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Sınavlarımız farklı bölümlerden oluşuyor ve iki aşamalı gerçekleşiyor. Dinleme, konuşma, kelime bilgisi, yazma ve dilbilgisi bölümlerinden oluşuyor. Böyle olması heyecanımı kontrol etmemin, telaffuzumu düzeltmemin ve kelime hazinemini genişletmemin önemini bana hatırlatıyor. Aynı zamanda heyecanımı kontrol altına alıp bildiklerimi hem yazılı hem de sözlü biçimde ifade etmemi sağlıyor. Beceriler dengeli bir şekilde sınava yansıtılıyor. Bu sebeple de sınav uygulamalarından oldukça memnunum.

ÖN9 ise eğitim kurumundaki sınavların yapısını ve bu yapının kendisi için faydalarını şu sözlerle açıklamıştır:

Sınavlar iki şekilde oluyor. İlk sınav yazılı sınav oluyor. Bu sınavda öğretmenler bizim kelime ve dilbilgisi bilgimizi ölçüyor. Çoktan seçmeli ve boşluk doldurma soruları oluyor aynı zamanda okuma ve yazma becerisini de içeriyor bu sınav. Daha sonrasında ise yabancı bir öğretmenle birebir şekilde konuşma sınavı oluyoruz. Bu sınavda da konuşma ve dinleme becerilerimiz ölçülüyor. Yabancı dilin konuşma kurallarına göre dinlediğimi anlayabildiğimi ve kendimi sözlü bir biçimde ifade edebildiğimi gösteriyorum.

Öğrenciler, sınavlarda her öğretmenin dersine girdiği beceri alanını değerlendirmesinin faydalı olduğunu düşünmektedir. ÖN1 bu konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

İki tane sınav oluyor. Birini yabancı, birini Türk öğretmen yapıyor. Türk öğretmen dilbilgisi ve yazma becerisini ölçen sınavları yapıyor ki doğru olan bu. Çünkü bu dersleri Türk öğretmenlerle işliyoruz. Yabancı öğretmenler ise konuşma ve dinleme sınavını yapıyor. Tüm becerilerin değerlendirilmesi hepimiz için bir artı.

ÖN7 farklı yeterlik alanlarını kapsayan sınavların farklı öğretmenler tarafından yapılmasının doğru bir değerlendirme sağladığını şu şekilde açıklamıştır:

Sınavlar derslere göre ayrılıyor. Mesela hem yazılı hem sözlü sınava giriyoruz. Ve bunun değerlendirilmesi tek bir hoca tarafından olmuyor. Konuşma sınavını yabancı hoca yapıyor ve bu da öğretime daha fazla özen gösterildiğinin göstergesi bence. Sınavlardaki ciddiyeti ve sınav sonuçlarının tüm becerilere göre değerlendirilmesini dikkate aldığımda sınavın yeterlilik düzeyimizi doğru saptadığını düşünüyorum.

Sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanmasının ve bu sınavların yeterlik alanlarına göre farklı ders öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinin

gerekliliği konusunda öğrenci ve öğretmenler hemfikirdir. Eğitim kurumunun sınav sistemini başarılı bulan ÖT8, kurumun sınav sistemini özetle şu şekilde anlatmıştır: *“Sınavların dilbilgisi kısmını Türk hocalar, konuşma kısmını yabancı hocalar üstleniyor. Her ikisinin sınav sonucu bir araya getirilerek final sonucuna ulaşıyor ve sistem çok başarılı. Sınavlarda dört temel beceriyi ölçmeye dikkat ediyoruz.”*

4.1.3.2 Sınav Sonuçlarına Göre Tamamlayıcı Eğitimlerin Yapılması

Öğrenci ve öğretmenler, sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında sınav sonuçlarına göre tamamlayıcı eğitimlerin yapılmasının da olduğunu düşünmektedir. Sınav sonuçlarına göre telafi derslerinin organize edilmesi, öğrencilerin eksiklerinin tamamlanması ve sonraki eğitimlerinde yaşayacakları sıkıntıların azaltılması açısından öğretmenler ve öğrenciler tarafından önemli görülmektedir.

Öğrenciler, yabancı dil seviyeleri yükseldikçe yaşayacakları sıkıntıların sınav sonrası tamamlayıcı derslerle en aza indirgendiğini belirtmiştir. ÖN4 bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Eksik olduğumuz ya da kendimizi eksik hissettiğimiz konularda telafi eğitimi şansımız oluyor. Sınav sonucunda sınavı geçsek bile eksik konularımız telafi dersleri ile telafi ediliyor. Ya da sınavdan kalınca, devamsızlığımız 2 günü geçmediyse aynı kuru ücretsiz tekrar alabiliyoruz. Bu da büyük bir avantaj. Çünkü bilgiler eksik olunca ileri seviyedeki derslerde zorlanabiliyoruz.

Öğretmenler de tamamlayıcı eğitimler ile ilgili öğrenci görüşlerine benzer görüşler belirtmişlerdir. Sınav sonrası tamamlayıcı etkinliklerin yapılmasının, öğrencilerin eksiklerini tamamlama açısından faydalı olduğunu düşünmektedirler. ÖT3 telafi derslerinin sadece sınavlarda başarısız olan öğrencilere yönelik olmadığını *“Öğrenci sınavı geçse bile eksiklerini tamamlamak için telafi dersleri veriyoruz. Sınavlardan kalan öğrenciler eğitimlerini tam olarak gerçekleştirebilmek için kuru tekrar ediyor.”* şeklinde ifade ederken ÖT6 da aynı konuya dikkat çekerek *“Sınav sonrasında eğer öğrencilerin eksik olduğu konular varsa bu konular tamamlanır. Böylelikle öğrencinin eksiği kalmamış olur ve bir üst kura geçtiğinde sıkıntı yaşamaz.”* açıklamasını yapmıştır. ÖT7 sınav sonrası tamamlayıcı eğitimleri nasıl organize ettiklerini *“Sınav sonrası ise öğrencilerin nerede ve nasıl yanlış yaptıkları, bu yanlışların sebepleri ve bunları tamamen çözebilmek için çözümler aranıyor. Gereken konularda telafi dersleri veriliyor.”* şeklinde açıklarken ÖT10 da tamamlayıcı eğitimlerin organizasyonunda gerçekleştirilen işbirlikçi çalışmayı *“Sınavlardan sonra*

konuşma ve dinleme sınavı yapan yabancı öğretmenle bir araya gelip değerlendirme yapıyoruz. Genel olarak eksik olan konuları belirliyoruz ve telafi dersleri ayarlıyoruz. Buradaki temel amaç bir üst kura geçen öğrencinin eksik bilgiyle devam etmemesi.” diyerek paylaşmıştır. ÖT4 ise sınav sonrasındaki telafi derslerinin önemini ve gerekliliğini şu sözlerle vurgulamıştır:

Sınav sonrası sınavda sorduğum soruları öğrencilerle birlikte çözeriz ve eksik olunan konuları belirleyip yeni bir seviyeye geçmeden önce öğrencilerin eksikliklerini gidermeye çalışırız. Eksiklerin giderilmesi durumunda yeni kurun konularına başlangıç yaparız. Eksikleri giderilmeden kura başlayan öğrenciler, bir üst kurda konulara anlamada sıkıntı çekiyorlar. Bu sebeple sınav sonrasındaki telafi dersleri büyük önem arz ediyor.

4.1.3.3 Sınav Öncesi Öğrenciyi Sınava Hazırlamaya Yönelik Çalışmalar Yapılması

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, sınav uygulamalarına yönelik kalite göstergeleri arasında yer alan bir diğer göstergenin, sınav öncesi öğrenciyi sınava hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılması olduğunu düşünmektedir. Sınav öncesinde öğrenciyi sınava hazırlamaya yönelik çalışmaların yapılmasının, öğrencilerin eksiklerini tespit etme ve bu eksiklerini giderme bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sınava yönelik ne tür hazırlık çalışmaları yapıldığını ÖN3, “*Öğretmenimiz her gün sınav olacakmışız gibi derslerde kritik notlar aldırıyor. Bu notlar sınava yönelik hazırlanmamızda büyük fayda sağlıyor. Aynı zamanda sınav öncesi konu tekrarları da sınava hazırlanmamız noktasında önemli.”* diyerek anlatmıştır. ÖN10 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınav tarihi öğrencilere duyurulmakta ve sınav öncesinde mini sınavlar yapılmaktadır. Bu mini sınavlarda eksik olduğumuz konuları görme şansını yakalıyoruz. Sınava hazırlık aşamasında ders tekrarlarına veya öğrencilerin istediği konuların tekrarlarına önem verilmektedir. Bu tekrarlar sayesinde sınava eksiklerimizi tamamlayarak girme şansını buluyoruz ve bu da bizim lehimize olan bir durum haline geliyor.

Öğrencileri sınava hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılması konusunda öğretmenler de öğrencilerle aynı doğrultuda görüş bildirmiştir. Öğrencilerin sınav öncesi eksiklerinin tamamlanması açısından bu çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. ÖT7 sınavlardan önce öğrencilerin yeterli olmadığı konuları tespit ederek yaptıkları hazırlık çalışmalarını “*Sınav öncesinde yapılan mini sınavlarla öğrencilerin eksikleri tespit ediliyor. Öğrencilerin tam kavrayamadığı konularda telafiler yapıp sonrasında da destekleyici materyaller veriliyor. Öğrencilerin sınava*

eksiksiz girmesi amaçlanıyor.” cümleleriyle ifade ederken ÖT9 da konu tekrarına dayalı hazırlık çalışmalarını “Sınava yakın bir tarihte öğretmenler öğrencilerden gelen istek üzerine konu tekrarları yapıyorlar. Konu tekrarları bitince de öğretmenler hazırladıkları sorular ile öğrencilere sınav öncesi alıştırma yaptırıyorlar. Bu uygulamalar, sınava kadar olan süreçte öğrencilerin eksiklerini tamamlamasını destekliyor.” diyerek aktarmıştır. ÖT10 ise öğrencilerin sınava hazırlanma sürecini şu şekilde anlatmıştır:

Sınav öncesinde müfredata göre belirli bir tarihte konular bitiyor ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda net anlaşılmayan konuların tekrarları yapılıyor. Anlaşılan konular ise materyallerle pekiştiriliyor. Tekrarlardan sonra mini sınavlarla öğrencilerin eksik olan bilgileri tespit ediliyor ve bu bilgiler de tekrar pekiştiriliyor. Öğrenciler böylece sınava hazırlanmış oluyorlar.

4.1.4 Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergeleri	- Sınıfların geniş ve ferah olması
	- Hijyenik sınıf ortamı
	- Sınıf mevcudunun az olması
	- Kurum binasının konumu
	- Kurum binasının estetik tasarımı
	- Sınıflarda teknolojik araçların bulunması

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergelerine yönelik görüşleri; sınıfların geniş ve ferah olması, hijyenik sınıf ortamı, sınıf mevcudunun az olması, kurum binasının konumu, kurum binasının estetik

tasarımı ve sınıflarda teknolojik araçların bulunması kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.4.1 Sınıfların Geniş ve Ferah Olması

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, sınıfların geniş ve ferah olmasının öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Sınıfların geniş olmasının, etkinliklerde alan sıkıntısı yaşanmaması ve kalabalık ortamlarda, özellikle de pandemi koşullarında, öğrencilerin yakın mesafeli oturmaması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sınıfların geniş ve ferah olmasının, özellikle ders içi etkinliklerde alan sıkıntısı yaşanmaması açısından önemli olduğunu vurgulayan ÖN6 düşüncelerini *“Aynı zamanda çok geniş ve büyük bir kurum. Sınıflar rahat ve büyük yani alan konusunda bir problem yaşamıyoruz.”* şeklinde aktarırken ÖN7, *“Sınıflar çok geniş ve dersler daha çok okul formatında değil de sohbet formatında ilerliyor. Ben ve arkadaşlarım da bu ortamdan keyif alıyor ve kendimizi daha rahat hissediyoruz.”* sözleriyle sınıfın fiziki açıdan geniş ortamının sınıfın sosyal ve psikolojik ortamını da olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle pandemi sürecinde oturma düzeni açısından sınıfların büyük olmasının önemine değinen ÖN2 düşüncelerini *“Sınıfların büyük olması da kaliteyi artırıyor. Çünkü malum pandemi sürecini geçiriyoruz ve daracık sınıflarda tıks tıks oturmuyoruz. Geniş ve ferah bir ortam var sınıflarda.”* şeklinde açıklamıştır. ÖN8 ise fiziki faktörlerden çok fazla etkilenmemesine rağmen kurumun fiziki şartlarının oluşturduğu pozitif etkiyi *“Fiziki açıdan aslında çok fazla söyleyebileceğim bir şey yok. Çünkü fiziki ortamlarla çok fazla ilgilenmiyorum. Ama kurumun büyük olması, dersliklerin geniş olması ve oturma düzeninin normal sınıf düzeninden farklı olması hoşuma gidiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler de eğitim kurumunun sınıflarının fiziki yapısının öğretimi kolaylaştırdığı ve desteklediği konusunda öğrencilerle hemfikirdir. Sınıfların geniş ve ferah olmasının öğretim etkinliklerinde alan sıkıntısı yaşanmamasını sağladığına değinen ÖT8 görüşlerini, *“Dersliklerin ferahlığı da öğretimin kalitesinde önemli bir etken. Sınıflar geniş ve yapacağımız etkinliklerde alan sıkıntısı yaşamıyoruz.”* diyerek paylaşmıştır.

4.1.4.2 Hijyenik Sınıf Ortamı

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, hijyenik sınıf ortamının öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedirler. Özellikle pandemi koşullarında öğrenim gören öğrenciler, hijyenik sınıf ortamında ders işlenmesinin özellikle sağlık açısından çok önemli olduğunu vurgulamıştır ve kurumun hijyenik sınıf ortamı sağlamasının pandemi koşullarında önem arz ettiğini belirtmiştir. Hijyenik sınıf ortamı sağlayan kurumun bu konudaki hizmetlerinin kaliteli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf ortamlarının hijyenik olmasının öğrencileri psikolojik açıdan rahatlattığına değinen ÖN10 düşüncelerini *“Ben eğitime pandemi sürecinde başladım sınıfların sıklıkla temizlenmesi ve düzenli dezenfekte edilmesi beni rahatlatmış.”* sözleriyle ifade ederken ÖN8, hijyen konusunda kurumun hizmetlerinden duyduğu memnuniyeti şu şekilde açıklamıştır:

Kurumun temiz olması da artılarından. Çünkü temizlik konusu benim için önemli. Sınıflar düzenli olarak havalandırılıyor ve temizleniyor. Özellikle pandemi sürecinde benim en çok dikkat ettiğim şey bu. Bizim dışımızda o sınıfları kullanan onlarca insan var. Fakat kurum görevlileri bir sınıfın dersi biter bitmez sınıfları temizliyor ve havalandırıyor. Ayrıca her sınıfın girişinde dezenfektanlar mevcut. Kurum bu konuda başarılı ve bu da kurumun ne kadar kaliteli olduğunu gösteriyor.

Öğretmenler de öğrenciler gibi sınıf ortamının hijyenik olmasının öğretimi etkilediği ve bu nedenle oldukça önemli bir kalite göstergesi olduğu yönünde görüş bildirmiştir. ÖT8 özellikle pandemi döneminde sınıf ortamının hijyenik olmasının çok daha önemli bir ihtiyaç olduğunu ve eğitim kurumunun da bunun için gereken çalışmaları yaptığını şu şekilde paylaşmıştır: *“Ayrıca derslikler pandemi koşullarına uygun bir şekilde sürekli temizleniyor ve dezenfekte ediliyor. Sınıf ortamının hijyenik olması şu dönemde çok önemli.”*

4.1.4.3 Sınıf Mevcudunun Az Olması

Öğrenci ve öğretmenler, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında sınıf mevcudunun da bulunduğunu düşünmektedir. Pandemi sürecinde sınıf mevcudunun az olmasının sağlık açısından önemli olduğu öğrenci ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Derslerde öğrencilerin aktif olabilmesi için sınıfların kalabalık olmamasının faydalı olduğunu belirten öğrenci ve öğretmenler, bu şekilde

derslerin daha verimli geçtiği görüşündedir.

Sınıf mevcudunun az olmasının, derslerin verimli geçmesi ve öğrencilerin derslerde daha aktif rol alabilmesi açısından önemli olduğunu vurgulayan ÖN4, *“Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olmuyor. Böyle olunca dersler daha rahat ve güzel geçiyor. Daha interaktif oluyor ve etkinliklerde herkese daha fazla sıra geliyor.”* şeklinde görüşlerini ifade ederken ÖN5, *“Öğretim faaliyetlerini desteklemek özellikle pandemi sürecinde zordu ama bu kurumda sınıf kontenjanlarının az olması çok iyiydi. Sınıflarda az sayıda kişi olduğu için dersler çok verimli geçiyor ve derslerde aktif rol alabiliyoruz.”* diyerek sınıf mevcudunun az olmasının ders içi performanslarına olumlu yansıdığını belirtmiştir.

Öğretmenler de sınıf mevcudunun az olmasının öğrencilerin akademik gelişimi ile daha yakından ilgilenmelerini sağladığını ve böylece öğretim süreçlerinin niteliğinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerle birebir ilgilenme açısından sınıf mevcudunun az olmasını önemli bulan ÖT8, eğitim kurumunun bu konudaki uygulamasını *“Fazla derslik olunca tek bir sınıfa öğrenci yığılması olmuyor. Doğal olarak sınıflar daha az kişiyle açılıyor. Az öğrenci olunca da öğrencilerimizle birebir ilgilenmemiz kolaylaşıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

4.1.4.4 Kurum Binasının Konumu

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında kurum binasının konumunun da yer aldığını düşünmektedir. Öğrenciler, kurumun binasının merkezi olması sayesinde ulaşım sıkıntısı yaşanmadığını ve bu sebeple derslere katılımlarının daha kolay hale geldiğini ifade etmişlerdir. Kurum binasının merkezi bir konumda olmasının kurumun sunduğu hizmetlerin kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, kurumun merkezi konumda yer almasının ulaşımı ve bu sayede derslere katılımı kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Eğitim kurumuna ulaşım kolaylığını bir avantaj olarak değerlendiren ÖN1 görüşlerini, *“Buna ek olarak ulaşımının kolay olmasının kurumun artı yönlerinden biri olduğunu düşünüyorum ben.”* diyerek ifade ederken ÖN7 de benzer şekilde *“Kurum tam merkezi konumda bulunuyor. Bu yüzden gidiş gelişte bir problem yaşamıyorum. Daha doğrusu üşenmiyorum ve bu da benim için önemli.”* demiştir. ÖN6 da eğitim kurumuna kolay bir şekilde ulaşabilmesinden duyduğu memnuniyeti *“Fiziki açıdan kurum zaten merkezi bir yerde ve evime yakın.*

Yani ulaşımum rahat oluyor.” diyerek vurgularken ÖN10, ulaşım kolaylığının derslere katılımını sağladığını “Kurum evime çok yakın olduğu için geliş gidişlerde problem yaşamıyorum. Zaten işten yorgun geldiğim için uzak olsaydı gitmek daha zor olurdu.” şeklinde aktarmıştır.

Öğretmenler de öğrenciler gibi eğitim kurumuna ulaşım zorluğu olmamasının öğrencilerin devamlılığını artırdığını düşünmektedir. Bunun sonucunda ise öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde yürütülebildiği ifade edilmiştir. Bu yönde görüşe sahip olan ÖT8 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Kurumun merkezi bir konumda bulunması öğretimin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı oluyor. Çünkü sürekli devam edilen bir kurumun uzakta olması ister istemez derslere devamlılığı olumsuz etkiliyor. Git gel yapmak çok zor oluyor uzak olunca. Fakat kurumumuz merkezi bir konumda yer aldığından dolayı vasıta sıkıntımız da olmuyor.

4.1.4.5 Kurum Binasının Estetik Tasarımı

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, kurum binasının estetik tasarımının öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Estetik görünümün iyi olmasının kurumun kalitesini gösterdiğini belirten katılımcılar, öğrencilerin özellikle görüntü açısından iyi olan kurumları tercih ettiklerini ifade etmiştir. ÖT8, kurumun estetik açıdan dışarıdan gözlemlenebilen kalitesinin kurum içindeki hizmetlerin ve öğretim faaliyetlerinin göstergesi olduğunu düşünmektedir. Öğretim faaliyetlerinin kalitesine önem veren bir kurumun fiziki görünümüne de önem vereceği görüşündedir. Bu doğrultudaki görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Binanın modern ve güzel görünmesi çok önemli. Öğrenciler gözlerine hitap eden, görsel olarak iyi olan kurumları tercih ediyorlar. Kurum binasının görüntüsü bence bu sebeple önemli. Aynı zamanda göze hitap eden kurumlar daha kaliteli oluyor düşüncesi oldukça yaygın, ben de bu fikre katılıyorum. Gerek kurum dışı tasarım gerek kurum içi tasarım bence çok önemli.

4.1.4.6 Sınıflarda Teknolojik Araçların Bulunması

Öğrenci ve öğretmenler, sınıflarda teknolojik araçların bulunmasının, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Dil öğreniminde görsel ve işitsel materyallerin kullanımının büyük önem taşıdığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Görsel ve işitsel öğrenmeyi destekleyebilecek öğretim etkinliklerinin yapılabilmesi için de teknolojik araçlara ihtiyaç duyulduğunu

belirten öğrenci ve öğretmenler, kurumun sınıflara sağladığı teknolojik araçların kurumun kalitesini belirlediğini düşünmektedir.

Dil öğreniminde görsel ve işitsel öğrenmenin sağlanması için ihtiyaç duyulan teknolojik araçların önemini ÖN1, *“Dil öğreniminde işitsel ve görsel etkinlikler çok önemli bence. Bu etkinlikler için kullanabileceğimiz televizyon ve bilgisayar var. Etkinlikleri bu sayede kolaylıkla gerçekleştirebiliyoruz. Özellikle dinleme ve izleme etkinlikleri yapabilmemize fayda sağlıyor.”* sözleriyle ifade ederken ÖN4, bu konuda eğitim kurumunun donanımından memnun olduğunu *“Kurum fiziki olarak gerek teknolojik gerekse materyal açısından çok donanımlı. Öncelikle derslerde kullanılacak materyaller öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanıyor. Görsel ve işitsel öğrenmeyi sağlayabilmek için televizyon, bilgisayar ve hoparlör gibi kullanabileceğimiz cihazlar var.”* şeklinde ifade etmiştir. Teknolojik araçlarla etkinliklerin daha rahat gerçekleştirildiğine vurgu yapan ÖN3 düşüncelerini *“Her sınıfta LCD televizyon bulunuyor. Dinlemeye ve izlemeye dayalı etkinlikler bu şekilde daha kolay yapılıyor. Ortam daha samimi hale geliyor. Evimizdeymiş gibi hissediyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. ÖT7 ise eğitim kurumunun teknolojik açıdan yeterli donanıma sahip olduğunu ve teknolojik kaynak temin etme sıkıntısı duymadan diledikleri gibi derslerini işleyebildiklerini *“Televizyonumuz da var her sınıfta. İstedığımız zaman görsel ve işitsel kaynak veya araç aramadan dersleri işleyebiliyoruz.”* şeklinde belirtmiştir.

4.1.5 Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergeleri	- Öğretim süreçlerinde takım çalışmalarına yer verilmesi - Etkinlik temelli öğretim yapılması - Ders dışı etkinlikler düzenlenmesi

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; öğretim süreçlerinde takım çalışmalarına yer verilmesi, etkinlik temelli öğretim yapılması ve ders dışı etkinlikler düzenlenmesi kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.5.1 Öğretim Süreçlerinde Takım Çalışmalarına Yer Verilmesi

Öğrenci ve öğretmenler yapılan görüşmelerde, öğretim süreçlerinde takım çalışmalarına yer verilmesinin, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretim süreçlerinde takım çalışmalarına yer verilmesinin, öğrencilerin birbirlerini tanıyarak sosyalleşmeleri açısından önemli olduğu öğrenci ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Takım çalışmalarıyla sınıftaki öğrencilerin hem sosyalleşme fırsatı hem de işbirlikçi bir anlayışla daha verimli bir şekilde öğrenme fırsatı yakalayabildikleri düşünülmektedir. Takım çalışmalarının sosyalleşmeyi ve öğrenmeyi desteklediğini düşünen ÖN8, “*Derslerde bazen takımlara ayrılıp belirli konularda çalışmalar yapıyoruz ya da gruplar oluşturup etkinlikler yapıyoruz. Bu durum hem kaynaşmamızı hem de birlikte çalışmamızı ve öğrenmemizi sağlıyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. ÖN10 da takım çalışmalarının yapıldığı derslerden keyif aldıklarını “*Sınıflarda yapılan grup etkinliklerini çok seviyoruz. Bazen takım çalışmasına yönelik etkinlikler oluyor ve arkadaşlarımızla daha yakından tanışma fırsatı buluyoruz.*” diyerek belirtmiştir.

4.1.5.2 Etkinlik Temelli Öğretim Yapılması

Öğrenci ve öğretmenler, etkinlik temelli öğretim yapılmasının öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Etkinlik temelli öğretim yapılmasının, bilgilerin kalıcılığı ve dilin kullanılması açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Etkinlikler aracılığıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sosyal davranışlar sergileyerek aktif rol almalarını sağladığı ve bu sayede öğrencilerin daha kolay öğrenebildiği vurgulanmıştır. Öğretim etkinliklerini özellikle dili kullanmaları ve derslerde sosyalleşerek aktif olmaları açısından faydalı bulan ÖN6, *“Her beceriye yönelik yapılan etkinlikler bizim daha iyi öğrenmemizi ve pratiğimizin daha çok artmasını sağlıyor. Aynı zamanda etkinliklerin bizim derslerde aktif olmamızı sağlaması da öğrenmemiz açısından çok faydalı.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. ÖT3 ise öğretim etkinliklerinin öğrencileri farklı beceri alanlarında geliştirdiğini ve sosyal bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin daha rahat öğrenmelerini sağladığını düşünmektedir. Bu doğrultudaki görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: *“Dinleme, okuma ve konuşma etkinlikleri öğrencilerin hem dilbilgisi alanında gelişmelerini ve öğrendiklerini pekiştirmelerini hem de kelime hazinelerini genişletmelerini sağlıyor. Etkinliklerle öğrenilen bilgiler daha kalıcı oluyor. Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin daha kolay ve rahat bir şekilde öğrenmesini desteklediğini düşünüyorum.”*

4.1.5.3 Ders Dışı Etkinlikler Düzenlenmesi

Öğrenci ve öğretmenler, ders dışı etkinliklerin öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergelerinden biri olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımaları ve sosyal ilişkiler kurmaları açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ders dışı etkinliklerde sağlanan İngilizce konuşma ortamının öğrencilerin dili kullanmalarına da destek olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, ders dışındaki etkinliklerin birbirlerini tanıyarak daha rahat iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu ve böylece derslerin de daha samimi ve verimli bir ortamda geçtiğini düşünmektedir. ÖN10 ders dışındaki etkinliklerin sosyalleşmelerinin yanı sıra dil pratiği yapabilmelerine yardımcı olduğunu *“Bazen ders çıkışlarında sınıf arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizle birlikte dışarıda vakit geçirebiliyoruz. Bu da kaynaşmamızı ve ders dışında da pratik yapabilmemizi sağlıyor. Bu durumdan çok keyif*

alıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. ÖN9 ise ders dışı etkinliklerin sağladığı sosyalleşme ortamının derslerdeki tutumlarına ve başarısına da olumlu yansıdığını yaşadığı bir deneyim üzerinden şu şekilde anlatmıştır:

Aynı zamanda ders olmadığı zaman kurum dışı etkinlikler de yapıyoruz. Kahve içmeye gidiyoruz, yemeğe gidiyoruz ya da piknik yapıyoruz. Bu etkinlikler bizim kendimizi daha samimi ve rahat hissetmemizi sağlıyor. Bu sayede arkadaşlarımızla daha rahat kaynaşılıyor, endişelerimizi daha rahat dile getiriyor ve kendimizi daha rahat ifade edebiliyoruz. Ben şahsen utangaç bir insan olduğumdan bu durum benim için çok önemli. Mesela, ilk zamanlarda sınıfta derse katılmakta ve arkadaşlarıma ayak uydurmakta problem yaşamıştım. Fakat öğretmenimiz toplu bir etkinlik planı yaptı ve hep beraber bir yemeğe gittik. Orada ders dışında arkadaşlarımla sohbet edebilme fırsatı buldum ve sonrasında bu samimi ortam benim kendimi daha rahat ifade edebilmemi sağladı. Daha sonra paylaşımlarımız arttığı için ders esnasında da kendimi daha rahat hissettim ve dersler daha verimli geçmeye başladı.

Dili gerçek hayatta kullanabilme olanağını ders dışı aktiviteler ile bulabildiğini düşünen ÖN3, *“Sonrasında en çok kebab etkinliklerini seviyorum. Bu tarz yemek aktivitelerinde herkes dışarıda olduğu için ve herkes İngilizce konuştuğu için sanki gerçek hayata entegre edilmişiz gibi oluyor. Bu yüzden çok memnunum.”* şeklinde görüşlerini ifade ederken ÖN4, eğitim kurumundaki ders dışı etkinlikleri ve bu etkinliklerin faydalarını şu şekilde anlatmıştır:

Dönem dönem kurumda yapılan geziler oluyor yabancı hocalar eşliğinde. Bu geziler hem sosyallik açısından hem de pratik açısından bizler için çok faydalı oluyor. Çünkü hem eğleniyoruz hem de geziyoruz. Bu gezilerin dışında piknikler ve yemekler oluyor. Topluca yemeğe gidiyoruz ve yine bu ortamda da İngilizce konuşuluyor. Bir bakıma dili gerçek hayatta kullanıyor gibi oluyoruz. Bu da bizim için farklı bir deneyim oluyor gerçekten.

ÖT7 ise ders dışındaki etkinliklerin öğrencilere İngilizce konuşma ve duyduğunu anlama açısından oldukça fazla katkı sağlayıcı olduğunu düşünmektedir. Eğitim kurumundaki ders dışı etkinlikleri ve yapılan etkinliklerin öğretim ile ilişkisi bağlamında faydalarını şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencilerimizle ders dışındaki etkinliklerde görüşebiliyoruz. Sinemaya gidiyoruz ya da kahve içmeye gidiyoruz. Gittiğimiz zaman dil olarak İngilizceyi kullanıyoruz. Böylece öğrenciler rahat bir şekilde pratik yapabiliyor. Pandemi öncesi dans aktiviteleri vardı yoğun bir şekilde. Bu aktivitelerde öğrenciler dans etmeyi öğreniyordu fakat talimatları öğretmenimiz İngilizce veriyordu. Zaman zaman pikniğe gidiyorduk. Piknik ortamı da hem sosyalleşme hem İngilizce konuşma açısından çok fazla olanak sağlıyor öğrencilere. Ders dışı etkinliklerin öğrencilere sunduğu pratik yapabilme olanağını çok önemli buluyorum.

4.1.6 Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergelerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	- Ödeme kolaylığı sağlanması - Uluslararası geçerli sertifika verilmesi - Öğrenci hedefine uygun programlara yerleştirme - Derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenlerin yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; ödeme kolaylığı sağlanması, uluslararası geçerli sertifika verilmesi, öğrenci hedefine uygun programlara yerleştirme ve derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması kavramları altında toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.6.1 Ödeme Kolaylığı Sağlanması

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, ödeme kolaylığı sağlanmasını yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında gördüklerini belirtmişlerdir. Kurumun öğrencilere farklı şekillerde ödeme imkanları sunması ve böylece ödeme konusunda kolaylık sağlanması, öğrenciler tarafından öğretim sürecinde rahatlatıcı bir unsur olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, kurumun sadece kâr amacı gütmediğini ve öğrencilerin bu sayede kuruma olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Kurumun ödeme kolaylığı sağlaması ağırlıklı olarak öğrenciler tarafından öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen bir faktör olarak

değerlendirilmiştir. ÖN1, eğitim kurumunun ödeme konusundaki uygulamasının eğitime verilen önemi gösterdiğini vurgulayarak aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Ödeme konusunda kolaylık sağlamanın da kurumun pozitif yönlerinden olduğunu düşünüyorum ben. Bu sayede ödeme zorluğu çeken öğrenciler, eğitimlerini yarıda bırakmadan, eğitim ücretini taksitlerle ödeyerek devam edebiliyor. Bu uygulama, kurumun eğitimimize önem verdiğini ve sadece ticari amaca sahip olmadığını görmemizi sağlıyor.

Eğitim kurumunun öğrencilere ödeme kolaylığı sağlamanın öğrencilerin kendilerini öğretim sürecinde daha rahat hissetmelerine ve derslere odaklanabilmelerine yardımcı olduğunu düşünen ÖN2, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Kayıt yapılırken birçok ödeme seçeneği sunuluyor. Örneğin, kredi kartı, nakit ödeme ve senetli işlemler gibi. Bu farklı seçenekler, öğrencilere kolaylık sağlamakta ve öğrencilerin çekimser davranmasının önüne geçmektedir. Açıkçası özel bir öğretim kursu olduğundan herkes tek seferde ödeme yapamayabiliyor. Bu sebeple kurum, ödemeleri öğrencilerin uygunluk durumuna göre parçalara bölebiliyor. Ödeme kolaylığı da öğrencileri öğrenmeye odaklanabilme açısından rahatlatıyor.

4.1.6.2 Uluslararası Geçerli Sertifika Verilmesi

Öğrenci ve öğretmenler, uluslararası geçerliği olan bir dil sertifikası verilmesinin yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında bulunduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin eğitimleri sonunda aldıkları uluslararası geçerli dil sertifikasının özellikle yurtdışında çalışma ve yaşama planı olan öğrenciler için büyük kolaylık sağladığı vurgulanmıştır.

Kurumda aldıkları eğitimin yurtdışında da geçerli olmasının önemini vurgulayan ÖN10, “Kurum uluslararası geçerli bir dil pasaportu veriyor. Bu sertifika yurtdışında da geçerli olduğu için öğrenciler için çok önemli.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Avrupa’da geçerliliği olan bu dil pasaportunun öğrencilere kolaylık sağladığı görüşüne öğretmenler de katılmaktadır. ÖT1, kurumun dil sertifikasına ilişkin uygulamasını faydalı bularak söz konusu uygulamayı “Her öğrenci bitirdiği seviyede bir sertifika alıyor kurumdan. Bu sertifika Avrupa geçerliliği olan bir sertifika olduğu için öğrencilere bu konuda kolaylık sağlamaktadır.” şeklinde açıklamıştır.

4.1.6.3 Öğrenci Hedefine Uygun Programlara Yerleştirme

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, öğrencileri hedeflerine uygun programlara yerleştirmenin yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için en kısa yolun belirlenmesinin ve bu yol doğrultusunda öğrencilerin yönlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. ÖT5, bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencinin eğitime başlangıcı öncesinde hedefe yönelik yönlendirilmesi büyük önem arz ediyor. Eğitime başlamadan önce öğrencinin hedefi öğreniliyor ve o hedefe yönelik en kısa rota eğitim danışmanları tarafından belirleniyor. Yani öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda bir yönlendirme olduğu için bu kaliteyi gösteren bir öge diyebilirim.

4.1.6.4 Derslerde Kullanılacak Araç ve Gereçlerin Sağlanması

Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, yönetim uygulamalarına yönelik kalite göstergeleri arasında ders içinde kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanmasının da olduğunu düşünmektedir. Kurumun derslerde kullanılacak araç ve gereçleri tedarik ederek sağlamanın, özellikle öğretmenler açısından kolaylaştırıcı ve faydalı olduğu vurgulanmıştır.

Öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duydukları her türlü araç ve gereci kurumdan talep edebildiklerini belirten ÖT1, “Kurumumuzda materyal konusunda hiçbir sıkıntımız olmuyor. Kitap, bilgisayar ve dinleme aktiviteleri için gerekli araçların ve fotokopi gibi önemli ihtiyaçların hepsini kurum karşılıyor. Bunlar dışında herhangi bir materyale ihtiyaç duyulması durumunda eğitim koordinatörü tüm imkanları sağlamaktan kaçınmıyor.” şeklinde görüşlerini aktarırken ÖT7 ise kurumun araç ve gereç temini konusunda sağladığı desteğin öğretime daha fazla zaman ayırmalarına yardımcı olduğunu “İhtiyaç duyduğum durumlarda her alanda destek bulabiliyorum. Gereken araçlar, fotokopi, ders materyalleri ve kalem, silgi gibi ihtiyaçlar kurum tarafından sağlanıyor. Bu da bizim için büyük kolaylık oluyor. Ekstra vakit kaybetmiyoruz.” şeklinde bildirmiştir.

Eğitim kurumunun araç gereç sağlama ve bu şekilde öğretmenlere yardımcı olma konusunda başarılı olduğunu belirten ÖT2 düşüncelerini “Ders içi ihtiyacım olan materyaller hemen karşılanmaktadır. Hem kaynak hem de diğer ihtiyaçlarımda çözüme çok çabuk ulaşabiliyorum.” sözleriyle aktarmıştır. ÖT10, araç gereç temini konusunda hiçbir sıkıntı yaşanmadığını ve böylece dersleri sağlıklı bir şekilde işleyebildiklerini

vurgulayarak “*Fotokopi ve kaynak ihtiyacımız zaten fazlasıyla karşılanıyor kurumda. Derste kullandığımız tahta kalemleri de kurum tarafından karşılanıyor. Onun dışında da pek bir şeye ihtiyacımız olmuyor zaten. Elektronik araçların hepsi mevcut.*” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖT5 ise eğitim kurumunun öğretmenlere sunduğu araç gereç desteğinin işlerini yapmaları konusunda kolaylaştırıcı olduğuna dikkat çekerek şu şekilde açıklama yapmıştır:

Kurumumuz araç gereç ve materyal konusunda bizleri destekliyor. Teknolojik gereçlerin hepsi var. Bu gereçler öğretim etkinliklerini yapmamızı kolaylaştırıyor. Bunun dışında derslerde kullanacağımız materyaller de kurum tarafından sağlanıyor. Örneğin, tahta kalem ve silgi gibi. Kaynak ihtiyacımız olursa karşılıyorlar ya da kendimiz hazırlamak istersek yardımcı oluyorlar.

4.1.7 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine

Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında belirlenen “öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	- Düzenli mesleki gelişim toplantılarının yapılması

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri, düzenli mesleki gelişim toplantılarının yapılması kavramı altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kavramı nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavrama ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.7.1 Düzenli Mesleki Gelişim Toplantılarının Yapılması

Görüşmelere katılan öğretmenler, düzenli mesleki gelişim toplantıları yapılmasının öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri

arasında yer aldığını düşünmektedir. Bazen çalıştay şeklinde yapılan toplantıların, öğretmenlerin fikir alışverişi yapması ve birbirlerine mesleki bakımdan destek olması açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler arasında fikir alışverişi yapılması ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirlerine aktarması açısından faydalı görülen düzenli mesleki gelişim toplantılarına kurumun tüm öğretmenleri büyük önem yüklemektedir. ÖT6, mesleki gelişim toplantılarında ne tür faaliyetler yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“Düzenli olarak toplantılar ve değerlendirmeler yapılıyor. Bu toplantılarda öğretim sistemi ve ders içerikleri tartışılıyor. Öğretmenler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunuyor ve tecrübeli olanlar tecrübesiz olanlara yardımda bulunuyor. Bunlar mesleki olarak gelişimimize yardım ediyor.”* Mesleki gelişim toplantılarında deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasındaki etkileşimin önemine değinen ÖT8, *“Kendimizden daha deneyimli öğretmenlerle yaptığımız toplantılar oluyor. Bu toplantılarda yeni gelen öğretmenlere destek olunuyor ve onların gelişimine yardımcı oluyoruz.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. ÖT7 ise yapılan toplantıların öğretim süreçlerinin düzenli bir şekilde değerlendirilmesine ve sorunlara çözüm aranmasına yardımcı olduğunu *“Öğretmenler arasında yapılan toplantılarda yoğun bir şekilde fikir alışverişleri yapılıyor. Düzenli olarak toplanıyoruz ve sınıflarımızın gidişatlarını tartışıyoruz. Varsa sorunlara çözüm arıyoruz ya da çalıştay tarzında ortak çalışmalar yapıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. ÖT10 ise mesleki gelişim toplantılarının farklı konu alanlarına yönelik düzenlendiğine ve toplantıların hedeflenen gelişim alanına göre farklı faaliyetler içerdiğine şu şekilde dikkat çekmiştir:

Bu toplantılarda daha tecrübeli meslektaşlarımızla bilgi alışverişi yapılıyor. Bu yönden özellikle yeni öğretmenler için bu toplantılar fayda sağlıyor. Onun dışında çeşitli sorunları çözmek için de toplantılar yapıyoruz. Bu toplantılarda sorunlara ortak bir çözüm bulma konusunda birbirimize destek oluyoruz. Düzenli yapılan toplantılarda ise genel değerlendirmeler yapıyoruz ve öğretim faaliyetlerindeki eksikleri gidermek için uğraşıyoruz. Bu toplantılar bence çok faydalı.

4.1.8 Öğretmenlerin Takım Çalışması Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergelerine

Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşler doğrultusunda, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri

arasında belirlenen “öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri” temasına bağlı kavramlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Takım Çalışması Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri

Tema	Kavramlar
Öğretmenlerin Takım Çalışması	- Ortak sınav hazırlanması
Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	- Ortak ders materyali hazırlanması
	- Şubelerin akademik başarısına yönelik ortak süreç değerlendirmelerinin yapılması

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin, öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerine yönelik görüşleri; ortak sınav hazırlanması, ortak ders materyali hazırlanması ve şubelerin akademik başarısına yönelik ortak süreç değerlendirmelerinin yapılması kavramları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kavramları nasıl değerlendirdiklerine ve bu kavramlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1.8.1 Ortak Sınav Hazırlanması

Görüşmelere katılan öğretmenler, ortak sınav hazırlanmasının öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedirler. Sınav içeriklerinin daha zengin olması açısından önemi vurgulanan ortak sınav hazırlanmasının, öğretmenlere de büyük kolaylık sağladığı ifade edilmiştir.

Sınavların nitelikli olması, içeriklerinin zengin olması ve öğretmenlerin hazırladıkları sınav içeriklerinin birbirinden çok farklı olmaması açısından ortak sınav hazırlanmasının önemini vurgulayan ÖT1 düşüncelerini, “B1 ve B2 seviyeleri için bir sınıfın iki öğretmeni oluyor. Bu öğretmenler sınav hazırlanırken uyum için birlikte çalışmak durumunda kalıyorlar. Sınavların birbiriyle örtüşmesi için ortak sınav hazırlanması önemli. Öteki türlü sınavlar birbiriyle alakasız oluyor.” şeklinde ifade ederken ÖT4, işbirlikçi bir anlayışla sınav hazırlanmasının sınavların niteliğini artırdığına “Sınav hazırlayacağımız zaman öğretmen arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunuruz ve ne tür sorular sormamız gerektiğini tartışırız. Böylece sınav içerikleri

daha zengin oluyor ve daha kaliteli ve farklı sorular üretiliyor.” sözleriyle dikkat çekmiştir. ÖT5 ortak sınav hazırlama uygulaması kapsamında ne tür işbirlikçi çalışmalar yapıldığını anlatarak ortak sınav hazırlama çalışmalarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine de netlik kazandırmıştır. ÖT5’in açıklamaları şu şekilde olmuştur:

Öğretmenler arasında ortak sınav hazırlama çalışmaları yapılıyor. Sınavları aynı seviyede ders veren öğretmenler birlikte hazırlıyor. B1 öğretmenleri toplanıyor B1 sınavı için ya da B2 öğretmenleri, B1 öğretmenlerine yardım ediyor. Bu şekilde bir takım çalışması var diyebilirim. Bu da hem öğretmenlerin işini kolaylaştırıyor hem de kaliteli bir sınav çıkıyor ortaya.

4.1.8.2 Ortak Ders Materyali Hazırlanması

Görüşmelere katılan öğretmenler, ortak ders materyali hazırlanmasının, öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinden biri olduğunu düşünmektedir. Ortak materyal hazırlandığında, materyallerin öğretimsel içeriklerinin daha zengin ve materyal hazırlama aşamasının da daha kolay olduğu ifade edilmiştir. ÖT8, öğretmenlerin birlikte hazırladıkları ders materyallerinden kurumdaki tüm öğretmenlerin faydalanabildiğine şu şekilde dikkat çekmiştir: *“Genellikle öğretmenlerle materyal hazırlama konusunda birlikte çalışıyoruz. Mesela bir konuda çalışma kâğıdı hazırlanacağı zaman birkaç öğretmenle bir araya gelip birlikte bir ürün ortaya koyuyoruz. Diğer öğretmenlerimiz de bu ürünlerden faydalaniyor.”* ÖT7, eğitim kurumundaki öğretmenlerin ortak ders materyali hazırlama çalışmalarını nasıl yürüttüğünü şu şekilde açıklamıştır:

Materyal içeriklerinin oluşturulmasına ve materyallerin nasıl kullanılabileceğine dair diğer öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapıyoruz. Öğretmenler bir araya gelerek paylaşımda bulunuyor ya da bir öğretmen, yardıma ihtiyaç duyduğunda veya bir fikir paylaşmak istediğinde diğer öğretmenlerle iletişime geçiyor. Herhangi bir boş sınıfta ya da öğretmenler odasında buluşuyoruz ve mevcut sorun için neler yapabileceğimizi konuşuyoruz. Eğer sorun, materyal hazırlama konusu ise iş bölümü yapıyoruz ve bir sonraki görüşmeye kadar herkes üzerine düşeni yapıyor. Sonrasında tekrar bir tartışma yaparak ürünü ortaya çıkarıyoruz. Bu ürünü tüm öğretmenler kullanabiliyor ve bu da hepimiz açısından kolaylık oluyor.

ÖT5 ise öğretmenlerin ders materyallerini birlikte çalışarak hazırlanmasının materyallerin niteliğini de geliştirdiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

Herkes farklı bir beceriyle alakalı materyal hazırlıyor. Sonrasında bunlar birleştiriliyor ve ortaya bir ürün çıkıyor. Her öğretmenin fikrini taşıyan bu ürün, zengin bir içeriğe sahip olmuş oluyor. Güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkesin yaratıcılık düzeyi farklı ve farklı düşünceler birleştğinde ortaya çok güzel şeyler çıkıyor. Aynı zamanda iş bölümü de yapıldığı için işimiz epeyce kolaylaşıyor.

4.1.8.3 Şubelerin Akademik Başarısına Yönelik Ortak Süreç Değerlendirmelerinin

Yapılması

Görüşmelere katılan öğretmenler toplantılarda şubelerin akademik başarısına yönelik ortak değerlendirmelerin yapılmasının, öğretmenlerin takım çalışması faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasında yer aldığını düşünmektedir. Öğretim süreçleri ile ilgili sorunların çözümü ve öğretim faaliyetlerinin daha da geliştirilmesi için bu toplantıların önemli olduğu vurgulanmıştır. Düzenli bir şekilde toplantılarda yapılan bu değerlendirmelerin öğretimin kalitesini artırdığı düşünülmektedir. ÖT6, akademik başarıya ilişkin değerlendirmelerin nasıl yapıldığını ve yapılan değerlendirmelerin odak noktalarını şu şekilde anlatmıştır:

Toplantılarda durum değerlendirmesi yapıyoruz. Sınıfların düzeyleri ve başarıları hakkında konuşuyor ve daha fazla ne kadar fayda sağlayabileceğimizi tartışıyoruz. Etkili bir değerlendirme sonucunda gerekli düzenlemeleri yapıp öğretimi daha kaliteli hale getiriyoruz. Öğrenci eksiklikleri ve sorunları da bu ortamda dile getiriliyor ve bu sorunların çözümlerini düşünüp karara bağlıyoruz. Sıkıntıların çözümünden sonra öğretim daha kaliteli bir şekilde gerçekleşiyor.

4.2 Öğrenci ve Öğretmenlere Uygulanan Görüş Formlarından Elde Edilen

Bulgular

Öğrenci ve öğretmenlere görüş formlarının uygulanması sonucunda toplanan veriler, temalar ve kavramlara bağlı olarak analiz edilmiş ve kavramlara ilişkin frekans hesaplaması yapılmıştır.

4.2.1 Öğrenci Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Öğrenci görüş formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen temalar ve kavramlar ile kavramlara ilişkin frekanslar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Görüş Formunda Bildirdikleri Cevaplara Göre Eğitim Kurumunun Kalitesine İlişkin Göstergeler

Tema	Kavram	Frekans
Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	Öğretim kadrosunun niteliği	15
	Eğitmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi	8
	Her gün düzenlenen aktivite dersleri	14
	Ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinlikleri	17
	Kaliteli kaynak kullanımı	5
	Öğrencilerin akademik seviyesine göre öğretim şubelerinin oluşturulması	3
	Bireysel telafi derslerinin organize edilmesi	8
	Öğrencilerin tercihlerine uygun ders saati alternatiflerinin bulunması	1
Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergeleri	Hijyenik sınıf ortamı	1
	Sınıf mevcudunun az olması	13
	Sınıflarda teknolojik araçların bulunması	1
	Kurum binasının konumu	3
Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergeleri	Etkinlik temelli öğretim yapılması	6
	Ders dışı etkinlikler düzenlenmesi	7
Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	Uluslararası geçerli sertifika verilmesi	6
	Öğrenci hedefine uygun programlara yerleştirme	1
	Ödeme kolaylığı sağlanması	3
Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	Eğlenceli ders ortamı oluşturma	2
	Düzenli ders tekrarı yapma	4
	Düzenli ödev uygulaması	1
	Samimi bir ders ortamı oluşturma	3
Sınav Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	Sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanması	3

Öğrenci görüş formlarının analizinden elde edilen bulgulara göre, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri; öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri, öğretimi

destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri, yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri ve sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri temaları altında toplanmıştır.

Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasından öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ($f = 17$) ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinliklerini önemli bulduğu görülmüştür. Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasında yer alan göstergelerden ikinci sırada en fazla vurgulanan, öğretim kadrosunun niteliği ($f = 15$) olmuştur. Öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasından üçüncü sırada en fazla dile getirilen gösterge ise her gün düzenlenen aktivite dersleri ($f = 14$) olarak belirlenmiştir.

Öğrenci görüş formundan elde edilen bulgulara göre, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri arasında en çok vurgulanan gösterge, sınıf mevcudunun az olması ($f = 13$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ikinci sırada en fazla dile getirdiği öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergesi ise kurum binasının konumu ($f = 3$) olmuştur.

Öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri kapsamında öğrenciler tarafından en çok dikkat çekilen gösterge, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ($f = 7$) olmuştur. Öğrenciler tarafından ikinci sırada en çok vurgulanan gösterge ise etkinlik temelli öğretim yapılması ($f = 6$) olmuştur.

Yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında en fazla öne çıkan uluslararası sertifika verilmesi ($f = 6$) olmuştur. İkinci sırada en fazla paylaşılan kalite göstergesi ise ödeme kolaylığı sağlanması ($f = 3$) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri kapsamında öne çıkan gösterge, düzenli ders tekrarı yapılması ($f = 4$) olmuştur. Öğrencilerin düzenli ders tekrarını takiben en fazla dikkat çektikleri ikinci gösterge ise samimi bir ders ortamı oluşturma ($f = 3$) olarak belirlenmiştir. Sınavların farklı yeterlik alanlarına yönelik tasarlanması ($f = 3$) ise sınav uygulamalarına yönelik kalite göstergesi olarak belirlenen tek gösterge olmuştur.

4.2.2 Öğretmen Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Öğretmen görüş formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen temalar ve kavramlar ile kavramlara ilişkin frekanslar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Görüş Formunda Bildirdikleri Cevaplara Göre Eğitim Kurumunun Kalitesine İlişkin Göstergeler

Tema	Kavram	Frekans
Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Kalite Göstergeleri	Öğretim kadrosunun niteliği	4
	Eğitmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi	5
	Her gün düzenlenen aktivite dersleri	9
	Ana dili İngilizce olan öğretmenlerle konuşma etkinlikleri	6
	Kaliteli kaynak kullanımı	3
	Öğrencilerin akademik seviyesine göre öğretim şubelerinin oluşturulması	7
	Bireysel telafi derslerinin organize edilmesi	5
Öğretimi Destekleyici Fiziki Kalite Göstergeleri	Sınıfların geniş ve ferah olması	1
	Hijyenik sınıf ortamı	1
	Sınıf mevcudunun az olması	2
	Sınıflarda teknolojik araçların bulunması	5
Öğretimi Destekleyici Sosyal Uygulamalara İlişkin Kalite Göstergeleri	Etkinlik temelli öğretim yapılması	2
	Ders dışı etkinlikler düzenlenmesi	2
Yönetim Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri	Uluslararası geçerli sertifika verilmesi	1
	Öğrenci hedefine uygun programlara yerleştirme	4
	Derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması	3

Öğretmen görüş formlarının analizinden elde edilen bulgulara göre, eğitim kurumunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri; öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri, öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri ve yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri temaları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasından en fazla dikkat çektikleri, her gün düzenlenen aktivite dersleri ($f = 9$) olmuştur. Öğretmenlerin en fazla dile getirdikleri ikinci kalite göstergesi ise öğrencilerin akademik seviyelerine göre öğretim şubelerinin oluşturulması ($f = 7$) olarak belirlenmiştir.

Öğretimi destekleyici fiziki kalite göstergeleri kapsamında öğretmen görüşlerine göre öne çıkan gösterge, sınıflarda teknolojik araçların bulunması ($f = 5$) olmuştur. Sınıf

mevcudunun az olması ($f = 2$) ise öğretmenlerin ikinci sırada en çok belirttikleri gösterge olmuştur.

Öğretimi destekleyici sosyal uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri, etkinlik temelli öğretim yapılması ($f = 2$) ve ders dışı etkinlikler düzenlenmesi ($f = 2$) olarak belirlenmiştir.

Yönetim uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında öne çıkan gösterge, öğrenci hedefine uygun programlara yerleştirme ($f = 4$) olarak belirlenirken öğretmenlerin en fazla dikkat çektikleri ikinci gösterge, derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması ($f = 3$) olmuştur.

4.3 Eğitim Kurumundaki Gözlemlere İlişkin Bulgular

4.3.1 Sınıf Sayısı ve Sınıfların Fiziki Özellikleri

Eğitim kurumunda 15 adet sınıf bulunmaktadır. Sınıflar, sınıf mevcuduna oranla alan bakımından oldukça büyüktür. Sınıfların alanı yaklaşık 20 metrekare ve 30 metrekare arasında değişmektedir. Her sınıfta sınıfın büyüklüğüne göre 8 ile 12 arasında değişen sayıda öğrenci eğitim almaktadır. Sınıflarda yeterli düzeyde aydınlatma ve havalandırmanın sağlanmasına yetecek kadar pencere bulunmaktadır. Sınıfların bir duvarı sürgülü pencereye sahiptir. Bu pencereler neredeyse bulunduğu duvarı kaplayacak genişliktedir. Bu nedenle, sınıf ortamı oldukça ferahdır. Her sınıfın farklı bir ismi vardır. Örneğin Newton, Chaplin ve Paris gibi. Sınıf duvarlarında görsel açıdan zenginlik sağlayan çeşitli tablolar bulunmaktadır. Bu tablolar sınıf isimleriyle ilgilidir. Örneğin, Paris sınıfında Paris ile alakalı tablolar vardır. Sınıflar kurumun 1. ve 2. katlarında yer almaktadır. 1. katta 4 sınıf, 2. katta 11 sınıf bulunmaktadır.

Her bir sınıfın ortasında etrafında sandalyeler olan dikdörtgen bir toplantı masası bulunmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler öğretim süreçlerinde bu masayı birlikte kullanmaktadırlar. Sınıflarda ayrı bir öğretmen masası bulunmamaktadır. Masa kullanımına ilişkin sınıfın bu fiziki özelliği, derslerin tartışma ortamında yapılmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda, yetişkin öğrencilerin derslerde daha rahat hissetmelerine yardımcı olarak derse aktif katılımlarını desteklemektedir. Her sınıfta beyaz bir tahta bulunmaktadır. Sınıflarda ısıtma ve soğutma aracı olarak klima kullanılmaktadır. Her sınıfta internet bağlantısı ve televizyon bulunmaktadır. Bu şekilde öğretim süreçlerinde teknoloji temelli uygulamalara yer verilmektedir. Sınıf duvarları ağırlıklı olarak beyaz, gri ve krem rengi tonlarındadır. Renklerin kullanım biçimi

sınıflara aydınlık bir görünüm sağlamaktadır.

Sınıfların fiziki özelliklerine yönelik yapılan gözlemler sonucunda, sınıfların eğitim kurumunun öğretimsel faaliyetlerini destekleyici nitelikteki fiziki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri, Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Sınıfların Fiziki Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Sınıfların Fiziki Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Yeterli aydınlatma	Öğretim teknolojilerinin varlığı
Yeterli havalandırma	Yeterli ısıtma ve soğutma
Estetik görünüm	Öğrenci sayısına uygun sınıf büyüklüğü
Etkileşime olanak sağlayan yerleşim düzeni	

4.3.2 Kurum İçindeki Sosyal Alanların Özellikleri

Kurumda öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve birlikte vakit geçirebilecekleri bir kantin bulunmaktadır. Aynı zamanda boş zamanlarında kantinde kitap okuyabilecekleri bir kitaplık mevcuttur. Kantin kurumun 1. katında yer almakta ve koridorun sonunda bulunmaktadır. Yeterli aydınlatma ve havalandırmaya sahip olan kantinin ısıtılması ve soğutulması klima ile yapılmaktadır. Koridorlarda çeşitli tablolar ve dekor amaçlı bisikletler vardır. Koridorlar uzun ve geniştir. Koridorların aydınlatması ise yeterlidir. Öğrenciler ders aralarında koridorlarda bir araya gelebilmektedir. Ders saatleri dışında ders çalışmak isteyen öğrenciler, boş sınıfları ya da kantini kullanmaktadır. Kurumdaki öğrencilerin sosyal açıdan verimli zaman geçirmesine yönelik bir sosyal aktivite odası tasarlanmıştır. Bu aktivite odası yaklaşık 50 metrekare büyüklüğündendir ve kurumun 1. katında yer almaktadır. Aktivite odası yabancı dil öğrenimine yönelik etkinliklerin, toplantıların, partilerin ve dans aktivitelerinin yapılabilmesi amacıyla öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Dolayısıyla, kurumun sosyal faaliyetlerinde kullandığı aktivite odası yeterli büyüklüktedir. Duvarları krem rengi olan aktivite odası yeterli aydınlatmaya sahiptir. Sınıf ortasında 2 adet büyük masa vardır ve 20 adet sandalye mevcuttur. Sandalyeler pembe, mor ve yeşil gibi canlı renklere sahiptir. Aktivite odasında ayna, tahta, televizyon ve masalar bulunmaktadır. Bir duvar boydan boya ayna ile kaplıdır. Aynalar

dans aktiviteleri ya da diğer aktivitelerde öğrencilerin kendilerini görmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca aktivite odasında bulunan televizyon, aktiviteler esnasında yapılacak görsel etkinlikler için kullanılmaktadır. İzleme ya da dinleme etkinlikleri için de televizyon kullanılmaktadır. Aktivite odasının da ısıtılması ve soğutulması klima ile yapılmaktadır.

Kurum içindeki sosyal alanların özelliklerine yönelik yapılan gözlemler sonucunda, sosyal alanların eğitim kurumunun eğitim öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri, Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Kurum İçindeki Sosyal Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Kurum İçindeki Sosyal Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Yeterli aydınlatma	Yeterli ısıtma ve soğutma
Yeterli havalandırma	Sosyalleşmeye olanak sağlayan fiziki düzenleme
Estetik görünüm	Sosyal faaliyetlere yönelik özel alanların varlığı
Yeterli alan büyüklüğü	

4.3.3 Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı

Kurumda yürütülen dinleme derslerinde dizüstü bilgisayarlar, hoparlörler ve televizyon kullanılmaktadır. Televizyonlar sınıflarda yer alan masanın en başında öğrencilerin görebileceği bir konumda bulunmaktadır. Görsel ya da işitsel etkinliklerde televizyon kullanılmaktadır. Örneğin, sınıfta film izleme etkinliği ya da görsel hikâye etkinlikleri yapılırken televizyon kullanılmaktadır. Dizüstü bilgisayarlar ve hoparlörler öğretmenlere tahsis edilmiştir ve gerekli durumlarda öğretmenler tarafından sınıfa getirilmektedir. Bu araçlar, işitsel etkinlik yapılacağı durumlarda sınıfa getirilmekte ve ders bitiminde tekrar öğretmen tarafından öğretmenler odasına götürülmektedir.

Kurumdaki derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik yapılan gözlemler sonucunda, öğretim teknolojisi kullanımının eğitim kurumunun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri, Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri
Hedeflenen öğrenci kazanımına uygun teknoloji seçimi
Farklı öğrenme stillerini destekleyici teknoloji kullanımı

4.3.4 Öğretmenlerin Kullanımına Sunulan Alanların Özellikleri

Kurumda öğretmenlerin ders aralarında dinlenebilmeleri ve yeme-içme ihtiyaçlarını giderebilmeleri için kurumun ikinci katının girişinde bir öğretmenler odası bulunmaktadır. Öğretmenler odası, yaklaşık 25 metrekare büyüklüğündedir ve odanın rengi gri ağırlıklıdır. Odanın ısıtılması ve soğutulması klima ile yapılmaktadır. Odada geniş bir pencere mevcuttur ve bu nedenle, aydınlatma ve havalandırma yeterlidir. Öğretmenler odasında, yeme-içme ihtiyaçlarını rahat bir şekilde giderebilmeleri için öğretmenlerin kullanımına sunulan bir mutfak köşesi bulunmaktadır. Bu köşede tezgâh, mutfak gereçlerinin olduğu dolaplar ve mikrodalga fırın yer almaktadır. Öğretmenlerin derslerinde kullanacakları eğitsel içeriklere rahat bir şekilde erişebilmeleri için bir bilgisayar ve öğrenciler için ders materyallerini çoğaltabilmeleri için bir fotokopi makinesi öğretmenler odasında bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitsel kaynaklara erişimlerini sağlama amacıyla bir kitaplık da öğretmenler odasında yer almaktadır. Odada her öğretmenin kişisel kullanımına yönelik mini dolaplar vardır. Öğretmenlerin ders saatleri dışında dinlenebilmeleri için öğretmenler odasının farklı noktalarına koltuklar yerleştirilmiştir. Aynı zamanda dinlenme, çalışma ve sosyalleşme amacıyla kullanılan 1 adet geniş koltuk, 10 adet sandalye ve 2 adet büyük masa öğretmenler odasında bulunmaktadır.

Kurumda öğretmenlerin kullanımına sunulan alanlara yönelik yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin kullanımına sunulan alanların öğretmenlerin mesleki performansını ve dolayısıyla kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kullanımına Sunulan Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Öğretmenlerin Kullanımına Sunulan Alanların Özelliklerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Yeterli aydınlatma	Yeterli alan büyüklüğü
Yeterli havalandırma	Mesleki materyallerin ve kaynakların bulunması
Estetik görünüm	Çalışmaya ve sosyalleşmeye yönelik alanlar
Dinlenmeye yönelik alanlar	Bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik alanlar
Yeterli ısıtma ve soğutma	

4.3.5 Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları

Hayat boyu öğrenme için yetişkin becerilerini teşvik edebilme: Öğretmenler, yetişkin öğrencilerin bilgiye kendi çabaları ile ulaşabilmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerine yardımcı olacak nitelikte öğretim uygulamalarına öğretim süreçlerinde yer vermektedir. Öğrencilerin bireysel olarak çalışabilecekleri ve araştırmalar yapabilecekleri ödevlerin verilmesine özellikle ağırlık verilmektedir. Öğretmenler, bireysel öğrenci çalışmalarına sistemli ve sürekli dönütler vererek yetişkin öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenmelerini desteklemeye çalışmaktadır. Ders saatleri dışında da yetişkin öğrenciler ile bilgiye ulaşma, bilginin doğruluğunu sorgulama, araştırma, analiz etme ve sorgulayıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik bireysel görüşmeler ve çalışmalar yapmaktadırlar.

Etik bir davranış sergileme ve ifade etme (gizliliğe saygı duyma ve profesyonel etiğe uygun hareket etme): Öğrenciler, özel olarak görüşmek istedikleri konular hakkında öğretmenlerle birebir görüşme yapmaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenler, görüşmeleri topluluktan uzak alanlarda birebir yapmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin görüşmelerin gizliliğine saygı duyduklarını düşündüklerinden öğretmenlerle özel olarak görüşme taleplerini rahat bir şekilde ifade etmektedir. Öğretmenler, derslerde öğrencilere saygı duyarak yaklaşmakta ve öğrencilerin eksikliklerini hiçbir şekilde topluluk önünde dile getirmemektedir. Derslerde öğrencilerin özel hayatları veya kendileri ile yaptıkları kişisel paylaşımları ile ilgili konuşmalar yapmamaktadırlar.

Eğitim, öğretim ve yetişkin öğreniminin yöntem ve tekniklerine hâkim olma: Eğitim kurumunda göreve yeni başlayan öğretmenler kısmen zorluk yaşasa da öğretmenler genel olarak yetişkin öğrenim yöntem ve tekniklerini derslerde etkili bir şekilde kullanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ve sınıfların ortak özelliklerine göre kullanacakları yöntem ve teknikleri belirleyip bu yöntem ve teknikler doğrultusunda bir ders programı hazırlamaktadır. Öğrencilerin ve sınıf genelinin öğrenme durumuna göre öğretim süreçlerinde bazen geleneksel yöntemlerle ders işlenirken bazen de farklı öğretim etkinliklerine yer verilmekte ve görsel ve işitsel açıdan ders içeriği zenginleştirilerek derslere devam edilmektedir.

Yetişkin öğrencilerde eleştirel analiz için artan bir kapasite geliştirebilme; öğrenciyi ilk önce öğrenme sürecinde test etme ancak eğitim sürecinde sadece olumsuz ve zarar verici tepkiler için değil iyileştirme amacıyla da yapıcı öneriler verme: Öğretmenler, öğretim süreçlerinde öğrencilerin sorgulayıcı tutumlarını desteklemekte ve sürekli soru sorarak fikir üretmeleri için öğrencileri cesaretlendirmektedir. Öğrencilerin ders konusu ile ilgili yorumlarını dinlemekte, sorularına yanıt vermekte ve gerekirse daha ayrıntılı açıklamalar yapmaktadırlar. Ders öncesinde tüm öğrencilerin daha önceki konuları öğrenip öğrenmediğini mini testlerle kontrol ederek tam olarak öğrenilmemiş konuların öğrenilmesine yönelik tekrarlar yapmakta ve yapıcı öneriler vermektedirler. Öğrenciler tarafından yanlış cevaplanan sorulara olumlu ve anlayışlı bir tutumla dönüt vermektedirler. Bu nedenle öğrenciler, derslere aktif bir katılım göstermekte ve çekinmeden sorularını sorabilmektedir.

Kendini yansıtmaya potansiyeli olan görevleri ve dinamikleri ortaya çıkarabilme: Öğretmenler, öğrencilere kendi ilgilerini ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerini sağlayacak nitelikte ödevler vermektedir. Her öğrenciye öğretim süreçlerinde öncelikle en yeterli oldukları beceri alanı ile ilgili ödev verilmektedir. Zaman ilerledikçe öğrencilere gelişim göstermeleri gereken beceri alanlarından ödevler verilmeye başlanmaktadır. Öğrencilerin gelişim göstermesi gereken alandaki ilerlemeleri öğretmenler tarafından öğretim süreçlerinde vurgulanmakta ve takdir edilmektedir.

Yetişkinlerin deneyimlerini anlayabilme ve değer verebilme: Derslerde yetişkinlerin deneyimlerini paylaşmalarına fırsat veren öğretim etkinlikleri yapılmaktadır. Öğrencilerin özellikle yabancı dil ile ilgili deneyimleri sınıfta paylaşılmakta ve öğrencilerle birlikte paylaşılan deneyimlere ilişkin değerlendirmeler derslerde yapılmaktadır. Öğretmenler, bu tür etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin duygu

ve düşüncelerini daha iyi anlayarak onları öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde sürdürebilmeleri yönünde yönlendirmektedir. Öğrencilerin deneyimlerine değer veren öğretmenler, deneyim paylaşımlarını sürekli hale getirmek için teşvik edici ve cesaretlendirici bir yaklaşım ile öğrencilerle iletişim kurmaktadır.

Eğitim, öğretim ve yetişkin öğrenimi süreçlerinin kavram, planlama, yönetim, organizasyon, geliştirme, izleme, kontrol ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilme: Öğretmenler, öğretim programı çerçevesinde her derse ilişkin düzenli bir şekilde planlama yapmaktadır. Ders konularının hangi yöntem ve tekniklerle işleneceği hakkında öğretmenler tartışmakta ve tartışma sonucunda alınan ortak karar doğrultusunda yöntem ve tekniklere ilişkin planlama yapılmaktadır. Belirlenen yöntem ve tekniklerle derslerin işlenmesinin ardından kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu hakkında öğrencilerden de dönütler alınmaktadır. Ardından yöntem ve tekniklerin uygunluğu tüm öğretmenlerin katılımıyla öğrencilerin başarı ve öğrenme durumu da dikkate alınarak tekrar değerlendirilmekte ve gerekli görülen durumlarda düzenleme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Yetişkin öğrencilerin öğrenme stilleri sınıftan sınıfa farklılık gösterdiği için öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler ve dolayısıyla ders planlamaları da bazen sınıfa göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bir sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu geleneksel yöntemler aracılığıyla öğrenirken kendilerini daha rahat hissediyorsa öğretmenler ders planlamasını yazılı materyallerin kullanımına ağırlık vererek hazırlamaktadır. Eğer öğrencilerin çoğunluğu görsel ve işitsel öğrenmeye eğilimliyse görsel ve işitsel materyal kullanımına ders planlarında daha fazla yer verilmektedir. Derslerde uygulanmak üzere önceden planlanan öğretim etkinlikleri de uygulama sonrasında öğrencilerin ihtiyaçları ve dönütleri doğrultusunda değerlendirilerek içerik ve organizasyon açısından geliştirilmektedir. Bu yöndeki geliştirme çalışmalarını öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişi yaparak da yönlendirmeye önem vermektedir.

Yetişkin öğrenci ile eşitlikçi bir anlayışla ilişki kurabilme: Öğretmenler gerek ders saatlerinde gerekse ders saatleri dışında öğrencilerin hepsine aynı tavır ve tutumla yaklaşmaktadır. Derslerde sürekli aynı öğrencinin aktif olması durumunda sadece aynı öğrenciye söz hakkı vererek dersleri sürdürmemekte ve daha az aktif olan öğrencileri de derse dahil etmek için çaba göstermektedirler. Yetişkin öğrencilerle olan iletişimlerinde öğrencilerin yaşlarına uygun bir şekilde davranmakta ve öğrenciler üzerinde otoritelerini kullanarak bir baskı oluşturmaktan kaçınmaktadırlar.

Çeşitli çalışma yöntemlerini (tartışmalar, rol yapma, gazete hazırlama, sergi dokümantasyonu, video geliştirme, saha gezisi vb.) kullanabilme. Katılımcıların önceki deneyimlerinden, ilgi alanlarından ve güçlü yanlarından yararlanma: Öğretmenler, öğretim etkinliklerini öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyerek düzenlemektedir. Derslerde yer verilen çeşitli etkinliklerle (role play, tabu, tartışmalar, canlandırmalar ve diyalog kurma gibi) öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya koyabilmelerine fırsat verilmektedir. Örneğin, anlatım ve konuşma becerisi gelişmiş öğrenciler tabu oyunuyla derslerde aktif hale getirilirken, oyunculuk yönü güçlü olan öğrenciler canlandırma ödevleriyle derslere aktif katılım göstermektedir. Bu etkinlikler yapılırken her öğrenci kendi deneyimlerini de kullanma fırsatı bulmaktadır. Öğrenciler ilgi alanlarına uygun aktivitelerde yer alarak öğretim süreçlerinde deneyimlerinden faydalanmakta ve böylece, derslere yönelik motivasyonları artmaktadır.

Aktif ve dinamik yöntemler geliştirebilme (daha az aktif yetişkinleri teşvik etme): Öğretmenler, derslerde her öğrencinin derse katılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Her zaman aktif olan öğrencilerin dışında diğer öğrencilerin de aktif olmasını sağlama amacıyla öğrencilerin kaygılarını ders saatinde ve ders saati dışında öğrenmeye çalışmaktadırlar. Derse katılım konusunda kaygıları olan öğrencilerle birebir görüşerek onları rahatlatmaya ve derse katılım göstermeleri yönünde teşvik etmeye çalışmaktadırlar. Örneğin, yanlış cevap vermekten çekindiği için derste aktif olmamayı tercih eden bir öğrenciye derste özellikle soru sorulmaktadır. Öğrencinin yanlış cevap vererek motivasyonunu kaybetmemesi için cevap verirken öğrenciye yardımcı olunmaktadır. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ise cevabın yanlış olduğunu doğrudan söylemek yerine öğrenci doğru cevaba yönlendirilmekte ve yanlış cevap dikkat çekmeden düzeltilmektedir. Öğretmenlerin bu tutumu, öğrencilerin derslerde rahat hissetmelerini sağlayarak derse katılımı artırmaktadır.

Grubun ve her bir katılımcının performansı hakkında tatmin edici bir geri bildirim sağlayabilme: Öğretmenler ders esnasında her bir öğrenciyi gözlemleyerek eksik oldukları yönleri belirlemektedir. Bunun sonucunda öğrencileri eksik yönlerini geliştirebilecekleri etkinliklere ve kaynaklara yönlendirmektedirler. Aynı zamanda öğrencilere ödevleri ve ders içi performansları hakkında geri bildirimler verilmekte ve ödevlerindeki ve performanslarındaki geliştirilmesi gereken alanlar olumlu bir yaklaşımla öğrenciye ifade edilmektedir. Öğrenciler kendilerini geliştirmeleri gereken konularda öğretmenlerden ders saatlerinde ve ders saatleri dışında yardım talep edebilmektedir.

Öğrencilere motivasyon, cesaret ve kendine güven duygusu verebilme: Bir sınıfta öğretime yeni başlandığında, sınıf ortamında psikolojik rahatlık sağlanabilmesi için öncelikle etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinliklere öğretmenler de katılmakta ve öğrenciler birbirlerini daha yakından tanıyabilmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu şekilde birbirlerini tanımaları öğrencilerin sınıf ortamında daha rahat davranmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler güdülenmiş bir şekilde öğretim süreçlerine başlamaktadır.

Öğretmenler, ders süreçlerinde öğrencilere sürekli başarabilecekleri yönünde konuşmalar yapmaktadır. Ders içinde deneyimlerinden örnekler vererek motive edici konuşmalara da zaman ayırmaktadırlar. Yanlış cevap veren öğrencilerin yanlışına dikkat çekilmeden öğrenci ile birlikte doğru cevap bulunmaktadır. Başarılı öğrencilerin başarısı takdir edilerek motivasyonlarına süreklilik kazandırılmaktadır. Derslerde yeterli performansı sergileyemeyen öğrenciler arasında umutsuzluğa kapılan ve morali bozulanlar olmaktadır. Ancak öğretmenler bu öğrencileri fark ederek ders saati dışında birebir görüşmektedir. Başarısız ancak gelişim gösteren öğrencilerin gelişimi takdir edilerek öğrencilerin kendilerine güvenmelerine yardımcı olunmaktadır.

Hem sözlü hem de sözsüz bir şekilde etkili iletişim kurabilme (çok yönlülükle sözlü ve yazılı söylem üretme, yetişkinlere yönelik bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilme, güven verici ve kabul edici nitelikte vücut dilini kullanma): Öğretmenler, ders esnasında her zaman güler yüzlü ve sevecen davranmaktadır. Örneğin, derse girdiklerinde her öğrenciye o gün nasıl olduğunu sorarak derse hazırlayıcı nitelikte kısa konuşmalar yapmaktadırlar. Yetişkin öğrencilerle saygılı bir şekilde ve aşırı samimiyet göstermeyen bir üslupla iletişim kurmaktadırlar. Derslerde jest ve mimiklerini olumlu mesaj verecek şekilde ve genellikle beğeni ve onaylarını gösterme amacıyla kullanmaktadırlar. Öğrenci ödevlerine verdikleri dönütler aracılığıyla yazılı olarak iletmek istedikleri mesajları da vermektedirler. Ancak çoğunlukla sözlü iletişim kurmayı tercih etmektedirler.

Öğrenmenin kolaylaştırıcısı rolünü üstlenebilme: Öğretmenler, derslerde öğrencilerin doğru cevapları bulabilmeleri için gerekli yönlendirmeleri yapmaktadır. Ders saatleri dışında ise nasıl çalışmalarını ve hangi kaynaklara başvurmalarını konusunda öğrencileri yönlendirmektedirler.

Derslerde konu anlatımları bittikten sonra öğrencilerin anlamadığı konular tekrar edilmekte ve soru-cevap uygulamasıyla öğrenilenler pekiştirilmektedir. Öğrenciler, bir konuyu anlamakta güçlük çektikleri zaman öğretmenlerinden ders içinde veya dışında istedikleri zaman destek alabilmektedir.

Bilimsel ve eğitsel becerilere sahip olmanın yanı sıra yetişkinleri farklı etkinliklere dahil edebilme (öğretim stratejilerini uyarlama, alanları düzenleme ve öğrenme süreçlerine liderlik etme): Öğretmenler, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğrenilen konular ile bağlantılı öğretim etkinliklerine ve sosyal etkinliklere derslerde yer vermektedir. Bu etkinliklerde öğrenciler ilgi alanları doğrultusunda çalışmalarını ve öğrendiklerini paylaşabilmektedir. Aynı zamanda bu etkinlikler yoluyla sınıf içi iletişim güçlenmektedir. Öğretmenler bu tür etkinlikleri uygulayacağı derslerin öncesinde sınıfın fiziki düzenlemesini yapmaktadır. Etkinlikler süresince neler yapılması gerektiği hakkında öğrencilere liderlik etmekte ve süreci yönlendirmektedirler. Etkinlikler boyunca öğrencilerin öğrenme süreçlerini de amaçlı bir şekilde yönlendirmektedirler. Uygulanan etkinlikler öğrencilerin görüşleri ve uygulama sürecinin niteliği doğrultusunda değerlendirilmektedir. Bir sonraki uygulamada etkinliklerde ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmaktadır.

Grup içinde tartışma ve düşünme için harekete geçme, rehberlik etme ve alan sağlama: Öğretmenler, derslerin başlangıcında çeşitli sorularla öğrencilerin tartışabilecekleri ve fikirlerini paylaşabilecekleri bir ortam oluşturmaktadır. Böylece öğrenciler, öğrenmeye çalıştıkları yabancı dili kullanarak görüşlerini paylaşmaktadır.

Öğretmenler, ders içinde beyin fırtınası yapılmasını sağlayacak sorular sorarak öğrencilerin yabancı dilde düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin tartışmalarının ve fikir paylaşımlarının hedeflenen kazanımlar doğrultusunda olabilmesi için öğretmenler, öğrenciler arasındaki iletişimi yönetmekte ve paylaşımların hedeflenen kazanım ile bağlantılı olmasını sağlayacak yönlendirmeler yapmaktadır.

Kendi hayat hikayesinden gelen bilgileri kullanabilme: Ders esnasında öğrenciler öğrenme güçlüğü yaşadığında öğretmenler, kendi hayat hikayelerinden kesitleri paylaşarak öğrencileri rahatlatmaktadır. Örneğin, konuşma ve telaffuz konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrenci ders esnasında bunu dile getirmiştir. Dersin öğretmeni ise kendisinin de telaffuz konusunda çok sıkıntı yaşadığından ve hatta üniversitede okurken bile dönem dönem böyle sıkıntılar çektiğinden bahsetmiştir. Ancak sonrasında yeterli zamanı ayırarak ve konuşma pratiği yaparak kendini geliştirdiğini ve çok daha yeterli hale geldiğini anlatmıştır. Öğretmenin kendi yaşadığı bir zorluğu bu şekilde paylaşması öğrencinin derse katılma motivasyonunu artırmıştır.

Dinleme, teşvik etme, ilgilenme ve empati kurma, iletişim kurma, takdir etme, tanıma, teşvik etme / motive etme gibi eylemde sergilenebilecek çeşitli

becerilerde ustalaşma: Öğretmenler, ders esnasında ve ders dışında öğrencileri dinlemeye zaman ayırmakta ve problemlerine çözüm bulmak için öğrencilerine destek olmaktadır. Öğrencileri öğrenmeye ve derslere motive etmek için hem derslerde hem de ders dışında teşvik edici ve cesaretlendirici konuşmalar yapmaktadırlar. Sınıf ortamında öğrencileri tanımaya ve ilgi alanlarını öğrenmeye zaman ayırmaktadırlar. Öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda sorular sorarak veya ödevler vererek onları motive etmektedirler. Derslerde öğrencilerin gösterdiği gelişimi ve başarıyı paylaşarak onları takdir etmektedirler.

Karşılıklı dinleme anlayışıyla öğrenciler arasında tartışma düzenleyebilmek ve teşvik edebilmek için anlayışlı olma: Derslerde tartışma etkinliği yapılırken öğretmenler bu etkinliğe öncülük etmektedir. Tartışma öncesinde uyulması gereken kuralları paylaşmaktadırlar. Herkesin sırayla konuşması ve konuşan kişinin sözünün kesilmemesi gerektiği açıkça belirtilmektedir. Tartışma esnasında kurallara uymayan öğrenciler önce beden diliyle sonrasında da ise sözlü bir şekilde uyarılmaktadır. Tartışmalarda konuşmaktan kaçınan öğrencilere basit sorular sorulmakta ve bu soruların cevapları öğrencilerle birlikte verilmektedir. Böylece öğrenciler tartışmaya katılmaya teşvik edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermesi için acele etmemekte ve öğrencilere yeterli düşünme süresi vermektedirler.

Öğrencilerin hatalarının ilişki seviyesini en aza indiren, daha sonra öğrenme fırsatları yaratan ve öğrenciyi çözüm aramaya teşvik eden uygulamaları kullanma konusunda becerikli olma: Öğretmenler, öğrencilerin çoğunluğu tarafından yapılan hataların düzeltilmesine yönelik ders içi çalışmalar yapmaktadır. Öğrencilerin ilişkili hataları örnekler yoluyla düzeltilmektedir. Örneğin, “vegetable” kelimesini yanlış telaffuz eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta öğretmen, bu kelimeyi içeren örnekleri sıklıkla kullanmıştır. Bu kelimeye benzer bir kelime olan “comfortable” kelimesini de örnek olarak vermiştir. Böylece benzer şekilde telaffuz edilen kelimelere ilişkin hatalar düzeltilmiştir. Öğretmenler, yaptıkları hatalara kendilerinin de çözüm bulabilmeleri için öğrencileri faydalanabilecekleri öğrenme kaynaklarına yönlendirmektedir. Öğrenciler, bu şekilde ders dışında öğrenme fırsatı da elde etmektedir. Örneğin, telaffuz problemi olan öğrenciler çevrim içi uygulamalara yönlendirilmektedir.

Kurumda öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmesini ve dolayısıyla kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Planlı ders işleyişi	Öğrencilerin ilgi alanlarına duyarlı etkinlikler
Etkili materyal ve kaynak kullanımı	Öğrencileri motive edici ve cesaretlendirici yaklaşım
Etik davranış	Düzenli ve zengin içerikli ödev uygulamaları
Düzenli geri bildirim uygulamaları	Öğrencilerin öğrenme stillerine ve özelliklerine duyarlılık
Zengin içerikli öğretim etkinlikleri	Öğrenci hazır bulunuşluğunun dikkate alınması
Öğrencilerin derslere aktif katılımı	Öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve yönlendirilmesi
Öğrenci çalışma yöntemlerinde çeşitlilik	İhtiyaçlar doğrultusunda öğretim etkinliklerinde ve kullanılan yöntemlerde düzenleme
Öğrencilerle etkili iletişim	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı
Öğrenme süreçlerinde liderlik	Sınıf içinde sağlıklı iletişim ve etkileşim ortamı
Düzenli değerlendirme uygulamaları	

4.3.6 Ders Saati Dışında Öğrencilerin Öğretimsel İhtiyaçlarının Karşılmasına

Yönelik Uygulamalar

Kurumda formal ders saatleri dışında öğrencilerin hafta içi her gün katılabilecekleri dilbilgisi, kelime, okuma, yazma ve çeviri eğitimleri ile ana dili İngilizce olan öğretmenler eşliğinde konuşma aktiviteleri düzenlenmektedir. Bu aktiviteler, saat 17:00 ile 19:00 arasında aktivite odasında gerçekleştirilmektedir. Hafta içi ders saatleri 19:00’da başladığı için çalışan öğrencilerin de ders saati öncesinde gelerek bu aktivitelere katılması mümkün olmaktadır. Aktivite programı standart bir şekilde organize edilmektedir ve bütün öğrencilere kurumdaki eğitimlerine başladıklarında verilmektedir. Kurumda öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili sosyal yaşamlarında kullanabilmelerine büyük önem verilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin katılabileceği dans ve bisiklet kulübü gibi sosyal kulüpler kurulmakta ve öğrencilerin öğrendiklerini sosyal ortamlarda kullanabilmelerine olanak sağlanmaktadır. Dans aktiviteleri haftanın bir günü aktivite odasında gerçekleştirilmektedir. Belirlenen gün ve saat, öğretmenler

aracılığıyla öğrencilere bildirilmektedir. İsteyen öğrenciler, belirlenen gün ve saatte gelerek katılabilmektedir. Bisiklet kulübünün de faaliyette bulunacağı zamanlar, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere bildirilmekte ve yine öğrenciler, istemeleri durumunda belirlenen gün ve saatte faaliyetlere katılabilmektedir. Öğrenciler, formal ders saatleri dışında toplu olarak yararlanabildikleri bu uygulamaların yanı sıra bireysel olarak da öğretim desteği alabilmektedirler. Anlamadıkları konular veya kaçırdıkları dersler hakkında ilgili dersin öğretmeninden birebir telafi dersi talep edebilmektedirler. Bu dersleri talep edebilmek için eğitim danışmanları aracılığıyla bir dilekçe hazırlamakta ve dilekçeye uygun oldukları gün ve saatlerin yanı sıra telafi almak istedikleri konunun başlığını yazmaktadırlar. Sonrasında bu dilekçe eğitim koordinatörü tarafından değerlendirilmekte ve uygun olan öğretmen görevlendirilmektedir. Daha sonra ise gerekli bilgiler eğitim danışmanı aracılığıyla öğrenciye aktarılmakta ve telafi dersi gerçekleştirilmektedir.

Kurumda ders saati dışında öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara yönelik yapılan gözlemler sonucunda, bu uygulamaların kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Ders Saati Dışında Öğrencilerin Öğretimsel İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Ders Saati Dışında Öğrencilerin Öğretimsel İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri
Öğretim amaçlı sosyal faaliyetler
Bireysel öğretim uygulaması
Farklı konu alanlarında ek ders uygulamaları
Öğrencilere uygun saatlerde ek ders organizasyonu

4.3.7 Sınav Uygulamaları

10 haftalık öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin 4 temel beceri alanındaki (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) yeterliklerini ölçecek şekilde bir sınav uygulaması yapılmaktadır. Sınav uygulaması kapsamında öğrenciler öncelikle yazılı sınava girmektedirler. Yazılı sınavın ardından öğrencilerin konuşma ve dinleme

becerilerinin test edildiği sınavlar yapılmaktadır. Tüm sınavlar tamamlandıktan sonra daha önceden belirlenmiş bir oran doğrultusunda öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları puanların yüzdeleri hesaplanarak öğrencilerin son puanları hesaplanmaktadır. Aynı zamanda 10 haftalık eğitim süreci içerisinde 3 haftada bir olmak üzere mini sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlarda öğrencilerin eksikleri tespit edilmekte ve kur sonu sınavı öncesinde bu eksiklerin telafi edilebilmesi için ders tekrarları yapılmaktadır. Yazılı sınavlar sınıf ortamında ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilmektedir. Oturma düzeni normal ders düzeniyle aynı olmakta ve herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır. Sınavlarda sınıf mevcudunun az olması sebebiyle ders öğretmeni dışında başka bir gözetmen bulunmamaktadır. Konuşma sınavları yabancı öğretmenler tarafından her öğrenciye 10 dakika süre verilerek bireysel bir şekilde yapılmaktadır. Dinleme sınavları yine yabancı öğretmen tarafından sınıf ortamında 40 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmektedir. Okuma ve yazma sınavları dilbilgisi sınavı ile birleştirilerek yazılı sınav şeklinde yapılmakta ve yaklaşık 2 saat sürmektedir. Sınavların tamamlanmasının ardından tüm sınavların yüzdeleri alınarak öğrencilerin son notu belirlenmektedir. 60 ve üzerinde not alan öğrencilerin eksikleri belirlenmekte, telafi dersleri ile bu eksikler tamamlanmakta ve öğrenciler bir üst kura geçmektedir. 60 puanın altında not alan öğrenciler ise kuru tekrar etmektedirler. Kuru geçtikleri ya da kaldıkları bilgisi öğrencilere eğitim danışmanları tarafından verilmektedir.

Kurumda düzenlenen sınav uygulamalarına yönelik yapılan gözlemler sonucunda, bu uygulamaların kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Sınav Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Sınav Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Bıçimlendirici değerlendirme yapılması	Sınav türüne uygun öğretmen görevlendirilmesi
Sınav sonuçlarına göre ders tekrarlarının yapılması	Sınav sonuçlarına göre telafi derslerinin organizasyonu
Periyodik sınav uygulaması	İlgili alandaki tüm becerilerin
Yeterli sınav süresi	değerlendirilmesi

4.3.8 Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Kurum müdürü, öğretmenlerle periyodik toplantılar yaparak öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşımlarına olanak sağlamaktadır. Kurum içerisindeki aktivite odasında gerçekleştirilen bu toplantılar bazı dönemlerde kurum dışında düzenlenen yemekli toplantılar şeklinde de organize edilmektedir. Bu toplantılarda sınıfların akademik başarı durumları konuşulmakta ve genel değerlendirilmeler yapılmaktadır. Aynı zamanda bu toplantılarda, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar konuşulmakta ve bu sorunları çözmeye yönelik tartışmalar ve fikir alışverişleri yapılmaktadır. Öğretmenler, bu toplantılarda derslerin işlenişi ve materyal kullanımı konusunda tecrübelerini birbirleriyle paylaşmakta ve kurumda çalışmaya yeni başlayan öğretmenlere de bu şekilde destek olmaktadır. Toplantılarda anlayışlı ve sıcak bir ortam sağlanmakta ve öğretmenler sıkıntılarını bu ortamda net bir şekilde dile getirebilmektedirler. Kurum bünyesinde belirli dönemlerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Bu çalışmalar, çalıştay şeklinde aktivite odasında gerçekleştirilmektedir. Belirli dönemlerde eğitim koordinatörü eşliğinde öğretim konuları belirlenmekte ve belirlenen konularda derslerin nasıl anlatılması gerektiğine dair öğretmenlerden sunum talep edilmektedir. Öğretmenler sorumlu oldukları konular ile ilgili sunumlar hazırlamakta ve bu sunumları diğer öğretmenlerle ve eğitim koordinatörü ile paylaşmaktadırlar. Bu sunumlar esnasında öğretmenler arasında fikir tartışması gerçekleşmekte ve ihtiyaç halinde gerekli düzeltmeler yapılmaktadır. Bu çalışmalara tüm öğretmenlerin katılımı zorunludur. Katılım göstermeyen öğretmenler bir sonraki çalışmada iki konu sunumundan sorumlu olmaktadır.

Kurumda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik yapılan gözlemler sonucunda, mesleki gelişim faaliyetlerinin kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri
Deneyim paylaşımı toplantıları
Atölye çalışmaları
Öğretmenlerin bireysel sunumları
Eğitim koordinatörü eşliğinde gelişim faaliyetlerin planlanması

4.3.9 Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Takım Çalışmaları

Eğitim kurumunda öğretmenler arasında takım çalışmasının en yaygın olduğu alan, eğitim materyallerinin hazırlanmasıdır. Öğretmenler, derslerde kullanacakları eğitim materyallerini hazırlamak için öğretmenler odasında bir araya gelmekte ve iş birliği içinde çalışarak materyalleri geliştirmektedirler. Öğretmenler, bu çalışmalar için bir araya gelmeden önce yardım ya da destek isteyecekleri konuları ve materyal ile ilgili görüşlerini belirlemektedirler. Bu çalışmalar için gerekli organizasyon öğretmenler arasında çevrim içi gruplarda yapılmaktadır. Çalışmaların yapılacağı saat ve yer öğretmenlerin ortak kararıyla belirlendikten sonra whatsapp grupları üzerinden de paylaşılmaktadır. Genellikle öğretmenler odasında ya da eğitim koordinatörünün odasında bir araya gelen öğretmenler, ders içi öğretim uygulamaları ve kullandıkları öğretimsel kaynaklarla ilgili olarak sürekli fikir alışverişinde bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki fikir alışverişinin sonucunda, öğretim süreçlerinde uygulanmak üzere birtakım standart öğretim faaliyetlerine ve öğretim süreçlerinde ortak kullanıma yönelik eğitim materyallerine karar verilebilmektedir. Belirlenen materyaller ve faaliyetler, öğretmenler tarafından derslerde uygulanmakta ve sonrasında öğretmenler arasında bu materyallerin ve etkinliklerin etkililiğine ilişkin değerlendirme yapılmaktadır. Örneğin, kullanılan bir materyal B1 seviyesindeki öğrencilere göre yeterli zorlukta değil ise bu durum değerlendirilmekte ve ilgili materyalin A2 seviyesinde kullanılmasına karar verilmektedir. Kur sınavlarının hazırlanması sürecinde de öğretmenler birlikte çalışmaktadırlar. Örneğin, aynı seviyede ders veren öğretmenler sınav öncesinde whatsapp grupları üzerinden haberleşerek bir araya gelmekte ve sınav bölümlerini kendi aralarında paylaşmaktadırlar. Sonrasında, bireysel çalışma sonucu

hazırlanan bölümler bir araya getirilmekte, değerlendirilmekte ve sınav oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim kurumu ve öğretim ile ilgili süreçlerde birlikte uyum içinde hareket etmelerini kolaylaştırmak ve fikir alışverişlerini devamlı kılabilmek için öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı bir whatsapp grubu bulunmaktadır. Whatsapp grubundaki sürekli yazışmalar ve paylaşımlar, öğretmenlerin takım çalışmalarını daha kolay bir şekilde organize etmelerine yardımcı olmaktadır. Kurumda çalışan öğretmenler arasındaki iletişimin ve sosyal ilişkilerin sağlıklı olması, birbirlerine daha fazla destek sağlamalarını ve takım çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.

Kurumda öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmalarına yönelik yapılan gözlemler sonucunda, takım çalışmalarının kurumun öğretim faaliyetlerini destekleyici nitelikteki özelliklerine ilişkin belirlenen kalite göstergeleri Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Takım Çalışmalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri

Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Takım Çalışmalarına İlişkin Gözlem Verilerine Dayalı Kalite Göstergeleri	
Ortak eğitim materyali hazırlanması	Ortak sınavların hazırlanması
Ortak öğretim etkinliklerinin hazırlanması	Öğretmenler arasında sürekli iletişim
Ortak hazırlanan eğitim materyalleri ve etkinliklerinin değerlendirilmesi	İş birliği çalışmalarına ilişkin sistemli planlanma
Takım çalışması öncesi bireysel hazırlık	

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, yetişkinlere dil eğitimi veren özel bir kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen faktörlerin neler olduğu öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Okulların etkililiğinin belirleyicilerinin öğretim kademesine göre farklılaştığı (Creemers & Kyriakides, 2015) düşünüldüğünde, yetişkin eğitimi veren kurumların öğretim faaliyetlerinin etkili olmasını sağlayabilecek faktörlerin de kendine özgü yapısal özellikleri olabileceğini söylemek güç değildir. Araştırmanın bulguları, yetişkinlere yönelik kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergelerinin; ders saatlerindeki ve ders saatleri dışındaki öğretim etkinlikleri, ders dışı sosyal aktiviteler, öğretmen nitelikleri, kurumun fiziki özellikleri, yönetim uygulamaları, ders materyallerinin kullanımı, sınav uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen uygulamalar bağlamında değerlendirilebileceğini göstermiştir.

Araştırmada incelenen eğitim kurumunun öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen en önemli göstergelerin sınıf içinde ve sınıf dışında yürütülen öğretimsel uygulamalara ilişkin olduğu görülmüştür. Eğitim kurumunun yetişkin öğrencileri, eğitim kurumundaki gerek ders içi gerekse ders dışı öğretim faaliyetlerinin kurumun kalitesini artırdığını düşünmektedir. Öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen en önemli faktörün ise öğretmenlerin niteliği olduğu anlaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin eğitim kurumunu seçme nedenleri arasında öğretmen kadrosunun niteliğinin oldukça belirleyici olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek şekilde Wilson (2018) da eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik sistemli uygulamaların yapılması gerektiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Kayadibi (2001) de araştırmasında, eğitimin kaliteli olabilmesi için öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlerin yenilikleri takip ederek kendilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Fındıklı (2010) ise yabancı dil kurslarında verilen eğitimin kalitesini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, katılımcıların yabancı dil kursuna ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu ve en yüksek beklentilerinin ise öğretmenlerin uzmanlığına ilişkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, yetişkin öğrenciler öğretmenlerin bilgi, deneyim ve yeterliliklerini eğitimin kalitesini belirleyen en önemli gösterge olarak görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerin mesleki deneyiminin ve uzmanlığının yanı sıra iletişim becerilerini, sosyal becerilerini ve kültürel birikimini önemsemektedir. Kişisel gelişim kursunda eğitim alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun farklı meslek gruplarında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, yetişkinlere eğitim veren öğretmenlerin kültürel birikiminin, sosyal becerilerinin ve kişilerarası iletişim becerilerinin önemi daha iyi anlaşılabilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin alanlarında uzman olması kadar etkili iletişim becerilerine ve sosyal becerilere de sahip olmalarının, öğrencilerin güvenini kazanmalarını sağlayarak öğretim faaliyetlerinin de niteliğini artırdığı saptanmıştır. Aynı zamanda, yetişkin öğrencilerin kişisel gelişim kursundaki eğitimlerine bazı korkularla ve endişelerle başladığı belirlenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımı, öğrencileri anlayabilme kabiliyeti ve öğrencilerle iletişimi öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi bakımından oldukça belirleyici olmaktadır. Araştırmaya katılan yetişkin öğrenciler için kaliteli öğretimin gerçekleşmesini sağlayan önemli faktörlerden biri de öğretim süreçlerinde güven ortamının sağlanmasıdır. Bu ortamın sağlanması ise öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin hoşgörü, anlayış ve saygıya dayanmasını gerektirmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler de kişisel gelişim kursunun öğretmenlerinin kendilerine olan yaklaşımından ve tutumundan memnun olduklarını ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Güçlü (2000), yetişkin öğrencilerin eğitimini engelleyen durumlardan birinin, öğretmen ve öğrenci arasında saygı ve sevginin olmaması olduğunu belirtmiştir. Yetişkin öğrencilerin rahat iletişim kurabildiği, saygı ve sevgiyi hissedebildiği ve kendini güvende hissettiği ortamlar öğretim faaliyetlerinin de niteliğinin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlamaktadır.

Araştırmada yetişkinlere eğitim veren kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı öne çıkan diğer kalite göstergeleri, öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak da ders vermesi ve kaçırılan derslere yönelik telafi derslerinin düzenlenmesi olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda her öğrenciye uygun alternatif ders saatlerinin bulunması da özellikle öğrenciler tarafından öğretim kalitesini artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Eğitim hayatı dışında sosyal ve mesleki yaşantıya da sahip olan yetişkinler, öğretim faaliyetlerine düzenli katılım konusunda zaman zaman bazı engellerle karşılaşabilmektedir. Araştırmada, mesleği gereği seyahat etmek zorunda olan öğrencilerin bu durumu oldukça sık deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, kişisel gelişim kursunda öğretmenlerin yetişkin öğrencilere birebir ders

vermesi ve kaçırılan derslerin telafisinin sağlanması, yetişkin eğitimine özgü bir kalite göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler de kişisel gelişim kursundaki uygulamalardan yetişkinlerin ihtiyaçlarına özgü bir şekilde yapılandırılanlar arasında birebir derslerin ve telafi derslerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir organizasyon anlayışı benimsediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek şekilde Luka ve diğerleri (2020), yetişkin eğitiminin kurumsal bir perspektife odaklanmaktan ziyade bireylerin ihtiyaç ve isteklerine odaklanması gerektiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Cook (1997), yetişkin öğrencilerin bazı ihtiyaçlarının karşılanmasını arzu ettiğini ancak bazı ihtiyaçları eğitimsel açıdan arzu edilemez olarak veya bütçe ve düzenlemeler gibi faktörlerin kısıtlayıcı etkisinden dolayı ulaşılamaz olarak gördüğünü tespit etmiştir. Beklentiler boşluğunun yaratılmaması için ise öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Merkel-Keller ve Streeter-Scrupski (1997) de yetişkin eğitimi programlarında öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının önemine değinmiştir. Aynı zamanda yetişkinlerin ihtiyaçlarının karmaşık yapıda olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için geniş bir hizmet yelpazesine sahip olunması gerektiğini belirlemiştir. Yine benzer şekilde Hefler ve Markowitsch (2010), çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanan eğitim programlarının etkili bir şekilde tasarlanması gerektiğini saptamıştır.

Araştırmada her öğrenciye uygun alternatif ders saatlerinin bulunması, öğrenci ve öğretmenler tarafından derslere katılımı artıran ve öğretim faaliyetlerinden daha fazla verim alınmasını sağlayan bir uygulama olarak nitelendirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek şekilde Merkel-Keller ve Streeter-Scrupski (1997), öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için özellikle gündüz saatlerinde yetişkin öğrencilere çok çeşitli seçenekler sunulması gerektiğini belirtmiştir. Gündüz eğitiminin, yetişkin eğitimi programlarında sürekli katılım ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada incelenen ve yetişkinlere eğitim veren kişisel gelişim kursunun öğretim süreçlerine katılım engellerini ortadan kaldırmaya yönelik bir kalite politikası benimsediği anlaşılmaktadır.

Araştırma yetişkinlere yabancı dil eğitimi veren bir kişisel gelişim kursunda gerçekleştirildiği için öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinde en çok öne çıkan kalite göstergeleri arasında ana dili İngilizce olan öğretmenlerin eğitim vermesi ve öğrencilerin pratik yapabileceği ders dışı aktivitelerin bulunması yer almıştır. Öğrenciler, ders dışında yabancı dili kullanabilecekleri bir ortamda bulunmadıklarını ve

dili kullanmadıklarında öğrendiklerini kolaylıkla unuttuklarını belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilere öğrendikleri dili kullanma deneyimi sunan faaliyetler ve öğretim hizmetleri, kişisel gelişim kursunun kalitesini belirleyen öncelikli alanlardan biri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler de öğrencilerden en fazla talep aldıkları konular arasında dili kullanmaya yönelik etkinliklerin yapılmasının bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun öğrencileri hedeflerine en uygun şekilde yönlendirmesinin ve bu doğrultuda akademik seviyelerine uygun sınıflara yerleştirmesinin öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırdığı belirlenmiştir. Aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin akademik düzeylerinin eşit olmamasının öğretim sürecine zarar verdiği düşünülmektedir. Araştırmada aynı zamanda yetişkin öğrencilerin eğitimlerine belirli amaçlar doğrultusunda başladıkları ve zaman kaybetmeden amaçlarına ulaşmak istedikleri saptanmıştır. Bu nedenle, yetişkin öğrencilerin kendilerine en uygun programlara ve sınıflara yönlendirilmesi öğretimin kalitesi açısından önemli bulunmaktadır. Yetişkin öğrencilerin hedeflerine uygun bir şekilde yönlendirilmemeleri gerek ekonomik açıdan gerekse zaman açısından zarara uğrayabilmelerine neden olabilmektedir. Araştırmanın bulgularıyla aynı yönde, Kayadibi (2001) de çalışmasında öğrencilere yeterli rehberlik yapılmasının eğitimin kalitesi açısından önemli olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kabiliyet ve yeteneklerine göre sınıflandırılmasının eğitimde verimliliği sağlayacağını vurgulamıştır. Geray (2002) ise yetişkin öğrencilerin kısa sürede öğrenebilecekleri veya en yakın zamanda uygulayabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmak istediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, araştırmada incelenen ve yetişkinlere eğitim veren kişisel gelişim kursunun, öğrencileri özelliklerine ve hedeflerine göre yönlendirmesi, yetişkin eğitimi süreçlerinde verimliliğin sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır.

Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında gerçek yaşam bağlamında ders anlatılmasının ve öğrencilerin öğretim süreçlerinde aktif rol almasının bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, yetişkin öğrencilerin kendi tecrübelerini ve yaşantılarını paylaşmayı sevdikleri ve tecrübelerine ve yaşantılarına ilişkin değer görmeyi bekledikleri anlaşılmıştır. Derslerde bu tecrübelerini paylaşmaları, yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırmakta ve derslerin onlar için daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Yetişkin öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilmeye de fazlasıyla önem verdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle, kişisel gelişim kursunda öğretmenlerin gerçek yaşam bağlamında ders anlatmaları yetişkin öğrencilere bir bakıma öğrendiklerini

uygulama şansı vermektedir. Araştırmanın yetişkin öğrencilerin en kısa sürede amaçlarına ulaşma arzusu içinde olduklarını gösteren bulgusu da dikkate alındığında, gerçek yaşam bağlamında ders anlatılmasının öğrencilerin amaçlarına ulaşmasında destekleyici bir faktör olduğu anlaşılabilmektedir. Araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde Geray (2002), yetişkinlerin kendi tecrübelerini yansıtabileceği ve tartışabileceği bir öğrenme sürecine aktif olarak katılmak istediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda yetişkin öğrencilerin, hayatlarında başarılı olmalarına ve gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olacak nitelikte bir eğitim almak istediklerini ifade etmiştir. Merkel-Keller ve Streeter-Scrupski (1997) de yetişkin eğitiminde yaşam becerilerine odaklanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Luka ve diğerleri (2020) ise yetişkin eğitiminde yetişkin öğrencilerin bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenenler olmalarına yardımcı olunmasının gerekliliğini saptamıştır. Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun, öğrencilerini öğretim süreçlerinde aktif kılmaya gösterdiği özen, öğrencilerinin bağımsız öğrenenler olmalarını desteklemektedir.

Bu araştırmada yer alan kişisel gelişim kursunda, samimi ve etkileşimli ders ortamı oluşturulması ve öğretim süreçlerinde takım çalışmalarına yer verilmesi, öğretimde kaliteyi sağlayan göstergeler olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Uslu (2002) çalışmasında, istenilen seviyeye uygun bir öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için yetişkin öğrenenlerin kendilerini iyi hissedebilecekleri, öğretmen ve öğrenci arasında anlaşmazlığın bulunmadığı ve öğrenmeye yönelik takım çalışması ruhuna sahip bir ortamın oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Miser (1999) ise öğrenme ortamının kontrol ve baskıdan uzak olması ve öğrenme ortamında empatik düşünme ve duyarlılığın ön planda olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda yetişkin öğrencinin kendini değerlendirdiği ve iş birliğinin teşvik edildiği bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada yetişkin öğrencilerin öğretim süreçlerinin başlangıcında endişeli ve kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, kişisel gelişim kursunun takım çalışmalarına ve etkileşime dayalı bir ders ortamı oluşturmaya özen göstermesi, öğretimde kalitenin sağlanması bakımından katkı sağlayıcı olmaktadır.

Araştırmada kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı bir diğer kalite göstergesi, derslerde yeterli ve etkili bir şekilde kullanılan materyaller ve teknoloji olarak belirlenmiştir. Yetişkin eğitiminin kendine özgü özellikleri olması bakımından yetişkin eğitiminde kullanılan materyallerin de yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanması ve kullanılması

gerekmektedir. Bu konuda Dimou ve Kameas (2016) araştırmalarında, yetişkin eēitimine y6nelik bir dijital eēitim materyalinin kalite g6vencesinin saēlanabileceēini g6stermiştir. Ancak yetişkin 6ērencilere y6nelik materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması, eēitim kurumlarına ek bir maliyet getirebilmektedir. Ancak, Prisăcariu (2014) ekonomik kaynakların yetişkin eēitimine sunulmasına duyulan ihtiyaēı vurgularken Wilson (2018), kalite g6vence faaliyetlerinin 6rg6tsel kaynakları 6ērencilerin başarisının ana etkileyicilerine y6nlendirebildiēini belirlemiştir. Bu araştırmada incelenen kişisel gelişim kursu da 6ēretim faaliyetlerinde yetişkin 6ērencilere hitap edebilecek şekilde materyal geliştirilmesine ve teknoloji kullanımına 6nem vererek 6ēretim hizmetlerinin kalitesinin saēlanması da bir g6vence anlayışı oluşturmuştur. Araştırmada, kişisel gelişim kursundaki derslerde g6rsel ve işitsel eēitim materyallerinin ve teknolojinin etkin kullanımının, 6ērenilenlerin kalıcılıēını artırdıēı ve yetişkin 6ērencilerin ilgisinin derse 6ekilebilmesine yardımcı olduēu belirlenmiştir. Araştırmanın yabancı dil 6ēretimi yapan bir kişisel gelişim kursunda ger6ekleştirilmiş olması da teknolojinin 6ēretim s6re6lerinde kullanımının 6nemli bir kalite g6stergesi olarak belirlenmesinde rol almış olabilir. Araştırmanın bu konudaki bulgularına benzer şekilde G66l6 (2000), sınıf ortamında ara6 gere6lerin yetersizliēinin ve teknolojik gere6lerin kullanılamayacak durumda olmasının 6ērenmeyi engelleyen fakt6rler arasında olduēunu saptamıştır. Ok6abol (2006) ise eēitim materyallerinin hem eēiticiye hem de 6ērenene yardımcı olduēunu ve 6ērenme ortamında 6nemli konuları ve olguları aēıklamada kullanılması gerektiēini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun 6ērenmede kalıcılıēı artırmaya ve yetişkin 6ērencileri g6d6lemeye 6nem vererek 6ēretim hizmetlerinin kalitesini hem s6re6 hem de sonu6 g6stergeleri a6ısından artırmaya 6alıřtıēı anlaşılmaktadır.

Araştırmada kişisel gelişim kursunun fiziki 6zelliklerinin 6ēretim faaliyetleri ile baēlantılı kalite g6stergeleri kapsamında yer aldıēı anlaşılmıştır. İnsan kaynaklarının yanı sıra fiziki kaynaklar da eēitimde kalitenin saēlanması da 6nemli bir role sahiptir (Yalnız, 2007). Araştırmanın bulguları, 6ēretimin ger6ekleřtirildiēi ortamın fiziki 6zelliklerinin yetişkin 6ērenmesinde etkili olduēunu g6stermiştir. Yetişkin 6ērencilerin 6ērenmesini olumlu y6nde etkileyen fakt6rler; sınıf mevcudunun az olması, sınıfların geniş ve ferah olması, sınıf ortamının aydınlık olması, oturma d6zeninin etkileşime olanak saēlaması, yeterli havalandırma ve aydınlatmanın mevcut olması ve sınıf ortamının hijyenik olması olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde G66l6 (2000), sınıfların havasız, rutubetli, ışıksız, soēuk ya da aşırı sıcak olmasının 6ērenimi

engelleyen faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir. Cüceloğlu (2003), öğretimin gerçekleştirildiği ortamın fiziksel özelliklerinin öğretime yönelik iletişimi olumlu ya da olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf ortamının büyüklüğü, sınıf ortamının aydınlık veya karanlık olması, sınıf mevcudu ve duvarların rengi gibi birçok fiziki özelliğin öğrenmeye yönelik iletişimi etkilediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, yetişkin öğrencilerin daha etkili bir öğretim için ihtiyaç duydukları fiziki faktörlerin örgün eğitim kademelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarından farklı olmadığı söylenebilir. Bu araştırmada, yetişkin öğrencilerin derslerde aktif olmayı ve öğretmenlerin kendileri ile birebir ders yapmasını istedikleri bulgularına da ulaşılmıştır. Bu nedenle sınıf mevcutlarının az olmasının bir kalite göstergesi olarak belirlenmesinde, yetişkin öğrencilerin bu istekleri de etkili olmuş olabilir. Kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerini etkileyen fiziki faktörler arasında sınıfların geniş ve ferah olması da dikkat çekmektedir. Sınıfların geniş ve ferah olması kişisel gelişim kursunda sıklıkla yapılan öğretim etkinliklerinin yürütülmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretim etkinliklerinin daha rahat bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlaması bakımından sınıfların genişliği önemli bir kalite göstergesi olmaktadır.

Kişisel gelişim kursunun sınıflarının fiziki özellikleri kapsamında etkileşime olanak sağlayan oturma düzeni de öğretimi olumlu yönde etkileyen bir kalite göstergesi olarak belirlenmiştir. Kişisel gelişim kursunun sınıflarındaki oturma düzeni, öğrencilerin iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada, yetişkin öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahat hissedebilmeleri için sınıftaki diğer öğrencilerle iletişim içinde olmaya fazlasıyla önem verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları ile aynı doğrultuda Güven ve diğerleri (2008), yetişkin öğrenenler için eşitlik ve açıklık sağlayan öğrenme ortamının önemli olduğunu ve bu ortamın oturma düzeni ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenme ortamının öğrencilerin birbirlerini görmesini sağlayabilecek şekilde düzenlenmesinin, sınıf içindeki iletişimin açık olmasına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ayhan (1988) da sınıflarda rahat ve etkileşimi artıran bir fiziki ortamın sağlanmasının yetişkin öğrenciler için önemli olduğunu belirtmiştir.

Eğitim kurumunun binasının görünümü ve estetik açıdan yeterli olması, araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin kaliteli olarak algılanmasında etkili olan bir kalite göstergesi olarak belirlenmiştir. Kişisel gelişim kursundan eğitim almak isteyen öğrencilerin kursa ilişkin karşılaştıkları ilk özelliğin kurum binasının görüntüsü olmasından dolayı kurum binası, öğrencilerde eğitim

kurumunun kalitesine ilişkin ilk izlenimi oluşturmaktadır. Araştırmada, eğitim kurumunun fiziki görünümüne verdiği önemin, öğretim faaliyetlerine verdiği önemin bir belirtisi olabileceğinin düşünüldüğü saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Fındıklı (2010), kurumun görünümünün müşteri üzerindeki ilk izlenimi oluşturduğunu ve bu ilk izlenimin sonraki dönemleri etkilemesi bakımından hizmet kalitesinin başlangıç noktası olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

Kurum binasının konumu da kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin kaliteli olarak algılanmasında etkili bir fiziki faktör olarak ortaya çıkmıştır. Kurum binasının merkezi konumda olması, öğrenci katılımını engelleyen faktörleri ortadan kaldırmaktadır. Yetişkin öğrencilerin büyük bir bölümü, zaman açısından sorun yaşadığı için kuruma ulaşımın daha az zaman almasına ve kurum derslerine yetişebilmelerine önem vermektedir. Aynı zamanda yetişkin öğrencilerin çalışma saatleri de göz önünde bulundurulduğunda, iş çıkışında katıldıkları derslere uzun bir yol katederek gitmelerinin motivasyonlarını düşürdüğü anlaşılmıştır. Bu nedenle, araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun kurumsal binasının kolay ulaşılabilir bir konumda olmasının, kişisel gelişim kursunun tercih edilmesinde ve sunduğu hizmetlerin kaliteli olarak algılanmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Kişisel gelişim kursunun öğretimi destekleyici sosyal uygulamaları öğretim faaliyetleri ile bağlantılı kalite göstergeleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, ders saatleri dışında gerçekleştirilen sosyal aktiviteler ve takım çalışmaları yetişkin öğrencilerin sosyalleşmesi ve öğretim ortamında kendilerini rahat hissetmesi açısından önemlidir. Kurumda eğitim gören yetişkin öğrenciler, kurumu aynı zamanda sosyalleşebildikleri bir ortam olarak görmektedir. Yetişkin öğrencilerin sosyalleşebilmeleri ise öğretim ortamında daha aktif olmalarını sağlayarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Araştırmanın bu konudaki bulgusundan farklı olarak Fındıklı (2010) bir yabancı dil kursundaki eğitimin kalitesine ilişkin yaptığı çalışmada, dil kursunun sosyalleşme ortamı olarak görülmediğini saptamıştır.

Yetişkin öğrencilerin sosyalleşmesine de zemin hazırlayan takım çalışmalarına öğretim uygulamalarında yer verilmesinin, kişisel gelişim kursunda iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği görülmüştür. Kişisel gelişim kursunda takım çalışmasına yer verilmesi, öğrencilerin birbirlerini tanımlarına yardımcı olarak iletişimlerini güçlendirmektedir. İletişim konusunda güçlük yaşayan öğrencilere kolaylık sağlayan takım çalışmalarının kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin kalitesine önemli ölçüde katkı sağladığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Miser (1999), yetişkin eğitimindeki

öğretim ortamının rekabet yerine iş birliğini teşvik eden bir ortam olması gerektiğini belirtmiştir. Luka ve diğerleri (2020) ise yetişkin eğitiminin hedeflenen faydaları arasında iş birliğinin geliştirilmesinin yer aldığını ve yetişkin öğrenenlerin işbirlikçi çalışma konusunda da gelişim göstermelerinin beklendiğini belirlemiştir.

Araştırmada kişisel gelişim kursunun yönetsel uygulamaları da öğretim faaliyetleri ile bağlantılı bir kalite göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Yönetsel uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri, belirlenen diğer kalite göstergelerinden farklılık göstermektedir. Diğer kalite göstergelerinin öğretim süreçleri üzerindeki etkisi doğrudan gözlemlenebilirken yönetsel uygulamaların etkisini doğrudan gözlemlemek çok daha güçtür. Ancak, kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetlerinin yapısını ve organizasyonunu kurum yönetiminin belirlediği düşünüldüğünde, yönetsel uygulamaların öğretim faaliyetlerinin kalitesine çok daha geniş bir alanda etkide bulunabileceği anlaşılabilmektedir. Yönetsel uygulamalara ilişkin kalite göstergeleri bağlamında kişisel gelişim kursunun öğrencilere ödeme kolaylığı sağlaması ve uluslararası geçerliliği olan bir sertifika vermesi, öğretim faaliyetlerinin kalitesi ile bağlantılı göstergeler olarak belirlenmiştir.

Kişisel gelişim kursunda eğitim alan yetişkin öğrencilerin farklı meslek gruplarında yer aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bir bölümü, kamu sektöründe çalışırken bir bölümü de özel sektörde çalışmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitimde öğrenciliği devam edenler de bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin gelir düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yetişkin öğrencilere farklı ödeme seçeneklerinin sunulması, eğitim kurumuna yönelik kalite algılarını da şekillendirmektedir. Öğrencilere ödeme kolaylığı sağlanması, öğrencilerin kuruma güven duymalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenimlerine sürekli devam edebileceklerini bilmeleri, aldıkları öğretim hizmetinin kalitesini de pozitif bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla, her ne kadar doğrudan öğretim faaliyetleri ile ilgili olmasa da öğrencilerin öğretim süreçlerindeki duyuşsal özelliklerini etkileyerek öğretimin niteliğini etkilemesi bakımından ödeme kolaylığı sağlanması, bir kalite göstergesi olarak görülmektedir. Hizmet alıcıları bakımından ücret politikalarının önemini gösterecek şekilde Quin, Zhao ve Yi (2009) araştırmalarında, hizmet alıcılarının fiyat politikaları ve garanti uygulamaları ile olan bağına dikkat çekmiştir. Dil kurslarına giden öğrencilerin ücret beklentileri konusunda Fındıklı (2010), öğrenci olan ve öğrenci olmayan grupların beklentilerini kıyaslamış ve öğrenci olan grubun kurs ücretleri konusundaki beklentilerinin öğrenci olmayanlara göre daha düşük olduğunu

saptamıştır. Bu beklentinin düşük olmasının, öğrencilerin ailelerinin yabancı dil öğrenmelerine verdikleri destek sayesinde meydana gelmiş olabileceğini ifade etmiştir. Ancak, özel sektör çalışanlarının sayısının da dikkate alınarak kurs fiyatlarında ve ödeme koşullarında kolaylık sağlanabileceğine dikkat çekmiştir.

Kişisel gelişim kursunun yönetsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında uluslararası geçerliliği olan bir sertifikanın verilmesi de bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, yetişkin öğrenciler öğrenimlerine belirli zorunluluklar sonucunda ya da fark yaratma hedefiyle başlamaktadırlar. İş yerinde terfi almak ya da işe girmek için gerekli olan yeterlikleri sağlayabilmek dışında sosyal statülerini de geliştirmek için kurslara başvurabilmektedirler. Yetişkin öğrencilerin söz konusu hedefleri bakımından yabancı dil öğrenimi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, eğitimlerinin sonunda uluslararası geçerliliği olan bir sertifikaya sahip olmaları, aldıkları eğitimi de nitelikli görmelerini sağlayabilmektedir. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Fındıklı (2010) yetişkin bireylerin, dil öğrenimi sayesinde iş, terfi, ek maaş, yüksek maaş ve statü gibi birçok pozitif çıktıyı elde edebileceklerine inandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin kariyerlerini geliştirmek için dil öğrenirken bazı öğrencilerin de yurt dışına gitmek için dil kurslarına devam ettiğini saptamıştır.

Araştırmada sınav uygulamalarına ilişkin kalite göstergelerinin öğretim faaliyetlerinin kalitesi ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Kişisel gelişim kursunda, gelişimlerini, eksikliklerini ve yeterliliklerini görebilme açısından sınavların önemli olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aldıkları eğitimin öğrenci hedeflerine uygun bir şekilde ilerleyip ilerlemediğinin belirlenebilmesi ya da öğrenci eksiklerinin ortaya çıkarılarak düzeltilmesi açısından sınav uygulamaları kişisel gelişim kursunda önemli görülmektedir. Sınav uygulamalarına ilişkin öne çıkan kalite göstergeleri arasında sınavların farklı beceri alanlarına yönelik yapılması, sınav öncesinde öğrencilere yönelik hazırlayıcı çalışmaların yapılması ve sınav sonrasında sınav sonuçlarına göre tamamlayıcı öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi yer almaktadır. Mufic ve Fejes (2020) yetişkin eğitiminin kalitesinin, öğrencilerin hedeflere ulaşmasına ve öğrencilerin sistem içindeki akışına göre değerlendirildiğini belirlemiştir. Dolayısıyla, yetişkin eğitiminin kalitesinin belirlenebilmesinde etkili bir şekilde düzenlenen sınav uygulamalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursu da sınav uygulamaları kadar sınav öncesi ve sonrası uygulamalarına da önem vererek öğretim faaliyetlerinin kalitesinin belirlenebilmesine olanak sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik kalite göstergeleri, kişisel gelişim kursunun öğretim faaliyetleri ile bağlantılı olan bir diğer gösterge alanı olarak belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi alanında çalışan öğretmenler, yetişkin eğitiminin kendine özgü ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için gerekli mesleki niteliklere sahip olmalıdır. Bu açıdan araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunun öğretmenlerine yönelik sunduğu mesleki gelişim etkinliklerinin hem öğretmenlerin gelişiminin sağlanması açısından hem de öğretim faaliyetlerinin yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte sürdürülmesinin sağlanabilmesi açısından kritik bir kalite göstergesi olduğu söylenebilir. Kişisel gelişim kursunda, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen uygulamalar kapsamında düzenli mesleki gelişim toplantılarının yapılmasına önem verilmektedir. Özellikle kurumda yeni çalışmaya başlayan öğretmenlerin yetişkin eğitiminin özelliklerini kavrayabilmesi ve gerekli yeterlikleri edinebilmesi açısından düzenli mesleki gelişim toplantılarının yapılması, kurumsal kalitenin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. Kişisel gelişim kursunun öğretmenleri, düzenlenen mesleki gelişim toplantılarında öğretim uygulamaları ve geliştirdikleri materyaller hakkında meslektaşlarından geri bildirimler de alabilmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Wilson (2018) da öğretmenlerin kariyerleri boyunca yapıcı ve sürekli geri bildirim ihtiyacı duyduklarını ve mesleki performansları hakkında geri bildirim almaya sadece göreve yeni başlayan öğretmenlerin değil tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir. Kalite güvence faaliyetlerinin ise örgütsel düzeyde öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada aynı zamanda öğretim kadrosunun niteliğinin öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergeleri arasında ön plana çıkan göstergelerden biri olduğunun belirlenmesi, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretimde kalitenin sağlanması açısından yüklendiği rolü göstermektedir.

Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursunda öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik faaliyetlerin yapılması, öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmesi ve daha işbirlikçi bir çalışma ortamı sağlaması bakımından önemli bir kalite göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmaları sadece iletişimi güçlendirmede değil öğretim faaliyetlerinin niteliğinin geliştirilmesinde de etkili olmaktadır. Öğretmenlerin takım çalışmalarının odaklandığı konular arasında ortak sınav hazırlama, şubelerin akademik başarısını değerlendirme ve eğitim materyali geliştirme çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin işbirlikçi bir anlayışla yürüttükleri bu çalışmalar hem öğretim süreçlerinde kullanılan sınavların ve

materyallerin niteliğinin geliştirilmesine hem de öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarının karşılanabilmesine olanak sağlayacak şekilde öğretim süreçlerinin dinamik bir anlayışla sürekli değerlendirilmesine ve geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bir başka deyişle, söz konusu takım çalışmaları yetişkin eğitiminde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretim faaliyetlerinde bireyselleştirmenin yapılmasına uygun esnek bir çalışma anlayışını eğitim kurumunun kültürüne yerleştirmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Mufic ve Fejes (2020), yetişkin eğitiminde öğrenci gruplarının heterojen bir yapıda olmasından ve eğitim organizasyonu için gerekli ön koşulların değişkenliğinden kaynaklanan sorunların çözümüne esneklik ve bireyselleştirme anlayışlarının çözüm getireceğini saptamıştır. Araştırmada incelenen kişisel gelişim kursundaki öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmalarının çıktılarının öğretim faaliyetlerinin kalitesine hem kısa hem de uzun vadede katkı sağlaması, takım çalışmalarının eğitim kurumunda önemli bir kalite göstergesi haline gelmesini sağlamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ

6.1. Sonuç

Yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimi veren özel bir kişisel gelişim kursuna ilişkin kalite göstergelerinin araştırıldığı bu çalışmada, yetişkin eğitimi veren eğitim kurumlarının kalitesinin hangi boyutlarda incelenebileceği belirlenmiştir. Bu şekilde yetişkin eğitimi veren kurumlarda kalite yönetiminin hangi faktörler ve süreçler bağlamında yürütülebileceğine ilişkin de bir anlayış ortaya konmaya çalışılmıştır. Her ne kadar eğitim kurumlarının sahip olması gereken ortak kalite göstergeleri bulunsa da yetişkin eğitimi kurumları hitap ettiği öğrenci kitlesinin profili bakımından daha farklı kalite göstergelerine de sahip olmalıdır. Nitekim bu araştırmada da yetişkin eğitimi veren özel kişisel gelişim kursunun örgün eğitim kurumları ile benzer kalite göstergelerine de sahip olduğu görülmüştür. Ancak yetişkin öğrencilerin farklı ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verilebilmesi açısından eğitim kurumunun kalitesini şekillendiren faktörlerin aynı zamanda yetişkin eğitime özgü niteliklere de sahip olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren eğitim kurumunun kalitesinin özellikle öğretim kadrosunun niteliği, öğretim süreçlerinin öğrenci tercihleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde organize edilmesi, ders saatleri dışında aktivite derslerinin düzenlenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkı sağlayan işbirlikçi çalışmalar ekseninde şekillendiği sonucuna varılmıştır. Öğretim kadrosunun niteliğinin göstergesi olarak öğretmenlerin ders saatlerinde ve ders saatleri dışında yürüttükleri öğretim uygulamaları ve yetişkin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesinin temel belirleyicisidir. Ancak kurumun yetişkinlere eğitim vermesi öğretim uygulamalarının organizasyonuna ve öğretmenlerin iletişim ve etkileşim süreçlerine farklı bir yapı kazandırmaktadır. Eğitim kurumundaki öğretim uygulamalarının kalitesi, öğretim süreçlerinin içeriğinin ve öğretmenlerin akademik performansının yanı sıra öğretim süreçlerinin nasıl organize edildiğine bağlı olarak algılanmaktadır. Yetişkin öğrenciler meslek grupları ve çalışma koşulları bakımından farklılık gösterdikleri için esnek öğretim uygulamalarının sunulması, eğitim kurumunun kalite yönetimi sürecinde dikkat edilen öncelikler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin işbirlikçi bir anlayışla yürüttükleri ortak sınav ve eğitim materyali

hazırlama gibi uygulamalar ve öğretmenlerin bireysel çalışmasını gerektiren ancak sonrasında yine toplu bir şekilde değerlendirme yapılan mesleki gelişim faaliyetleri öğretim kadrosunun ve öğretim uygulamalarının niteliğini geliştiren kalite göstergeleridir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin ve takım çalışmalarının hem doğrudan gözlemlenebilir birer kalite göstergesi olduğu hem de öğretim faaliyetlerinin niteliğini geliştirerek dolaylı bir şekilde eğitim kurumunun kalitesinin belirleyicisi olduğu anlaşılmıştır. Yetişkin eğitimi kurumunda, örgün eğitim kurumlarına kıyasla daha az sayıda öğretmenin görev yapması, öğretmenler arasındaki takım çalışmalarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin kolaylaşmasında rol almaktadır. Ders saatleri dışında aktivite derslerinin organizasyonunun ve öğretim amaçlı sosyal faaliyetlerin düzenlenmesinin eğitim kurumunun faaliyet alanına uygun bir şekilde kalitesinin belirleyicileri olduğu anlaşılmıştır. Eğitim kurumu yetişkin öğrencilere hitap etmesi bakımından formal ders saatlerindeki öğretim süreçlerinin zenginliği ve niteliği kadar ders dışı saatlerdeki öğretim içerikli uygulamaların zenginliği de eğitim kurumunun kalitesinde biçimlendirici bir faktör olmaktadır. Bu durum, yetişkin eğitimi kurumlarındaki öğretim faaliyetlerinin kalitesinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim kurumunun öğretim faaliyetlerindeki kalitesinin somut bir göstergesi olarak uluslararası geçerliği olan bir sertifika vermesi de kurumsal kalitenin olduğu kadar kurumsallaşmanın da önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Yetişkin eğitimi veren özel kişisel gelişim kursunun yetişkin öğrencilerin özellikleri doğrultusunda çeşitli kalite ölçütlerini karşılamak zorunda kalması kurum yönetimi açısından da belirli bir yönetim anlayışının oluşturulmasını gerektirmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayan esnek bir yönetim anlayışının benimsenmesi kurum yönetiminde de kalitenin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Yetişkin öğrencilerin gerek fiziki donanım ve ders materyallerinin niteliğine gerekse esnek eğitim saatlerine yönelik beklentileri kurum yönetiminde dinamik bir çalışma anlayışını gerekli kılmaktadır. Yetişkin öğrenciler, ders saatleri dışında da eğitim kurumunda öğretim faaliyetlerine ve sosyal faaliyetlere katılım gösterdikleri için fiziki ortamın özelliklerini de kalite göstergesi olarak kurum tercihlerinde dikkate almaktadırlar. Yetişkin öğrencilerin farklılık gösteren beklentileri kurum yönetiminde dinamizm gerektirdiği gibi öğretmenlerin öğretim uygulamalarında da aynı dinamizmi gerektirmektedir. Öğretmenlerden hem ders saatlerinde hem de ders saatleri dışında öğretim uygulamalarını ve öğretim içerikli sosyal faaliyetleri

yürütmeleri beklenmektedir. Yetişkin öğrencilerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik beklentileri arasında geri bildirim alabilme, etkileşimli bir şekilde ve gerçek yaşam bağlamında ders anlatabilme önemli bir yer kaplamaktadır. Öğretmenlerin özellikle ödevlere ve sınavlara yönelik geri bildirim süreçlerini aktif bir şekilde işletmeleri mesleki açıdan da başarılı bir performans sergilemelerine bağlıdır. Yetişkin öğrencilerin bireysel olarak daha yoğun bir şekilde geri bildirim beklemesi, yetişkin eğitimi veren kurumun öğretim faaliyetlerindeki ayırt edici bir niteliktir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri arasında da önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, bir yetişkin eğitimi kurumunun kalite yönetimi sürecinin en önemli ayağının esnek ve dinamik bir organizasyon olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkin eğitimi kurumunun sunduğu hizmetlerin kaliteli olarak algılanmasında en etkili rolü, öğretim uygulamalarının bireysel ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde sunulması oynamaktadır. Eğitim kurumunun öğretim kadrosunun niteliğinin geliştirilmesi de kalite yönetimi sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim kurumunda mesleki öğrenme toplulukları niteliğindeki öğretmen toplantılarında gerçekleştirilen çalışmalar ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin hedeflenmesi, eğitim kurumunun çok yönlü kalite gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yetişkin eğitimi alanındaki kurumların kalite yönetiminde yer alması gereken alanlar arasındadır.

Yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren bir eğitim kurumunda fiziki ve sosyal açıdan yeterli olanakların yetişkin öğrencilere sunulması, kurumun diğer boyutlardaki kalite göstergelerinin de daha işlevsel olarak algılanmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim kurumunun öğretim süreçlerini destekleyici fiziki ve sosyal özelliklere sahip olması, kurumun diğer alanlardaki kalite göstergelerinin niteliğinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Eğitim materyallerinin niteliği ve zenginliği, öğretim süreçlerinde aktif geri bildirim ve destek sağlanması ve öğrenci kazanımlarını destekleyecek sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi yetişkinlere yönelik eğitim veren kurumlarda aranan kalite göstergeleridir. Yetişkin öğrenenlerin öğretmenlerden bireysel destek almaya ve zengin içerikli ders kaynaklarından daha fazla yararlanmaya yönelik talepleri, eğitim kurumlarının gerek eğitim materyali tedarik etme gerekse öğretmenlerin daha yoğun bir iş temposunda çalışmasını sağlama yönünde kalite geliştirme çalışmaları yapmasını zorunlu kılmaktadır. Yetişkin öğrencilerin öğrendiklerini farklı bağlamlarda kullanmaya

yönelik talepleri ise yetişkin eğitimi kurumunun, öğrenilenlerin uygulanmasına olanak sağlayan zengin içerikli sosyal faaliyetlerin düzenlenmesine daha fazla önem vermesini gerektirmektedir.

Araştırmanın sonuçları, bir yetişkin eğitimi kurumunun kalite yönetimi sürecinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin organizasyonunda sınıf içi faktörler kadar sınıf dışı faktörlere de önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretim faaliyetlerinin niteliği kadar öğretim hizmetlerinin nasıl sunulduğu bir yetişkin eğitimi kurumunun kalitesinin belirleyicisi olmaktadır.

6.2 Öneriler

6.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

1. Yetişkin eğitimi kurumlarının yönetiminde esnek ve dinamik yönetim yaklaşımının gerekliliğinden dolayı kurumsal yönetim süreçlerinde, öğretmenlerin de daha aktif rol üstlendiği katılımcı yönetim yaklaşımı benimsenmelidir.
2. Yetişkin eğitimi kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yetişkin öğrenenlerin ihtiyaç ve taleplerine uygun bir şekilde sunulabilmesi için kurum bünyesinde öğrenci ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.
3. Yetişkin eğitimi kurumları, yetişkin öğrenenlerin bireyselleştirilmiş eğitim almalarına yönelik kurum bünyesinde alternatif eğitim uygulamaları tasarlamalıdır.
4. Öğrenimi destekleyici sosyal faaliyetlerin organizasyonunun yetişkin eğitimi kurumlarının kalitesinin bir göstergesi olması nedeniyle yetişkin eğitimi kurumlarında, sosyal faaliyetlerin düzenlenmesine uygun nitelikte fiziki ve sosyal alanların tasarımı yapılmalıdır.
5. Yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak ve etkileşim odaklı bir yaklaşımla öğretim yapabilmelerine yardımcı olabilecek mesleki gelişim faaliyetlerine eğitim kurumlarının bünyesinde yer verilmelidir.
6. Yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yetişkin öğrenenlerin özelliklerine uygun öğretim etkinliği, ders materyali ve sınav hazırlayabilmelerine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici eğitimlere kurum bünyesinde yer verilmelidir.

7. Yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren kurumların kurumsal kalitesinin sağlanmasına yönelik eğitim politikaları kapsamında kalite göstergelerine dayalı performans göstergeleri çerçevesi geliştirilmeli ve yetişkin eğitimi alanındaki kurumların denetiminde kullanılmalıdır.

6.2.2 Araştırmacılara Öneriler

1. Yetişkinlere yönelik farklı eğitim alanlarında faaliyet gösteren kurumların kalite göstergeleri belirlenerek faaliyet gösterilen eğitim alanı bakımından yetişkin eğitimi kurumlarının kalite göstergeleri arasında karşılaştırma yapılabilir.
2. Yetişkin eğitimi kurumlarında kalite göstergelerinin oluşmasında rol oynayan kalite yönetimi sürecinin nasıl işletilmesi gerektiğine yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
3. Yetişkin eğitimi kurumlarının öğretim faaliyetlerinin ve genel olarak kurumsal kalitenin incelenmesinde kullanılmak üzere ölçek geliştirmeye yönelik nicel araştırmalar yapılabilir.
4. Yetişkinlere yönelik resmi öğretim kurumları ile özel öğretim kurumlarının kalite göstergeleri arasında nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akal, Z. (1995). Toplam kalite yönetimi ve performans ölçme ve değerlendirme sistemleri. *Verimlilik Dergisi* (Toplam Kalite Özel Sayısı), 83-108.
- Akbaş, O., & Özdemir S. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm. Erişim Tarihi: 24.08.2021
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Antikainen, A. (2001). Is life learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education*, 36(3), 379-394.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi* (3. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayhan, S. (1988). *Halk eğitiminde katılma: Ankara'daki halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. İçinde: F. Sayılan, & A. Yıldız (Eds.), *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004* (ss. 2-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aykaç, B., & Özer, M. A. (2006). Toplam kalite yönetiminin kamu kuruluşlarında uygulanması: Sorunlar ve yeni arayışlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 171-202.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilir, M. (2005). Türkiye'deki eğitim (okuma-yazma) kampanyalarının halk eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 103-125.
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:213.
- Büyükdüvenci, S. (1986). *Hayatboyu eğitim* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Büyükşahin, Y., & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152. <https://doi.org/10.14686/buefad.290859>
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.119.5676&rep=rep1&type=pdf> Erişim Tarihi: 14.09.2021
- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). Schools as centres of lifelong learning for all. In M. Hatton (Ed.), *Lifelong learning: Policies, practices and programs* (pp. 155-166). Toronto: APEC.
- Cook, M. J. (1997). A student's perspective of service quality in education. *Total Quality Management*, 8(2-3), 120-125.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Cüceloğlu, D. (2003). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çetin, K. (2007). *MEB okullarında kalite yönetimi ve uygulamanın değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001 – 2005*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Sekizinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-2001-2005.pdf. Erişim Tarihi: 10.08.2021
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013). *T.C. Resmî Gazete*, 26215, 1 Temmuz 2006.
- Dimou, H., & Kameas, A. (2016). Quality assurance model for digital adult education materials. *Quality Assurance in Education*, 24(4), 562-585.

- Duman, A. (2005). Türkiye'de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. İçinde: F. Sayılan, & A. Yıldız (Eds.), *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, 9-10 Aralık 2004* (ss. 31-44). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2003). Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 1-13.
- Erkoç, Ç. (2019). *Yükseköğretimde öğrencilerin kalite algıları (Yalova ve Sakarya üniversiteleri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(4), 803-834.
- Ertuğrul, İ. (2014). *Toplam kalite kontrol* (3. basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Fındıklı, S. (2010). *Yabancı dil eğitiminde kalite ve algılanan hizmet kalitesine ilişkin bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fuller, B. (1987). What school factors, raise achievement in the third world? *Review of Educational Research, 57*(3), 255-292.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(3), 164-218.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Güçlü, N. (2000). *İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 309-325.
- Güven, F., Gökmen, S., & Hancı, A. (2008). *Yetişkin eğitimi kılavuzu*. N. Otoran (Ed.), Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Hake, B. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. İçinde: F. Sayılan, & A. Yıldız (Eds.), *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, 9-10 Aralık 2004* (ss.15-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Hayes, R., Kyer, B., & Weber, E. (2015). *The case study cookbook*. Retrieved November 6, 2020, from https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-121615-164731/unrestricted/USPTO_CookbookFinal.pdf
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2010). Formal adult learning and working in Europe: A new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 79-93.
- Hesapçioğlu M., Bakioğlu A., & Baltacı R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 143-160.
- Hesapçioğlu, M. (2003). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 143-160.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- Ischinger, B. (2006). Higher education for a changing world. *OECD Observer*, 255.
- Işığışok, E. (2005). *Toplam kalite yönetimi bakış açısıyla istatistiksel kalite kontrol* (1. basım). İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Işık, S., & Beykoz, S. Y. (2018). Türk yükseköğretiminde yeni bir arayış: Kalite güvence sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 7-22.
- İmanova, S. (2008). Eğitimde yönetim kalitesi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 180-189.
- Jallade, J. P. (2011). International approaches to education: A review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd edition). London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society* (1st edition). London: Routledge.
- Karşlı, M. D. (1997). Teknik eğitimin yönetimi ve kalite. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(10), 207-218.
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10. <https://doi.org/10.1002/ss.83>
- Kaya, E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, E. H. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 71-94.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi* (2.baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. (2017). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. İçinde: B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lazar, J., Feng, J. H., & Hochheiser, H. (2017). Case studies. In *Research methods in human computer interaction* (2nd ed.) (pp.153-185). Cambridge: Morgan Kaufmann Publishers.
- Lengrad, P. (1970). An introduction to lifelong education. Paris: UNESCO.
- Levy, J. S. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18.
- Luka, I., Fernate, A., Birzina, R., & Pigozne, T. (2020). Quality assurance in adult education in Latvia. In H. Flavian (Ed.), *From pedagogy to quality assurance in education: An international perspective* (pp.155-174). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Madsen, O. O. (1995) Total quality in education: A case study. *Total Quality Management*, 6(5), 613-619.
- Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205-217.
- Marques, K., Camacho, R., & Alcantara, C. (2015). Avaliação do rigor metodológico de estudos de caso em contabilidade gerencial publicados em periódicos no Brasil [Assessment of the methodological rigor of case studies in the field of management accounting published in journals in Brazil]. *Revista Contabilidade & Finanças [Accounting & Finance Magazine]*, 26(67), 27-42.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Merkel- Keller C., & Streeter-Scrupski, S. (1997). *Indicators of program quality, measures of performance & standards*. Adult Basic Education and ESL Programs in NJ, Summary Report. Retrieved September 10, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462448.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf Erişim tarihi: 12.10.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012). *Resmî Gazete*, 28239, 20 Mart 2012.
- Miser, R. (1999). *Halk eğitimi ve toplum kalkınması*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen” dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55-60.
- Miser, R. (2013). *Yaşam boyu öğrenme: Kavram ve bağlam*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Miser, R., Ural, O., & Ünlühisarıklı, Ö. (2013). Adult education in Turkey. *Adult Learning*, 24(4), 167-174.
- Moreland, N., Jawaid, A., & Dhillon, J. (2000). Quality improvement in the TESOL curriculum: A generic benchmarking approach. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 57-62.
- Mufic, J., & Fejes, A. (2020). ‘Lack of quality’ in Swedish adult education: A policy study. *Journal of Education Policy*, <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1817567>
- Murphy, M. (1997). Capital, class and adult education: The international political economy of lifelong learning in the European Union. Paper presented at *the 27th Annual SCUTREA Conference*. University of London, 1-3 July 1997.

- Musante-DeWalt, K. (2015). Participant observation. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (2nd ed.) (pp. 251-292). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Mutlu, N. (2006). *Yetişkin eğitimi ders notları*. Uygulamalı Eğitim Yöneticiliği ve Gözetmenliği Semineri.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)* (3. Baskı). Ankara. Ütopya Yayınevi.
- Oliveira, A., & Pinto, T. (2009). Portuguese experts' perspectives about key-competencies for adult educators and the role of the universities in providing quality education and training for those professionals. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis, & E. Panitsidou (Eds.), *Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe, E-book conference proceedings* (pp. 641-657). European Society for Research on the Education of Adults. https://pure.au.dk/ws/files/636/ESREA-ReNAdET_e-book_Proceedings_-_Final.pdf
- Orum, A. M., Feagin, J. R., & Sjoberg, G. (1991). Introduction: The nature of the case study. In J. R. Feagin, A. M. Orum, & G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp.1-26). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Öksüz, N, B. (2007). *Eğitimde toplam kalite yönetiminin ortaöğretim öğrencilerine uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ören, K. (2002). *Toplam kalite yönetiminde insan gücü faktörü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, G., Saran, M., Vatan, F., & Khorshid, L. (2013). *Eğitim hizmetlerinde kalite*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, A. (2013). *Kalite yönetimi ve planlaması* (2. basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Palmer, M. J. (1993). *Performans değerlendirmeleri* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Park, S-J. (2002). The change of South Korean adult education in globalization. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 285-294.

- Parlak, S. (2004). *İşletmelerde toplam kalite yönetimi* (1. basım). Ankara: Ekin Kitabevi.
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-39.
- Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15-37.
- Prisăcariu, A. (2014). Approaches of quality assurance models on adult education provisions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 133 – 139.
- Quin, S., Zhao L., & Yi, X. (2009). Impacts of customer service on relationship quality: An empirical study in China. *Managing Service Quality*, 19(4), 391-409.
- Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2020). How to improve the validity and reliability of a case study approach. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 264-275.
- Sağır, T. (2002). Müzik eğitiminde toplam kalite uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 145-153.
- Saito, M., & van Cappelle, F. (2010). Monitoring the quality of education: Exploration of concept, methodology, and the link between research and policy. In A.W. Wiseman (Ed.), *The impact of international achievement studies on national education policymaking (International Perspectives on Education and Society, Vol. 13)* (pp.3-34). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Hayatboyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sayılan, F. (2001). Paradigma değişirken: Küreselleşme ve yaşam boyu eğitim. İçinde: *Cevat Geray'a armağan* (ss. 609- 624). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayını.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? The metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116(2), 215-222.
- Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *The Academy of Management Journal*, 35(3), 467-504.
- Tam, W. M., & Cheng, Y. C. (1996). Staff development for school education quality: Implications of multimodels. *Training for Quality*, 4(4), 16-24.
- Tekin, M. (2004). *Toplam kalite yönetimi* (3. baskı). Ankara: Kişisel Yayınlar.
- Temel, A. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 48-50.

- Tezsürücü, D., & Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri* (A. F. Oğuzkan, Çev.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 277-287.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On birinci kalkınma planı (2019-2023). *T.C. Resmî Gazete*, 30840, 23 Temmuz 2019.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü Yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H. (1998). *Toplam kalite yönetiminin ilköğretime uygulanabilirliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye adalet akademisi eğitimcilerin eğitimi temel eğitim programı ders notları*. Ankara: A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde öğrenme*. A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi, Eğitimcilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- White, J. P. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilkinson, A. (1992). The other side of quality, soft issues and the human resource dimension. *Total Quality Management*, 3(3), 323-330.
- Wilson, E. (2018). Is feedback to tutors the key to supporting quality in adult education? A case study of a private training organisation in New Zealand. *Quality Assurance in Education*, 27(3), 338-346.
- Yalnız, B. (2007). *Toplam kalite yönetim ilkelerinin ortaöğretim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.

- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (Third edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.



EKLER

EK-1: Öğrenci Görüşme Soruları

1. Öğrenim gördüğünüz kurumdaki öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız?
2. Öğretmenleriniz öğretim süreçlerinde ne tür uygulamalar yapmakta ve nasıl davranmaktadırlar? Öğretmenlerinizin öğrenme sürecinizi desteklemesi bakımından faydalı olduğunu düşündüğünüz öğretimsel uygulamaları nelerdir?
3. Öğrenim gördüğünüz kurumda öğretim faaliyetlerini desteklemek için a) fiziki açıdan ve b) sosyal açıdan hangi olanaklar sağlanmaktadır? Ne tür uygulamalar yapılmaktadır? Bu konularda memnun olduğunuz olanaklar ve uygulamalar nelerdir?
4. Öğrenim gördüğünüz kurumda ders saatleri dışında ne tür öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir? Bu konuda faydalı bulduğunuz ve memnun olduğunuz faaliyetler nelerdir?
5. Öğrenim gördüğünüz kurumda sınavlar nasıl organize edilmektedir? Sınav süreçlerine ilişkin memnun olduğunuz uygulamalar nelerdir?

EK-2: Öğretmen Görüşme Soruları

1. Kurumunuzda öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklar mısınız?
2. Kurumunuzda mesleki gelişiminize yönelik ne tür faaliyetler düzenleniyor? Faydalı bulduğunuz ve memnun olduğunuz mesleki gelişim faaliyetleri nelerdir?
3. Öğretim faaliyetlerinde a) fiziki b) sosyal ve c) mesleki konularda desteğe ihtiyaç duymanız durumunda kurumunuz size nasıl yardımcı oluyor?
4. Kurumunuzda öğretim faaliyetlerine yönelik öğretmenler arasında hangi konularda takım çalışması yapılmaktadır? Bu çalışmalar nasıl organize edilmektedir?
5. Kurumunuzda sınav uygulamaları nasıl organize edilmektedir? Sınav öncesinde, esnasında ve sonrasında dikkat edilen konular ve yapılan uygulamalar nelerdir?
6. Kurumunuzda a) ders saatinde ve b) ders saati dışında gerçekleştirdiğiniz öğretim faaliyetlerine yönelik öğrencilerinizin ne tür ihtiyaç ve talepleri oluyor? Öğrencilerinizin öğretimsel taleplerini karşılama amacıyla a) ders saatindeki öğretim faaliyetleri ve b) ders saati dışındaki öğretim faaliyetleri kapsamında ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

EK-3: Öğrenci Görüş Formu**ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU**

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Meslek:

➤ Öğrenim gördüğünüz kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini gösteren beş uygulama hakkında bilgi veriniz.

- 1)
.....
.....
- 2)
.....
.....
- 3)
.....
.....
- 4)
.....
.....
- 5)
.....
.....

EK-4: Öğretmen Görüş Formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU**

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Mesleki deneyim (yıl/ay):
- Kurumdaki görev süresi (yıl/ay):

➤ Çalıştığınız kurumun öğretim faaliyetlerinin kalitesini gösteren beş uygulama hakkında bilgi veriniz.

- 1)
.....
.....
- 2)
.....
.....
- 3)
.....
.....
- 4)
.....
.....
- 5)
.....
.....

EK-5. Gözlem Formu**GÖZLEM FORMU****Gözlem Tarihi:****Gözlem Yeri:****Gözlem Numarası:**

Gözlem Alanı	Notlar
Sınıf sayısı ve sınıfların fiziki özellikleri	
Kurum içindeki sosyal alanların özellikleri	
Mevcut ve kullanılan öğretim teknolojileri	
Öğretmenlerin kullanımına sunulan alanların özellikleri	
Öğretmenlerin sınıf içindeki ve dışındaki öğretim uygulamaları	
Ders saati dışında öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik uygulamalar	
Sınav uygulamaları	
Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri	
Öğretmenlerin gerçekleştirdiği takım çalışmaları	