



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI
TUR-DR-2014-0001**

**TURİZMDE BİLGİSAYARLI HAVAYOLU
REZERVASYON VE BİLETLEME SERTİFİKA EĞİTİM
PROGRAMININ ALGILANAN KALİTE BOYUTLARININ
BELİRLENMESİ**

HAZIRLAYAN

Osman ÇULHA

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Osman Eralp Çolakoğlu

AYDIN- 2014

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI
TUR-DR-2014-0001**

**TURİZMDE BİLGİSAYARLI HAVAYOLU
REZERVASYON VE BİLETLEME SERTİFİKA EĞİTİM
PROGRAMININ ALGILANAN KALİTE BOYUTLARININ
BELİRLENMESİ**

HAZIRLAYAN

Osman ÇULHA

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Osman Eralp Çolakoğlu

AYDIN- 2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Osman ÇULHA tarafından hazırlanan "Turizmde Bilgisayarlı Hava Yolu Rezervasyon ve Biletleme Sertifika Eğitim Programının Algılanan Kalite Boyutlarının Belirlenmesi" başlıklı tez, 24/03/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

Doç.Dr. Osman E. ÇOLAKOĞLU
Doç.Dr. Abdullah TANRISEVDİ
Doç.Dr. Mehmet SARIŞIK
Yrd.Doç.Dr. Güntekin ŞİMŞEK
Prof.Dr. Cengiz DEMİR

Kurumu :

ADÜ Turizm Fak.
ADÜ Turizm Fak.
Sakarya Ü. İİBF
ADÜ Turizm Fak.
Katip Çelebi Ü. Turizm Fak.

İmzası:



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Osman ÇULHA

İmza :

YAZAR ADI-SOYADI: Osman ÇULHA

BAŞLIK: TURİZMDE BİLGİSAYARLI HAVAYOLU REZERVASYON VE BİLETLEME SERTİFİKA EĞİTİM PROGRAMININ ALGILANAN KALİTE BOYUTLARININ BELİRLENMESİ

ÖZET

Turizm sektörünün gelişimini destekleyen hizmetin yoğun olarak sunulduğu havayolu taşımacılığında güvenli ve yüksek kalitede uçuş hizmeti konusunda gösterilen hassasiyet, nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için gerekli olan eğitimi önemli hale getirmektedir. Güvenli ve kaliteli uçuş hizmetinin sağlanması ise işgörene verilen eğitimin kalitesi ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmanın amacı ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında düzenlenen bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalite boyutlarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinden yararlanılarak ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Çalışma verisi İstanbul Türk Hava Yolları (THY) Havacılık Akademisi'nde rezervasyon ve biletleme eğitimlerine katılan toplam 216 katılımcıdan elde edilmiştir.

Çalışmada öncelikle yazın taraması, görüşme ve gözlem yoluyla ulaşılan verinin içerik analizi sonucunda eğitim için çok boyutlu ve hiyerarşik kalite modeli geliştirilmiştir. Daha sonra ölçek geliştirme yöntemine uygun olarak sırasıyla i) modelde yer alan boyutları temsil eden ifadelerin belirlenmesi, ii) ön test ve revizyon iii) uzman geçerliliği, pilot test ve revizyon, iv) ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi ve v) ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliği aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda eğitim kalitesinin ölçülmesinde kullanılacak 68 ifadeden oluşan sekiz boyutlu (etkileşim, materyal, içerik ve yöntem, çıktı, ortam koşulları, amaç, mekânsal düzen ve zaman) güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı geliştirilmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar; eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler (tepki, öğrenme, davranış ve örgütsel sonuç) ve eğitim yoluyla kazanılan bilgi-becerilerin işe aktarılma sürecine etki eden değişkenler (memnuniyet, motivasyon vb.) üzerinde etkili olabilecek potansiyel öncül bir değişken olması

bakımından bilimsel birikime, eğitimin tasarlanması veya güncellenmesi sırasında hangi unsurları göz önüne almaları gerektiği konusunda eğitmenlere ve eğitim programı tasarlayanlara katkı sağlamaktadır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Eğitim, kalite, eğitim kalitesi, sertifikalı eğitim, havayolları, ölçek geliştirme

NAME: Osman ÇULHA

TITLE: THE DETERMINATION OF PERCEIVED QUALITY DIMENSIONS OF COMPUTERIZED AIRLINE RESERVATION AND TICKETING CERTIFICATE TRAINING PROGRAMME IN TOURISM

ABSTRACT

The sensitivity shown to safe and high-quality flight service in the airline transportation that supports the development of the tourism sector and offers intensive service makes training crucial which is necessary for the growth of skilled labor. Providing safety and quality of flight service is closely related to the quality of the training provided to employees. The aim of this study is to determine the dimensions of perceived quality of computerized airline reservation and ticketing certificate training programme organized within the context of commercial and ground service training. To achieve this goal, the scale development process was followed by using both qualitative and quantitative research techniques. The data were obtained from the 216 participants who participated in the reservation and ticketing training in Istanbul Turkish Aviation Academy.

Multi-dimensional and hierarchical quality model has been initially developed for the training as a result of content analysis of data achieved through literature review, interviews and observation. Subsequently, in accordance with the method of scale development, the following stages were followed: i) to determine the items representing the dimensions of the model, ii) pre-test and revision, iii) expert validity, pilot test and revision, iv) to evaluate features of the scale and v) scale reliability and construct validity. As a result of these stages, a reliable and valid measurement tool that has eight dimensions (interaction, material, content and method, outcome, ambient conditions, objective, spatial layout and time) and 68 items were developed for measuring the quality of training.

The results obtained from this study contribute to scientific knowledge in terms of being potential antecedent variable that affects the criteria (reaction, learning, behavior and organizational results) taken into account in assessing the effectiveness of

training, and the variables (satisfaction and motivation etc.) affected the transfer process of knowledge-skills gained via training to work and contributes to trainers and training program designers in terms of which components should be considered during designing and updating the training program.

KEYWORDS

Training, quality, quality of training, certificated training, airlines, scale development

ÖN SÖZ

Bu çalışmada eğitim, kalite, eğitim kalitesi konularında yazın taranarak teorik bilgilere yer verilmesi, nitel çalışmaya dayalı eğitim kalitesi modelinin önerilmesi ve yaygın eğitim kapsamında değerlendirilen bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalite boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Özverili ve yoğun çabalar sonucu ortaya çıkan bu çalışmanın hazırlanması sırasında benim için çok değerli oğullarım Ömer Timur'a ve Ender Efe'ye kaliteli vakit ayıramadığım için çok üzgünüm. Oyunlar oynamak ve resimli kitaplarını getirip yaşadıkları zevki benimle paylaşmak istediklerinde “daha sonra oğlum” söylemlerim hiç bitmedi. Ancak onlara bu eksikliği yaşatmayan, kendilerine hem annelik hem de babalık yapan, aynı zamanda doktora süresince desteğini her zaman hissettiğim, sabır sahibi, biricik eşim Şefika ÇULHA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen anneciğime ve babacığım ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu çalışmanın hazırlanması konusunda desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Osman Eralp ÇOLAKOĞLU'na, ilk danışman hocam olan, sonrasında akademik çalışma hayatına Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi'nde devam eden ve çalışma konusunun belirlenmesinde herhangi bir kısıtlama getirmeyerek beni cesaretlendiren Sayın Doç. Dr. Şenol ÇAVUŞ'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Bu süreçte katkılarından ve tavsiyelerinden dolayı tez izleme komitesi üyesi hocalarım Sayın Prof. Dr. Atila YÜKSEL ve Sayın Doç. Dr. Mehmet SARIŞIK ile jüri üyesi hocalarım Sayın Prof. Dr. Cengiz Demir, Doç. Dr. Abdullah Tanrısevdi ve Yrd. Doç. Dr. Güntekin Şimşek'e teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama aşamalarında gerekli izin ve yardımları sağlayan başta THY Eğitim Akademisi Müdürlüğü olmak üzere, Türkiye Galileo ve Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü yöneticileri ve çalışanlarına çok teşekkür ederim. Çeşitli üniversitelerden bu çalışmaya uzman görüşleri ile desteklerini

esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Kurban Ünlüönen, Doç. Dr. Yasin Boylu, Yrd. Doç. Dr. Elbeyi Pelit, Yrd. Doç. Dr. Kamil Yağcı, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Ayazlar, Arş. Gör. Ahmet Uşaklı, Arş. Gör. Güngör Hacıoğlu, Arş. Gör. Gizem Kurt ve Zeynep Mil'e teşekkürlerimi sunarım.

Anket formlarının tasarlanması konusunda Yrd. Doç. Dr. Nazlı Benlioğlu'na, çeviri konusunda Yrd. Doç. Dr. Şaban Çelik'e, Arş. Gör. Dr. Hakan Özkaya'ya, Okutman Mehmet Burak Okşar'a, çalışmanın Türkçe dil kontrollerinin yapılması konusunda Okutman Metin Polat'a gösterdikleri özverili çalışmalarından dolayı teşekkür ederim.

Sevgili ailem, saygıdeğer hocalarım, turizm sektörünün ileri gelen değerli yöneticileri ve çalışanları bu eser tamamıyla kolektif bir çalışmanın ürünüdür. İyi ki varsınız, değerli katkılarınız olmasaydı tek başıma böyle kapsamlı ve özgün bir çalışmayı hazırlayamazdım. Özverili ve yoğun çabalar sonucunda hazırlanan bu çalışmanın tozlu rafları süslemekten öte geçerek uygulamacılara katkı sağlaması dileklerle...

Didim, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
EKLER LİSTESİ	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
Araştırmanın Gerekçesi.....	2
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	9
Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları.....	10
BİRİNCİ BÖLÜM	13
YAZIN TARAMASI	13
1.1 EĞİTİM.....	13
1.1.1 Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	13
1.1.2 Eğitimin İlkeleri.....	15
1.1.3 Eğitimin Faydaları.....	15
1.1.4 Eğitim Süreci.....	16
1.1.4.1 Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	17
1.1.4.2 Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi.....	20
1.1.4.3 Eğitim Yöntemlerinin Seçilmesi.....	22
1.1.4.4 Eğitimin Uygulanması.....	35
1.1.4.5 Eğitimin Değerlendirilmesi.....	36
1.2 KALİTE.....	40
1.2.1 Kalite Tanımlarının Sınıflandırılması.....	42
1.2.2 Kalite Tanımlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	49
1.2.3 Ürün Kalitesi.....	53
1.2.3.1 Ürün Kalitesinin Tanımı.....	53
1.2.3.2 Ürün Kalitesinin Boyutları.....	53
1.2.4 Hizmet Kalitesi.....	60

1.2.4.1 Hizmet Kalitesinin Tanımı	60
1.2.4.2 Hizmet Kalitesinin Boyutları	61
1.2.4.3 Hizmet Kalitesi Modelleri.....	64
1.2.4.3.1 Hizmet Kalitesi Paradigması	65
1.2.4.3.2 Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991)	67
1.2.4.3.3 Algılanan Hizmet Kalitesi (SERVQUAL).....	70
1.2.4.3.4 Özellikler Hizmet Kalitesi.....	76
1.2.4.3.5 Sentezlenmiş Hizmet Kalitesi	77
1.2.4.3.6 Performansa Dayalı Hizmet Kalitesi (SERVPERF)	83
1.2.4.3.7 İdeal Değer Standartına Dayalı Hizmet Kalitesi Modeli.....	83
1.2.4.3.8 Değerlendirilmiş Performans ve Standartlaştırılmış Kalite.....	84
1.2.4.3.9 Perakende Hizmet Kalitesi için Hiyerarşik Model.....	85
1.2.4.3.10 Hizmet Kalitesinin Öncül ve Aradeğişken Modeli	86
1.2.4.3.11 Hiyerarşik ve Çok Boyutlu Hizmet Kalitesi.....	87
1.2.4.4 Hizmet Kalitesi Modellerinin ve Boyutlarının Değerlendirilmesi.....	89
1.3 EĞİTİM KALİTESİ.....	91
1.3.1 Eğitim Kalitesinin Tanımı.....	91
1.3.2 Eğitim Kalitesinin Önemi	92
1.3.3 Eğitim Kalitesinin Boyutları	93
1.3.4 Eğitim Kalitesinin Değerlendiricisi.....	99
1.3.5 Bir Hizmet Olarak Eğitim	101
1.3.6 Eğitim Kalitesini Açıklayan Teoriler	102
1.3.6.1 Tutum Teorisi.....	102
1.3.6.2 İhtiyaç Teorisi	103
1.3.6.3 Neden-Sonuç Teorisi.....	104
İKİNCİ BÖLÜM	109
ARAŞTIRMA MODELİ VE HİPOTEZ GELİŞTİRME.....	109
2.1 EĞİTİM HİZMETİ İÇİN KALİTE MODELİNİN GELİŞTİRİLMESİ: HİYERARŞİK VE ÇOK BOYUTLU BİR YAKLAŞIM.....	109
2.1.1 Nitel Araştırma.....	115
2.1.1.1 Görüşmeye Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi	115
2.1.1.2 Yazın Taramasına Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi.....	117
2.1.1.3 Gözleme Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi	119
2.1.2 Nitel Araştırmanın Sonuçları	121

2.2 HİPOTEZ GELİŞTİRME	126
2.2.1 Eğitim Hizmetinin Etkileşim Kalitesi	126
2.2.2 Eğitim Hizmetinin Fiziksel Kalitesi.....	128
2.2.3 Eğitim Hizmetinin Çıktı Kalitesi	132
2.2.4 Eğitim Hizmetinin Eğitim Plan Kalitesi	135
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	140
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	140
3.1 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	140
3.2 ÖLÇEK GELİŞTİRME YÖNTEMİ	142
3.2.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesi.....	143
3.2.2 Ön Test ve Revizyon.....	145
3.2.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyon.....	146
3.2.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi	150
3.2.4.1 Keşifsel Faktör Analizi	151
3.2.5 Ölçeğin Güvenilirliği ve Yapı Geçerliliği.....	153
3.3 VERİNİN TOPLANMASI	154
3.3.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesi İçin Verinin Toplanması	155
3.3.2 Ön Test ve Revizyon İçin Verinin Toplanması	158
3.3.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyon İçin Verinin Toplanması	159
3.3.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi İçin Verinin Toplanması.....	163
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	165
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	165
4.1 ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	165
4.1.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	165
4.1.2 Ön Test ve Revizyona İlişkin Bulgular	167
4.1.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyona İlişkin Bulgular.....	168
4.1.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	177
4.1.5 Ölçeğin Güvenilirliğine ve Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	185
4.2 EĞİTİMİN ALGILANAN KALİTESİNİ OLUŞTURAN BOYUTARA AİT ORTALAMA, ORTANCA, TEPE DEĞERİ VE STANDART SAPMA DEĞERLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	187
4.3 KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	188

4.4 KATILIMCILARIN EĞİTİME KATILIM DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	190
4.5 KATILIMCILARIN ÇALIŞTIKLARI İŞLETMENİN EĞİTİM POLİTİKASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	191
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	192
UYGULAMACILAR VE GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER.....	201
KAYNAKÇA.....	208
ÖZGEÇMİŞ.....	274

EKLER LİSTESİ

EK 1: Görüşme Formu.....	231
EK 2: Görüşme Yoluyla Elde Edilen İfadeler.....	233
EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler	237
EK 4: Eğitim Gözlem Formu	249
EK 5: Gözlem Yoluyla Elde Edilen İfadeler	255
EK 6: Türk Hava Yolları Eğitim Akademisi Müdürlüğü İzin Yazısı	259
EK 7: Taslak Anket Formu	262
EK 8: Türkiye Galileo Müdürlüğü İzin Yazısı	268
EK 9: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü İzin Yazısı	269
EK 10: Pilot Test İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu	270
EK 11: Keşifsel Faktör Analizi İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu	272

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.1: İş dışında Eğitim Yöntemlerinin Özellikleri.....	34
Çizelge 1.2: Eğitim Programlarını Değerlendirme Yöntemleri	39
Çizelge 1.3: Kalite Tanımlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri	51
Çizelge 1.4: Ürün Kalitesinin Boyutları.....	56
Çizelge 1.5: Eğitim Kalitesinin Boyutları.....	97
Çizelge 2.1: Hizmet Kalitesi Boyutlarının Karşılaştırılması.....	110
Çizelge 2.2: Görüşmeye Dayalı Eğitim Kalitesinin Boyutları.....	117
Çizelge 2.3: Yazın Taramasına Dayalı Eğitim Kalitesi Boyutları	119
Çizelge 2.4: Gözleme Dayalı Eğitim Kalitesinin Boyutları.....	121
Çizelge 3.1: Ölçek Geliştirme Süreci.....	143
Çizelge 3.2: $p = 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde İGO'lar İçin Minimum Değerler	148
Çizelge 4.1: Uzman Görüşü Sonucu Elde Edilen İGO ve İGİ Değerleri.....	169
Çizelge 4.2: Uzman Görüşmesine Dayalı İfade Değerlendirme Tablosu	173
Çizelge 4.3: İfade Azaltma ve İç Tutarlılık.....	175
Çizelge 4.4: Eğitim Kalitesi Ölçeğine İlişkin Keşifsel Analiz Bulguları.....	178
Çizelge 4.5: Eğitim Kalitesi Ölçeğini Oluşturan İfadelere Ait Ortak Varyanslar.....	181
Çizelge 4.6: Ölçeğin Güvenilirliğinin ve Yapı Geçerliliğinin Hangi Aşamada Sağlanıp Sağlanmadığını Özetleyen Aşamalar	185
Çizelge 4.7: Yapıya İlişkin Ayrışma Geçerliliği.....	187
Çizelge 4.8: Eğitimin Algılanan Kalitesini Oluşturan Boyutlara Ait Ortalama, Ortanca, Tepe Değeri ve Standart Sapma Değerleri.....	188
Çizelge 4.9: Katılımcıların Demografik Özelliklere İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216)	189
Çizelge 4.10: Katılımcıların Eğitime Katılım Durumuna İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216).....	190
Çizelge 4.11: Katılımcıların Çalıştıkları İşletmenin Eğitim Politikasına İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216).....	191

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: İhtiyaç Belirleme Süreci	19
Şekil 1.2: Ürün Kalitesinin Üretici Açısından Durumu	48
Şekil 1.3: Hizmet Kalitesi Paradigması	66
Şekil 1.4: Hizmet Kalitesi Boyutları	68
Şekil 1.5: Hizmet Kalitesi Modeli.....	71
Şekil 1.6: Hizmet Kalitesinin Belirleyicileri ve Algılanan Hizmet Kalitesi	74
Şekil 1.7: Özellikler Hizmet Kalitesi Modeli.....	77
Şekil 1.8: Sentezlenmiş Hizmet Kalitesi Modeli	79
Şekil 1.9: Sentezleşmiş Hizmet Kalitesi Modeli.....	82
Şekil 1.10: İdeal Değer Standartına Dayalı Hizmet Kalitesi Modeli.....	84
Şekil 1.11: Perakende Hizmet Kalitesi Hiyerarşik Modeli	85
Şekil 1.12: Hizmet Kalitesinin Öncül ve Aradeğişken Modeli.....	86
Şekil 1.13: Hiyerarşik ve Çok Boyutlu Hizmet Kalitesi Modeli	87
Şekil 1.14: Neden Sonuç Zinciri	106
Şekil 2.1: Araştırma Modeli: Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Yapılı Eğitim Kalitesi Modeli	125

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

ASQC (American Society for Quality Control): Amerikan Kalite Kontrol Derneği

bkz: Bakınız

EOQC (European Organization for Quality Control): Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu

IATA (International Air Transport Association): Uluslararası Hava Taşımacılığı Birliği

ICAO (International Civil Aviation Organization): Uluslararası Sivil Havacılık Teşkilatı

ISO (International Standardization Organization): Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu

İĞİ: İçerik Geçerliliği İndeksi

İGO: İçerik Geçerliliği Oranı

JISC (Japanese Industrial Standards Committee): Japon Sanayi Standartları Komitesi

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): Veri setinin faktör analizi için uygunluğunu gösterir.

n: Örneklem büyüklüğünü gösterir.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı

THY: Türk Hava Yolları

vd: Ve diğerleri

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Turizm sektöründe yer alan işletmelerin yaşamlarını devam ettirmeleri, hizmet kalitelerini artırmaları ve kaliteli hizmet sağlamaları büyük bir oranda turistik ürünleri ulaştırarak, işleten ve yöneten işgörenlerin niteliğine bağlıdır (Amoah ve Baum, 1997; Ghani, 2006; Mayaka ve Akama, 2007; Öztaş, 1995, Zagonari, 2009). Durum turizm sektörünün gelişimini destekleyen havayolu taşımacılığı sektörü açısından değerlendirildiğinde ise emniyet, yüksek kalite ve güvenilirlik konularının büyük önem taşıması nitelikli işgücünün istihdamını havayolu taşımacılığı sektörü için daha gerekli hale getirmektedir. Dahası sektörde bilgi teknolojilerinin yoğun kullanımı, işgücünün önemini azaltacağı düşüncesinin aksine nitelikli işgücüne olan ihtiyacın daha da artmasına neden olmaktadır (Küçükönel ve Korul, 2002).

İşgücü niteliğinin artırılması ancak işgörenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini ve güncellenmesini sağlayan eğitime yapılacak sürekli yatırımla mümkündür (Diamantidis ve Chatzoglou, 2012; Smith vd., 2008; Zolingen vd., 2000). Özellikle havayolu taşımacılığında güvenli ve yüksek kalitede bir uçuş hizmetinin sağlanması bu sektörde görev yapan işgörenlerin eğitilmesi ile doğru orantılıdır (Küçükönel ve Korul, 2002). Benzer şekilde güvenli ve yüksek kalitede bir uçuş hizmetinin gerçekleştirilmek istenmesi havayolu taşımacılığında çalışan işgörenlerin eğitimini sürekli hale getirmektedir (Kim ve Lee, 2011; Rhoden vd., 2008). Nitekim havayolu taşımacılığı sektörünün nitelikli işgören ihtiyacının karşılanması için uçuş, yer hizmetleri, yangın ve kurtarma, bilet satış ve rezervasyon gibi hizmetler sunan, uçak bakım ve onarımında dolaylı görev alan ve lisanslı olması gerekmeyen diğer tüm işgörenler çalıştıkları işletmeler tarafından sürekli eğitimden geçirilmektedirler (Küçükönel ve Korul, 2002). Türkiye’de havayolu ulaşımında çalışan işgörenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve böylece kaliteli ve güvenli bir uçuş hizmetini müşterilere sunmaları için gerekli olan eğitimler (teknik eğitimler, rezervasyon eğitimleri, bilet satış eğitimleri, kargo operasyon eğitimleri, yolcu hizmetleri eğitimleri, yer harekât eğitimleri, yönetim ve kişisel gelişim eğitimleri, Uluslararası Hava Taşımacılığı Birliği (IATA) eğitimleri, İngilizce dil eğitimleri ve bilgisayar eğitimleri) havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri THY Havacılık Akademisi tarafından verilmektedir. Türk turizm eğitim sistemi içerisinde “özel kuruluşların

yürüttüğü yaygın (sertifikalı) turizm eğitimi” kapsamında değerlendirilen bu eğitimler (Hacıoğlu vd., 2008; Yeşiltaş vd., 2010) Türk turizminin gelişmesi için gerekli olan nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önem taşımaktadır (Demirkol ve Pelit, 2002).

Teknolojik gelişmelere paralel olarak ilerleyen havayolu taşımacılığı sektöründe güvenli uçuş hizmetinin sağlanması işgörelere verilen eğitimin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Rhoden vd., 2008). İşgörelerin bilgi, beceri, tutum, davranış ve performanslarını geliştirmeye yönelik en önemli yatırımlardan biri olan eğitimin (Awoniyi vd., 2002; Senemoğlu, 2001) başarı ve başarısızlığı (Elangovan ve Karakosky, 1999; Orpen, 1999) büyük bir oranda uygulanan eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitimin başarı ve başarısızlığının göstergelerinden biri olan eğitilenlerin memnuniyeti (Mathieu vd., 1992) ise kaliteli bir eğitim sayesinde sağlanmaktadır (Artino, 2008; Chiang vd., 2005; Clemenz ve Weaver, 2003; Duque ve Weeks, 2010; Noe ve Schmitt, 1986). Memnuniyetin yanı sıra eğitimin kalitesi bilginin kazanılması ve yorumlanması (Dermol ve Cater, 2013), kazanılan bilgi ve becerilerin işyerine aktarılma niyetini olumlu yönde etkilemektedir (Clemenz, 2001; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999; Valachis vd., 2009).

Araştırmanın Gerekçesi

Eğitilenlerin eğitime katılma isteğini artıran ve katıldıkları eğitimden memnun olmalarını, öğrenmelerini, öğrendikleri bilgi ve becerileri iş ortamına aktarmalarını sağlayan “eğitimin algılanan kalitesi”nin hangi faktörler tarafından açıklandığı sınırlı sayıda yapılmış çalışmada tespit edilmiştir (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009). Yazındaki bu boşluk ile ilgili olarak Valachis vd. (2009) tarafından eğitim alanında yapılan çalışmalarda daha çok eğitim ihtiyaçları, eğitimi değerlendirme modelleri, eğitim ve eğitim tekniklerinin yararları gibi konulara odaklanıldığı ancak eğitimin kalitesi alanında önemli çabanın sarfedilmediği vurgulanmaktadır. Harvey vd. (1992 aktaran Clewes, 2003) tarafından da hizmet kalitesi modellerinin eğitime uygulanmasının daha fazla araştırmanın ve değerlendirmenin yapılmasını gerektiren bir alan olduğu ifade edilmektedir. Eğitim kalitesinin ölçümünde daha çok genel hizmet kalitesininin ölçümüne yönelik geliştirilen modeller (SERVQUAL-SERVPERF) kullanılmaktadır (Alliger vd., 1997; Chiang vd., 2005).

Konu ile ilgili yazın ayrıntılı incelendiğinde Clemenz (2001) ve Valachis vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar dikkat çekicidir. Turizm sektöründe eğitimin algılanan kalitesinin boyutlarını belirlemeye yönelik Clemenz (2001) tarafından yapılan öncül çalışmada eğitimin algılanan kalitesinin; etkileşim, iklim, nezaket, ilgililik, somutluk ve inanılabilirlik boyutlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Turizm ve ağırlama eğitimi alanların algıladıkları eğitim kalitesini belirleyen boyutların neler olduğunu belirlemek amacıyla Valachis vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim kalitesinin etkileşim, tutarlılık, homojenlik, uygulanabilirlik, sorumluluk, dokunabilirlik ve çevre olmak üzere yedi boyuta sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak eğitimin algılanan kalitesine yönelik Clemenz (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla üniversite düzeyinde yiyecek ve içecek sınıflarında okuyan öğrenciler üzerinde Weaver vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada somut unsurlar dışındaki diğer eğitim kalitesi boyutlarının orjinal ölçekte yer alan boyutlar ile benzerlik gösterdiği, somut unsurlar boyutunun ise ifadelerin öğrencilere yönelik uyarlanması ve çalışmanın bir üniversitede yapılması nedeniyle organizasyon boyutuna dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde üniversite düzeyinde eğitim veren (turizm, ağırlama yönetimi, mutfak sanatları) kurumların eğitim kalitesini oluşturan boyutlarının belirlenmesi için yapılmış güncel nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Assante vd., 2007; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd., 2009; Teng vd., 2013). Bu çalışmalarda üniversite düzeyinde eğitim veren kurumların eğitim kalite boyutlarını/göstergelerini; stratejik planlama (vizyon, misyon, amaçlar), müfredat (müfredat tasarımı ve içeriği), öğretme ve öğrenme (öğretme yöntemleri ve aktiviteleri, öğrenme rehberliği, değerlendirme, staj gerekliliği), kaynaklar (öğretme ve araştırma kaynakları, eğitimin yapıldığı sınıflar, sınıfların veya laboratuvarlarının temizliği, kaynakların yönetimi), çalışanlar (eğiticinin kalitesi, işbirlikçi hizmetler, araştırma, endüstri deneyimi, konusu ile ilgili deneyimi), öğrenci başarıları (mevcut öğrenci başarıları, mezunların performansları, işe yerleştirilme oranları), üniversite yönetimi (liderlik, idari işlemler) ve endüstri desteği oluşturmaktadır.

Bu çalışmaların yanı sıra eğitimin kalitesi eğitimin içerik uyumu, öğretici yeterliliği, eğitim süresi, öğretim materyalleri ve sınıflar gibi değişkenler ile ölçülmektedir (Sofu, 2007). Ayrıca eğitimin kalitesinin ölçümüne hizmet edecek

nitelikte olup ancak eğitimin kalitesi kapsamında değerlendirilmeden eğitimin ilgililiği (Axtell vd., 1997; Dixon, 1990; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Kirwan ve Birchall, 2006; Liebermann ve Hoffmann, 2008), eğitimin ünü (Facteau vd., 1995; Switzer vd., 2005), eğitimin içeriği (Baldwin ve Ford; 1988; Seyler vd., 1998), eğitici kalitesi, eğitici becerisi, eğitici bilgisi, eğiticinin hazırlığı (Dixon, 1990) ve öğrenme ilkeleri (Kontoghiorghes, 2004) gibi değişkenlerin etkilerinin bağımsız olarak analiz edildiği görülmektedir.

Yapılan tüm çalışmalar bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılan çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Birinci sınırlılık eğitim kalitesinin ölçülmesinde genel hizmet kalitesinin ölçümü için geliştirilmiş SERVQUAL ölçeğinin kullanımı ile ilgidir. Bu düşüncenin altında yatan temel neden SERVQUAL ölçeği ile ilgili beklentinin kavramsallaştırılması, fark sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliliği, genellenebilirliği konularında yapılan eleştirilerin (Babakus ve Boller, 1992; Brown vd., 1993; Brady ve Cronin, 2001; Cassidy vd., 1993; Cassidy vd., 1994; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Sachdev ve Verma, 2004; Teas, 1993; Williams, 1998) yanı sıra ölçeğin farklı hizmet türleri ve sektörleri için uygulanabilirliği, ölçeğin tam olarak hizmet kalitesini ölçmedeki yetersizliği, ölçeğe ait boyutların hizmetin bütün özelliklerini kapsamaması ve tek düzeyli yapısına yönelik yapılan eleştirilerdir (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Grönroos, 1990 aktaran Kang ve James, 2004; Hernandez vd., 2009; Sureshchandar vd., 2001). Daha özelde eğitimin algılanan kalitesinin ölçümünde eğitimin kendine has özellikleri dikkate alınmadan doğrudan genel hizmet kalitesinin ölçümüne hizmet eden bir ölçeğin (SERVQUAL) eğitim hizmeti için adapte edilerek kullanıldığı görülmektedir (bkz. Alliger vd., 1997; Chiang vd., 2005). Konu ile ilgili olarak Valachis vd. (2009) tarafından eğitim hizmetinin değerlendirilmesinde sadece SERVQUAL ölçeğinin kullanılmaması gerektiği, eğitilen perspektifinden eğitim kalitesinin ölçümüne hizmet eden ayrı bir ölçeğin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Nitekim otel yöneticileri ve çalışanları arasında algılanan ve beklenen eğitim kalitesinin araştırılması için eğitim hizmetine adapte edilen SERVQUAL ölçeğindeki boyutlarda yer alan on beş ifadenin beklenen şekilde ilgili boyutlara yüklenmediği tespit edilmiştir (Chiang vd., 2005). Cassidy vd. (1993, 1994) eğitim hizmetinin bazı açılardan önemli düzeyde diğer hizmet

sektörlerinden farklılıklara sahip olduğunu ve bu nedenle özellikli bir hizmet ölçeğinden (eğitim) faydalanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler. Caro ve Garcia (2008) da hizmet kalitesinin kritik faktörlerinin farklı türdeki bütün hizmet sektörleri için aynı olmadığını ve bu nedenle araştırmacıların yaygın kabul edilmiş herhangi bir hizmet kalitesi modelinin tekrarını yapmayı denemek yerine sektör özellikli modellerin kurulması konusunda çaba sarfetmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde bir çok yazar (Babakus ve Boller, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Cassidy vd., 1993; Cassidy vd., 1994; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Williams, 1998) tarafından da hizmet kalitesinin ölçülmesi için geliştirilen SERVQUAL ölçeğinin her hizmet ve hizmet sektörü için geliştirilemeyeceği ve bu nedenle sektörlerin sundukları ürün ve hizmet özelliklerine uygun bir ölçeğin geliştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir. SERVQUAL ölçeğinin tam olarak hizmet kalitesini ölçmedeki yetersizliği ve boyutların hizmetin bütün özelliklerini kapsamaması bağlamında yapılan eleştiriler de dikkat çekicidir. Hizmet kalitesi konusunda öncül çalışmalar gerçekleştiren Grönroos (1990 aktaran Kang ve James, 2004) SERVQUAL'ın hizmetin sadece sunum sürecine odaklandığını ve hizmetin çıktılarını dikkate almadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kang ve James (2004: 267) "SERVQUAL ölçeğinin, hizmetin teknik kalitesi ile ilgili hiç bir ölçümü içermediğini, teknik kalitenin hizmet kalitesinin araştırılması ve ölçülmesi için göz ardı edilmekte olduğu"nu ifade etmektedirler. Nitekim SERVQUAL modelini geliştiren yazarlar öncül çalışmalarında (Parasuraman vd., 1985) hizmet kalitesinin fonksiyonel (süreç) ve teknik (çıktı) kalite boyutlarını içerdiğini belirtmektedirler. Modelde beş boyuttan biri (somutluluk) her ne kadar hizmetin fiziksel unsurlarını değerlendirmeye yönelik olsa da Hernandez vd. (2009: 1174)'ne göre müşteriler genellikle eğitim hizmetinde sınıflar, otellerde banyolar, hastanelerde odalar gibi fiziksel alanları kullanmalarına rağmen SERVQUAL modeli daha çok hizmetin sağlayıcısı ve müşterisi arasındaki etkileşime odaklanarak hizmetin fiziksel unsurlarına ikinci düzeyde önem vermektedir. Benzer şekilde Sureshchandar vd. (2001) hizmet kalitesinin boyutlarını temsil eden Parasuraman vd. (1988) tarafından önerilen 22 ifadeli SERVQUAL ölçeğinin kapsamının tartışmaya açık olduğunu bunun basit bir nedeninin ifadelerin büyük bir çoğunluğunun hizmeti sağlayan insan unsuru ile geri kalan kısmının ise hizmetin somut (fiziksel) unsuru ile ilişkili olmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Diğer bir ifadeyle tespit edilen beş boyuttan

dördünün (güvenilirlik, cevap verebilirlik, güvence, empati) insan unsuru ile ilişkili olması ölçeğin kapsamı ile ilgili tartışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. SERVQUAL ölçeğine getirilen bu eleştirilerin yanı sıra ölçeğin tek düzeyli yapısına yönelik yapılan eleştiriler güncel hizmet kalitesi çalışmalarında iyice belirgin hale gelmektedir. Güncel hizmet kalitesi yazını, farklı hizmet türleri için algılanan hizmet kalitesinin SERVQUAL modelinde olduğu gibi çok boyutlu ancak SERVQUAL modelinin tek düzeyli yapısının aksine algılanan hizmet kalitesinin hiyerarşik bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Kang ve James, 2004; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005, Martinez ve Martinez, 2007; Wong ve Fong, 2012). Hizmet kalite algısının hiyerarşik yapıda olmasının altında yatan temel varsayım müşterilerin hizmet kalitesine ilişkin algılarını, hizmetin birçok farklı düzeydeki performansını değerlendirerek şekillendirmeleri ve daha sonra bu değerlendirmelerini birleştirerek genel hizmet kalite algısına ulaşmalarıdır (Brady ve Cronin, 2001). Çalışmalarda ortak nokta SERVQUAL ölçeğinin aksine neyin güvenilir, empatik ve cevap verebilir olduğunun ortaya koyan hiyerarşik yapıdaki kalite boyutlarının belirlenmesi istenmesidir.

İkinci sınırlılık eğitim kalitesini oluşturan boyutları belirlemek için dikkate alınan eğitim kurumlarının farklılığı ile ilgilidir. Orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde eğitim veren kurumların uyguladığı eğitimin kalitesinin ölçümü için geliştirilen ölçeklerin (Assante vd., 2007; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng, vd. 2009; Teng vd., 2013; Weaver vd., 2005) özel kurumlar olan işletmelerce verilen eğitimlerin kalitesinin ölçümüne hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Bunun en temel birinci nedeni örgün eğitim kapsamında kamuya bağlı çeşitli eğitim kurumları (ortaöğretim ve yükseköğretim) tarafından verilen eğitim (education) ve yaygın eğitim kapsamında işletmeler tarafından verilen eğitim (training) bir çok psikolojik bileşeni (öğrenme, aktarma, hafıza ve motivasyon) paylaşmasına rağmen amaçlar, performans çıktıları ve öğretim uygulamaları bakımından farklılıklara sahiptir (Artino, 2008). Diğer bir neden ise eğitimi veren kurumların farklı yapılanmalara ve eğitimin düzenlenmesi, süresi, değerlendirilmesi ve çıktıları gibi konularda iki kurumun farklı özelliklere sahip olmalarıdır (Yeşiltaş vd., 2010). Bu nedenle iki farklı eğitim uygulamasının kalite belirleyicileri bakımından farklılık göstermesi muhtemeldir. Mayaka ve King (2002)

tarafından da mesleki temelli eğitim (vocationally-based training) ile turizm eğitimi (tourism education) arasında farklılığın bulunduğu ve bu konuda tartışmaların devam ettiği vurgulanmaktadır.

Son sınırlılık ise eğitim programının kalitesinin çok sayıdaki çalışmada (Axtell vd., 1997; Baldwin ve Ford; 1988; Dermol ve Cater, 2013; Dixon, 1990; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Facticeau vd., 1995; Kirwan ve Birchall, 2006; Kontoghiorghes, 2004; Liebermann ve Hoffmann, 2008; Seyler vd., 1998; Sofo, 2007; Switzer vd., 2005) sınırlı sayıdaki faktör ve ifadeyle değerlendirilmesi ile ilgilidir. Katılımcılar hakkında kesin ve tam bilgilere ulaşılması için belirlenmesi amaçlanan eğitimin kalitesinin bir dizi soruyla (ifade) (Churchill, 1979; Yüksel ve Yüksel, 2004) ve çok sayıdaki özelliğinin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Altunışık vd., 2005).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada THY Havacılık Akademisi'nde ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında verilen rezervasyon ve biletleme eğitimleri dikkate alınarak aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

Eğitime katılan işgören bakış açısından eğitimin algılanan kalitesini oluşturan boyutlar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasında bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalitesini oluşturan boyutların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitimin hangi unsurlarının eğitim kalitesinin bir açıklayıcısı olduğunu ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çok boyutlu ve hiyerarşik yapıli kalite modeli (Brady ve Cronin, 2001) temel alınarak yazın, görüşme ve gözleme dayalı elde edilen nitel veri nitel analizi yöntemi ile analizi sonucunda geliştirilen eğitim kalitesi modeline ait aşağıdaki araştırma hipotezleri oluşturulmuştur.

Hipotez 1: Etkileşim kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1a: Öğitmenin tutumu algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1b: Öğitmenin davranışı algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1c: Öğitmenin bilgisi algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1d: Öğitmenin becerisi algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2: Fiziksel kalite eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2a: Eğitim materyalleri algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2b: Ortam koşulları algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2c: Mekânsal tasarım algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2d: Öğitmenin fiziksel özellikleri algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3: Çıktı kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3a: Bireysel kazançlar algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3b: İş kazançları algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3c: Kariyer kazançları algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4: Eğitim planının kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4a: Eğitim amacı eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4b: Eğitim içeriği eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4c: Eğitim yöntemi eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4e: Eğitim zamanı/süresi eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Araştırmanın Önemi

Gerek tek düzeyli gerekse de hiyerarşik yapıdaki kalite modellerinde genel hizmet kalite algısı hizmetin etkileşimsel, fiziksel ve çıktı olmak üzere üç temel boyutuna göre şekillenmekte olup her bir boyut farklı alt boyutlardan oluşmaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Rust ve Oliver, 1994; Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Bugüne kadar yapılan çalışmalarda eğitim kalitesinin temel boyutlarının ve alt boyutlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir çaba harcanmamıştır. Bu çalışma ile eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmadan (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) farklı olarak eğitimin hangi temel ve alt boyutlarının eğitime katılanların kalite algısını şekillendirdiği tespit edilerek bilimsel birikime katkı sağlanmaktadır. Çalışmayı diğer çalışmalardan özgün kılan konu, genel hizmet kalite algısını etkileyen etkileşimsel, fiziksel ve çıktı kalite boyutlarının yanı sıra eğitimin amaçları, yöntemi-içeriği ve zamanı gibi diğer hizmet türlerinin sahip olmadığı eğitime katılanların kalite algısını etkileyen eğitim hizmetine özgün unsurların ortaya çıkarılmasıdır.

Eğitimin algılanan kalitesini oluşturan boyutların belirlenmesi öncül bir değişkenin oluşturulması bakımından bilimsel birikime katkı sağlamaktadır. Daha özde eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler (tepki, öğrenme, davranış ve örgütsel sonuç) (Kirkpatrick, 1979) ve bilgi-becerilerin işe aktarılma sürecine etki eden değişkenler (memnuniyet ve motivasyon) üzerinde etkili olabilecek potansiyel öncül bir değişken belirlenmiştir. Yazında bu alandaki boşluk ile ilgili olarak Elangovan ve Karakowsky (1999) tarafından insan kaynakları yönetimi alanında eğitim ve gelişim üzerine yapılmış çalışmalarda bilgi ve becerilerin aktarım sürecinin kritik özelliklerinin tamamıyla araştırılmadığı, Holton vd. (2000) tarafından öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğunun tamamıyla anlaşılmasının gerekli olduğu, Weaver vd. (2005) tarafından geçerli değerlendirme tekniklerinin ve

araçlarının eksikliğinden dolayı eğitimin değerlendirilememesi nedeniyle araştırmacıların sürekli olarak etkili eğitimin belirleyicilerini araştırmak zorunda kaldığı ifade edilmektedir.

Diğer taraftan sertifikalı eğitim programlarının kalitesini oluşturan boyutlara verilecek yanıtlar ile ilgili ulaşılabilecek sonuçlar THY Havacılık Akademisi'nde çalışan eğitmenler ve program düzenleyiciler için eğitim programının tasarlanması veya güncellenmesi sırasında hangi unsurları göz önüne almaları gerektiği konusunda geri bildirim sağlamaktadır. Chiang vd. (2005) tarafından da eğitim programlarının geliştirilmesi için eğitim programlarının nasıl algılandığının bilinmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Morgan ve Casper (2000) da eğitim programları konusunda eğitilenler tarafından verilen cevapların eğitimin tasarlanması ve geliştirilmesi için önemli bir girdi sağlayabileceğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak bölgesel kalkınmayı hızlandıran, ekonominin canlanmasını ve dışa açılmayı sağlayan, nüfus hareketliliğini artıran, turizmi ve toplumsal gelişmeyi olumlu etkileyen (Öter, 2007) ve turizm sektöründe gelişmek isteyen işletmelerin ve ülkelerin önem verdiği konuların başında gelen havayolu taşımacılığında (Graham ve Shaw, 2008) güvenli ve kaliteli uçuş hizmetin sağlanması için çalışanlara yönelik düzenlenen bilgisayarlı rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalitesinin hangi faktörler tarafından açıklandığının belirlenmesi; bilimsel birikime ve eğitim programını düzenleyen THY Havacılık Akademisi eğitim program sorumlularına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu çalışma, belirlenen amacın gerçekleştirilmesi için bazı varsayımlara sahiptir. Biletleme ve rezervasyon eğitiminin kalite boyutlarına ait ifadelerin değerlendirilmesi ve saflaştırılması aşamalarında görüşleri alınan çeşitli kurumlarda çalışan uzmanların eğitim kalitesi konusunda bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır. Çalışma ulusal ve uluslararası havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri THY Havacılık Akademisi'nde gerçekleştirilmiştir. Akademi'nin, havacılık sektöründe ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi üreten bir eğitim merkezi olması, yurt içi ve yurt dışı

firmalara çeşitli türden eğitimlerin TS-EN-ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi, Uluslararası Sivil Havacılık Teşkilatı (ICAO-International Civil Aviation Organization), ve IATA standartlarına uygun olarak konusunda uzman eğitimler tarafından verilmesi nedeniyle kaliteli eğitim uygulamalarına sahip oldukları varsayılmıştır. Dolayısıyla eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi amacıyla bu kurumda eğitim almak amacıyla katılanlardan ve çalışanlardan elde edilen nitel ve nicel veri eğitim kalitesini temsil edebilecek geçerli ve güvenilir nitelikte veri olduğu varsayılmıştır.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da kendine özgü sınırlılıkları bulunmaktadır. Birinci olarak çalışmada “eğitim” kavramı, işgörenin iş ile ilişkili görevlerini yerine getirebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanmasını sağlayan yaygın eğitim kapsamında değerlendirilen sistematik bir aktivite olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çalışma örgün eğitimi içermemektedir. İkinci olarak eğitim kalitesinin araştırılmasında kalitenin kim tarafından değerlendirileceği kilit bir konu olarak dikkate alınmaktadır ve kalitenin değerlendiricisinin kim olacağı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu çalışmada “Eğitimin algılanan kalitesini oluşturan boyutlar nelerdir?” sorusunun cevabı eğitim hizmetinin faydalanıcısı olan işgörenlerin (öğrenciler) algısına dayalı aranmıştır. Üçüncü sınırlılık eğitimin bir hizmet olarak değerlendirilmesi ile ilgidir. Dördüncü olarak hizmetlerin temel özelliklerindeki farklılık (Chowdhary ve Prakash, 2007) ve kalite belirleyicilerinin önem ve değerinin hizmet türüne bağlı olması (Brady ve Cronin, 2001; Chowdhary ve Prakash, 2007; Ghobadian vd., 1994; Seth vd., 2005; Shostack, 1977) nedeniyle eğitim hizmeti için geliştirilen boyutların diğer hizmet türleri için genelleştirilmesi mümkün değildir. Beşinci olarak eğitime katılmakla elde edilen veya elde edilecek eğitimin çıktıları eğitime katılanların öznel düşünceleri ile sınırlıdır. Altıncı olarak kaliteli bir eğitim işgörenin performans gelişimi, verimlilik artışı, kazaların ve işgören devir hızının azalması (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Gultek vd., 2006; Lee ve Pershing, 2002; Watson, 2008) gibi örgütsel kazançlar sağlamasına rağmen (Elangovan ve Karakowsky, 1999) eğitimin örgütsel kazançlarının derhal gerçekleşmemesi, bu kazançların eğitimin bir sonucu olup olmadığının tam anlaşılabilmesi ve eğitime katılanların eğitimin bütün süreçlerini duymamaları ve deneyimlemeleri nedeniyle bu çalışmada sadece eğitime katılanlar için eğitimin sağladığı kazançlar dikkate alınmaktadır. Yedinci olarak

katılımcıların anketlere yanıt vermedeki isteksizliği çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışmada anket formlarını doldurmaya istek göstermeyen katılımcıların tutumlarının çalışmanın sonuçlarını olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurularak anket formlarını doldurmaları konusunda ısrarcı davranılmamış, anketleri doldurmaya gönüllü olan katılımcılar seçilmiştir. Sekizinci olarak fiyat bu çalışmada eğitim kalitesinin belirleyicisi olarak dikkate alınmamıştır. Bunun temel nedeni Dabholker vd. (1996), Brady ve Cronin (2001) ile Caro ve Garcia (2008) tarafından belirtildiği üzere fiyatın hizmet kalitesinin anlaşılmasında genel kabul edilir bir kavram olmamasıdır. Yazında fiyatın açıkça hizmet değerinin belirleyicisi olduğu (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Zeithaml, 1988), sadece tüketicilerin satınalma kararlarını etkilediği ve hiç bir şekilde ürünün kalitesinin bir özelliğini yansıtmadığı belirtilmektedir (Smith, 1993). Dokuzuncu ve son olarak hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti kavramları çeşitli yönlerden benzerliklere ve farklılıklara sahip olmasına rağmen (detaylı bilgi için bkz. Yuksel ve Yuksel, 2001) bu çalışmada hizmet kalitesi müşteri memnuniyetinden farklı bir kavram olarak dikkate alınmıştır.

Üç bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde eğitim, kalite (ürün ve hizmet kalitesi), eğitim kalitesi ve eğitim kalitesini açıklayan teoriler ile ilgili gerekli yazın bilgisi yer almaktadır. İkinci bölümde nitel analiz verisine ve yöntemine dayalı olarak biletleme ve rezervasyon eğitimlerinin algılanan kalitesine yönelik araştırma modelinin geliştirilme süreci, bu modelin geliştirilme gerekçesi ve araştırma hipotezleri yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi başlığı altında araştırmanın evreni ve örnekleme, eğitim kalitesi boyutlarının belirlenmesi için önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirilme süreci yöntemi ve bu sürecin her bir aşaması için verinin nasıl toplandığı ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde ölçek geliştirilme sürecin her bir aşaması için yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular ile katılımcıların demografik özelliklerine, eğitime katılım durumlarına ve çalıştıkları işletmenin eğitim politikalarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Çalışma analizler sonucu elde edilen bulgular ışığında yapılan sonuç ve tartışma, uygulamacılar ve gelecek çalışmalar için getirilen öneriler ile son bulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZIN TARAMASI

1.1 EĞİTİM

1.1.1 Eğitimin Tanımı ve Önemi

İnsan kaynakları yönetiminin önemli bir aktivitesi olan eğitim genel olarak bir işin yerine getirilmesinde gerekli temel bilgi, beceri ve davranışların kazanılması için yeni ve mevcut işgörelere sağlanan bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Dessler, 2005; Tanova ve Nadiri, 2005). İnsan kaynakları yönetimi yazını incelendiğinde yapılmış bir çok eğitim tanımı bulunmaktadır. Noe (2010)'ye göre eğitim bir işletme tarafından işgörenin iş ile ilişkili ve başarılı bir iş performansı için gerekli olan kritik bilgi, beceri veya davranışsal yeterlilikleri öğrenmesini hızlandıran planlı bir çabadır. Bulut ve Culha (2010) eğitimi, iş ile ilgili görevlerin yerine getirebilmesi, özellikle görevlerin üstesinden gelinebilmesi ve insan kaynaklarının gelecekteki kalite gereksinimlerinin karşılanabilmesi için işgörenin bilgi, beceri ve davranışlarının geliştirilmesi ve artırılması için uygulanan sistematik bir aktivite olarak tanımlamaktadırlar. Yang vd. (2009) eğitimi işgörenlerin kişisel ve örgütsel beceri, bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan organize edilmiş eğitimsel bir aktivite olarak tanımlamaktadırlar. Gürüz ve Yaylacı (2004)'ya göre eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutumlarında, davranışlarında ve yaşamlarında belirli iyileştirme ve geliştirme sağlayan sistematik bir süreçtir. Zhao vd. (2004)'ne göre eğitim işgörenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirerek örgütsel etkililiği artırmak için örgütsel olarak planlanmış, sistematik, dinamik bir öğrenme sürecidir. Makro açıdan bakıldığında eğitim, toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelik ve nicelikte insanların yetişmesini sağlayıcı ve toplumda kişilere yeteneklerine göre yetiştirme olanağı sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2005). Eğitim kavramının tanımları incelendiğinde i) eğitimin devam eden sistematik bir süreç olduğu, ii) örgütsel olarak planlandığı, iii) hem bireysel hem de takım veya grup seviyesinde bilgi, beceri, tutum ve davranışlarda değişiklik meydana getirdiği ve iv) işletme performansının ve bir örgütün etkililiğinin artırılması amaçlı yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yüksek kalitede ürün ve hizmet konusunda artan ilgi ve yoğun rekabet şartları işletmelerin uygun beceriye sahip işgörenlerle çalışmalarını ve işgörenlerini rekabete uygun olarak sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Orpen, 1999). İşgören niteliğinin ve verimlilik kapasitesinin artırılması, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi ancak eğitime yapılacak sürekli yatırımla mümkün olmaktadır (Smith vd., 2008; Zolingen vd., 2000). Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitimin önemi ile ilgili değişik yorumların yapıldığı görülmektedir. Garavan vd. (1997) tarafından bir işletmenin her seviyesindeki çalışanın eğitimi, uluslararası sahada rekabetin sürdürülmesinde önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Lee ve Pershing (2002) tarafından eğitim değişen işletme çevresinde işgören performansının artırılması için insan kaynağına yapılan önemli bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Tabassi vd. (2012) tarafından eğitim işgörenlerin çevresel zorluklarla baş edebilmeleri için uygun bilgi ve becerilerin kazanılmasına yardımcı olan işletmenin en önemli stratejilerden bir olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim aktiviteleri diğer işletmeler için önemli olduğu kadar hizmetin yoğun bir şekilde işgücüne dayalı olarak sunulduğu turizm işletmeleri için de önemli bir aktivite olarak kabul edilmektedir (Chiang vd., 2005; Janes, 2003; Tracey ve Tews, 1995). 1990'lı yıllardan önce yaşanan ekonomik istikrarsızlık durumlarında bile bir çok turizm işletmesinin eğitimin önemini kavradığı ve bu nedenle eğitim programları için büyük miktarlarda para harcadığı ifade edilmektedir (Tracey ve Tews, 1995). Son yıllarda ise çok daha fazla işletme eğitime önceki yıllara kıyasla daha fazla önem vermektedir (Janes, 2003). Çalışanların büyük bir çoğunluğunun başlangıç seviyesinde genç ve orta yaşta çalışanlar olması, hızlı teknolojik gelişmelerin işgücüne olan talebi artırması, küresel rekabetten dolayı hizmet ve ürün kalitesinin artırılması konusunda yapılan vurgunun işin başarıyla yollarını değişikliğe uğratması (Facteau vd., 1995), yeni ve artan iş rollerinin oluşması (Quinones, 1995), sosyo-ekonomik ve örgütsel değişiklikler (Agut vd., 2003) eğitim aktivitesine yapılan yatırımın bütün dünyada hızla artmasına neden olmaktadır (Veleda vd., 2007). Ayrıca küresel pazarda rekabetin artması, çok yönlü teknolojinin gelişmesi ve işin sosyal yapısındaki dramatik değişiklikler işyerindeki eğitimin kapsamını ve doğasını derinden değiştirmektedir (Lee ve Pershing, 2002). Örneğin bilgi teknolojilerinde yaşanan sürekli gelişme, özellikle yoğun bilgi

teknolojisinin kullanımının gerçekleştiği havayolu sektöründe eğitimi zorunlu ve sürekli yapılan bir aktivite haline getirmektedir. Nitekim güvenli ve yüksek kalite nedeniyle havayollarının uçuş, yer hizmetleri, yangın ve kurtarma, bilet satış ve rezervasyon gibi hizmetlerinde çalışan, uçak bakım ve onarımında dolaylı görev alan ve hatta lisanslı olması gerekmeyen diğer tüm işgörenler çalıştıkları işletmeler tarafından sürekli eğitimden geçirilmektedir (Küçükonal ve Korul, 2002).

1.1.2 Eğitimin İlkeleri

Her işletmenin temel amaç ve değerlerinin farklı olması, eğitim programlarında izlenen temel ilkelerde de farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Ancak ihtiyatlı olmak koşuluyla her işletmeyi kapsayan ortak ilkelerin oluşturulması mümkündür. Her işletmeyi kapsayan temel ilkeler arasında eğitimin sürekli olması, işgörenlerin etkin katılımı, fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim faaliyetlerinin başarıyla yürütülmesi, eğitim görevini üstlenenlerin yetenekli ve başarılı olması (Sabuncuoğlu, 2005), yürütülen eğitim faaliyetlerinin işgörenler ve işverenler tarafından gerekli görülmesi, işgörenlerin eğitilmesi konusunda isteklendirilmesi (Ergül, 2006), eğitimin ihtiyaç analizleriyle ilişkilendirilmesi, eğitimin diğer insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile birlikte değerlendirilmesi (Dinç, 2005), etkili ve kullanışlı olması (Harris ve Bonn, 2000) yer almaktadır.

1.1.3 Eğitimin Faydaları

Örgütsel bir etkinlik olarak eğitimin hem bireysel hem de örgütsel açıdan faydaları bulunmaktadır. Bartlett (2001) ve Noe (2010)'ye göre eğitimin eğitilenler için bireysel açıdan faydaları; kişisel, iş ile ilgili ve kariyer olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Eğitim programlarına katılarak elde edilecek kişisel faydalar arasında diğer çalışanlar ile iletişimin kurulması, işlerin daha iyi yapılması ve kişisel gelişimin sağlanması yer almaktadır. İş ile ilgili faydalar arasında çalışılan pozisyondaki iş ile ilgili performansın gelişmesi ve işlerin yerine getirilmesindeki en kolay ve en zevkli yolun öğrenilmesi yer almaktadır. Kariyer ile ilgili faydalar arasında ise gelecekteki bir iş için becerilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Daha özelden eğitim bireysel açıdan işgörenin gelişimini, bilgi, beceri ve verimliliğinin (Arthur vd., 2003; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Paul ve Anantharaman, 2003; Smith vd., 2008; Wickramasinghe, 2006), performansının

(Chiaburu ve Marinova, 2005; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Goldstein, 1980; Veleda vd., 2007; Xiao, 1996), iş tatmininin ve özgüvenin (Louis vd., 1983; Mohsin, 2007; Tannenbaum vd., 1991), motivasyonunun (Dinç, 2005; Mercin, 2005), örgütsel bağlılığının (Bartlett, 2001; Bartlett ve Kang, 2004; Bulut ve Culha, 2010; Roehl ve Swerdlow, 1999) artmasını sağlamaktadır.

Eğitim örgütsel açıdan hizmet kalitesini (Baum, 2006; Duman vd., 2006) ve örgütsel performansı artırmakta (Gu ve Siu, 2009; Paul ve Anantharaman, 2003; Weber ve Tarba, 2010), işletme başarısını sağlamakta (Simpson vd., 2004), işletmenin rekabet gücünü geliştirmesine, yenilikçi kararların alınmasına ve yoğunlaşılmasına yardımcı olmakta (Ros ve Sintes, 2012), takım çalışmasını ve görev etkililiğini geliştirmekte (Tabassi vd., 2012), kaza oranlarını, bakım ve onarım giderlerini (Mercin, 2005), işgücü devir hızını (Colarelli ve Montei, 1996; Dinç, 2005) ve devamsızlığı azaltmakta ve kalite kontrol eksikliklerini gidermektedir (Dinç, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde eğitim işgörenin ve örgütün etkililiğini artırmak üzere iki amaca hizmet etmektedir (Wentling ve Rivas, 1999).

1.1.4 Eğitim Süreci

Eğitim ile ilgili çalışmalarda (Dessler, 2005; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Janes, 2003; Nanda, 2009; Noe, 2010; Sabuncuoğlu, 2005) eğitim süreci çok farklı olmasa da çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmakta ve değişik aşamalardan meydana gelmektedir.

Janes (2003)'e göre etkili bir eğitim programının geliştirilmesi için eğitimin tasarlanması (eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme amaçlarının tanımlanması, tasarım stratejilerinin geliştirilmesi), eğitim yöntemlerinin seçilmesi, eğitim sağlayıcısının belirlenmesi, eğitimin sağlanması (öğrenme ikliminin yaratılması ve eğitim tekniklerinin kullanımı) ve eğitimin değerlendirilmesi (reaksiyon, öğrenme, davranış ve sonuç) olmak üzere beş temel unsur bulunmaktadır.

Dessler (2005) ise temel eğitim sürecinin ihtiyaç analizi, eğitim tasarımı, eğitimin geçerliliğinin belirlenmesi, eğitimin uygulanması ve eğitimin değerlendirilmesi aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Benzer şekilde “kaliteli bir eğitim programı için gerekli unsurlar” başlığı altında eğitim sürecinde yer alan aşamaları sınıflayan

Nanda (2009) bu aşamaların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (örgüt düzeyinde, iş düzeyinde ve bireysel düzeyde), eğitim amaçlarının belirlenmesi, eğitim materyallerinin hazırlanması, eğitimin uygulanması ve eğitimin değerlendirilmesi aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir.

Eğitim sürecinin aşamalarını eğitim yönetimi süreci başlığı altında sınıflayan Gürüz ve Yaylacı (2004) sürecin eğitim politika ve hedeflerinin belirlenmesi, eğitimin planlanması (eğitim ihtiyacının belirlenmesi), eğitim programlarının oluşturulması, eğitim yöntemlerinin seçilmesi ve eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Eğitim sürecini benzer bir şekilde eğitim yönetimi süreci başlığı altında sınıflayan Sabuncuoğlu (2005)'na göre eğitim süreci amaçların belirlenmesi, eğitimde örgütlenme, eğitim ihtiyacının analizi, eğitim planlaması, eğitimin uygulanması, ölçme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Noe (2010) bu süreci diğerlerinden farklı olarak eğitim tasarım süreci başlığı altında incelemektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesi için sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanan eğitim tasarım süreci ihtiyaçların belirlenmesi (örgütsel, kişisel ve görev analizi), işgörenlerin eğitim için gönüllülüğünün sağlanması, bir öğrenme çevresinin oluşturulması (öğrenme amaçları), eğitimin transferinin sağlanması, değerlendirme planının geliştirilmesi, eğitim yöntemlerinin seçimi ve eğitim programının izlenmesi ve değerlendirmesi olmak üzere yedi aşamadan oluşmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim süreci aşamalarının temel olarak eğitim ihtiyaçlarının ve amaçlarının belirlenmesi, eğitim yöntemlerinin seçilmesi, eğitimin uygulanması ve eğitimin değerlendirilmesi olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Her bir aşama ayrıntılı bir şekilde aşağıda anlatılmaktadır.

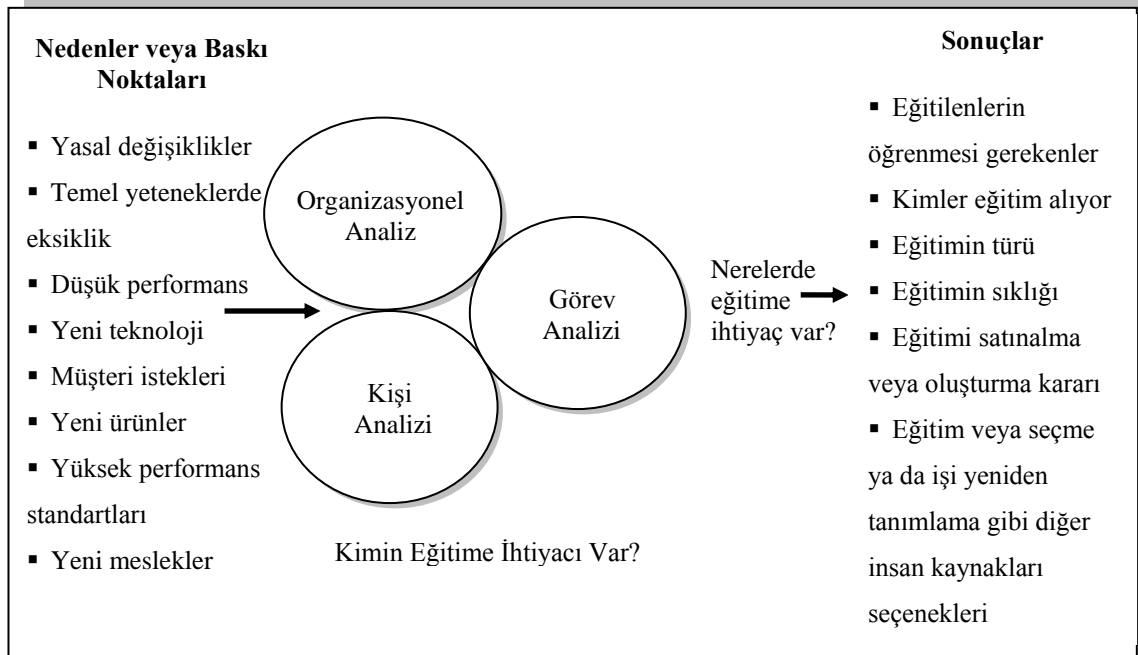
1.1.4.1 Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi eğitim sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Yasal değişiklikler, temel yeteneklerde eksiklik, düşük performans, yeni teknolojiler, müşteri istekleri, yeni ürünler, yüksek performans standartları ve yeni meslekler eğitim ihtiyaç analizinin yapılmasını gerekli kılmaktadır (Noe, 2010). Sabuncuoğlu (2005)'na göre eğitim ihtiyacının yapılmasını gerekli kılan iki önemli

neden bulunmaktadır. Bunlardan birincisi işlerin yapılmasında görülen yetersizlik ve performans düşüklüğü diğeri ise işletmenin gelişimi ve yapacağı yeni yatırımlardır.

İhtiyaç analizi eğitimin gerekli olup olmadığını, kimin eğitime ihtiyacı olduğunu ve nerelerde eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirlemeye yarayan bir süreç (bkz. Şekil 1.1) olup organizasyonel analiz, kişi analizi ve görev analizini içermektedir. Organizasyonel analizde eğitimin gerçekleşeceği genel ortam (iş stratejisine göre eğitimin uygunluğu, eğitim kaynaklarının uygunluğu, yönetici ve iş arkadaşların desteği) göz önüne alınmakta, kişi analizinde performans farklılığının bilgi, yetenek, beceri, motivasyonel veya iş tasarımı kaynaklı olup olmadığı ve eğitime ihtiyacı olan kişi ve bu kişinin istekliliği belirlenmekte, görev analizinde işgörenlerin görevlerini tamamlamaları için eğitimde vurgulanması gereken önemli görevler ve bilgi, beceri ve davranışlar tanımlanmaktadır. Uygulamada organizasyonel analiz, kişi analizi ve görev analizi genellikle belirli bir sıra ile yürütülmemektedir. Ancak organizasyonel analiz eğitimin işletmenin stratejik hedeflerine uyup uymadığını ve şirketin eğitime zaman ve para ayırıp ayırmayacağını belirlemeyle ilgili olduğu için öncelikli olarak yürütülmektedir. Kişi analizi ve görev analizi ise görev ve iş ortamını anlamadan performans eksikliklerinin bir eğitim sorunu olup olmadığını belirlemenin oldukça güç olması nedeniyle genellikle aynı anda yürütülmektedir (Noe, 2010).

Görüldüğü gibi ihtiyaç belirleme süreci (bkz. Şekil 1.1), kimin eğitime ihtiyaç duyduğuna ve eğitilenlerin, eğitilmeleri gereken görevlerden, bilgi, beceri, davranış ya da diğer iş gereklerine kadar neler öğrenmeleri gerektiğine ilişkin bilgiyi vermektedir. İhtiyaç belirleme ayrıca, işletmenin, eğitimi bir satıcı ya da danışmandan mı satın alınacağını, yoksa iç kaynaklarını kullanarak kendisinin mi geliştireceğinin belirlenmesine imkan sağlamaktadır. Eğitilenlerin tam olarak neye ihtiyaç duyduğunu belirlemek eğitsel tasarım sürecinin bir sonraki adımı olan “öğrenme, sonuç ve hedef belirleme” açısından önem taşımaktadır. İhtiyaç belirlemenin amacı eğitim ihtiyacının var olup olmadığını, kimin eğitime ihtiyaç duyduğunun ve hangi görevler için eğitim gerektiğinin belirlenmesini içerdiğinden bu sürece hem yöneticilerin hem eğitimcilerin hem de işgörenlerin katılması önem taşımaktadır (Noe, 2010).



Şekil 1.1: İhtiyaç Belirleme Süreci

Kaynak: Noe, 2010:104

Dessler (2005) ise ihtiyaç analizinin, ihtiyaç duyulan spesifik iş performans becerilerinin tanımlanması (görev analizi), eğitilenlerin muhtemel becerilerinin değerlendirilmesi (kişi analizi) ve herhangi bir farklılık temeline dayalı olarak spesifik, ölçülebilir bilgi ve performans amaçlarının geliştirilmesi süreçlerini içerdiğini ifade etmektedir. Yazara göre eğitim ihtiyaç analizi, eğitilenin yeni veya mevcut işgören olup olmaması bakımından değişeceğini belirtmektedir. Yeni işgörenlerin eğitim ihtiyaç analizinde görev analizi kullanılmaktadır. Bu analizde temel amaç işin gereklerinin ne olduğunun belirlenmesi diğer bir ifadeyle spesifik becerilerin ne olduğu tanımlanmaktadır. Mevcut işgörenlerin eğitim ihtiyaç analizinde ise performans analizi kullanılmaktadır. Bu analizde işgörenin mevcut performansı olması gereken performansla kıyaslanmaktadır.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için gerekli olan bilgi kaynaklarını; sektör (ticari işletmeler, araştırma raporları ve diğer yayınlar), işletme (işletme amaçları, stratejileri ve öncelikleri), bölümler ve bireysel çalışanlar oluştururken (Janes, 2003) bu kaynaklardan eğitim ihtiyacına yönelik bilgilerin elde edilmesi ve eğitim ihtiyacının saptanması için gözlem, anket, teknik el kitapların ve diğer belgelerin incelenmesi, görüşme, test (psikolojik testler), odak grup toplantısı, karşılaştırmalı performans

değerleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Dessler, 2005; Noe, 2010; Sabuncuoğlu, 2005). Hiç bir yöntem diğerinden üstün olmadığı için yöntemler genellikle birlikte kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle her bir yöntemin kendine has avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (daha detaylı bilgi için bkz. Noe, 2010).

Eğitim ihtiyaç analizinin düzenli bir şekilde yürütülmemesi sonucunda i) eğitim, performans probleminde doğru bir çözüm olmayacak, ii) eğitim programları doğru olmayan bir içeriğe, amaçlara ve yöntemlere sahip olacak, iii) eğitilenler temel becerileri ve öncelikli becerileri kazandırmayan veya öğrenme için gerekli olan güvenilirliğe sahip olmayan bir eğitime gönderilecek, iv) eğitim işletmenin beklediği gibi öğrenme, davranış değişikliği veya finansal sonuçları sağlamayacak, v) eğitim programları işletmenin stratejileri ile ilişkili olmadığı için gerekli olmayan bir eğitime yatırım yapılacaktır (Noe, 2010).

1.1.4.2 Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitimin amaçları genel olarak işgörene ve işletmeye yönelik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aytaç, 2000; Mercin, 2005; Noe, 2010; Sabuncuoğlu, 2005). Eğitimin işgören için en temel amacı, eğitim programlarında vurgulanan bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını ve bunların işgörenler tarafından gündelik faaliyetlerde uygulanmasını sağlamaktır (Mercin, 2005; Noe, 2010). Benzer şekilde Janes (2003)'e göre eğitimin amacı işgörenin ve işletmenin daha fazla başarılı olması için işgörenin işyerinde uygulayacağı yeni davranış ve becerileri öğretmektir. Daha detaylı olarak Aytaç (2000)'a göre eğitimin amacı eğitimcileri ve yöneticileri değişen ve gelişen durumlar konusunda bilgilendirmek, eğitim sürecinde etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak, işe yeni başlayan işgörenin kuruma uyumunu sağlamak, işgörene işletmenin temel amaç, ilke ve politikalarını bir bütünlük içinde kavratacak becerileri kazandırmak, işin gerektirdiği temel mesleki becerilerin kazandırılmasının yanı sıra işgörenin eğitim eksikliklerini tamamlamak ve işgörenin değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlamaktır. İşgörenlerin yukarıda sayılan teknik ve mesleki yönden bilgilerinin artırılmasının yanı sıra genel kültür ve fiziksel yeteneklerinin artırılması ve işgörenler

arasında iletişim, etkileşim ve sosyal dayanışmanın da sağlanması bir eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Mercin, 2005).

Eğitimin bir işletme için en temel amacı ise işletmenin rekabet avantajı kazanmasını sağlamaktır (Noe, 2010). Daha özelden pazarı takip etmek, rakiplerle mücadele etmek, işgörenleri işletmede tutabilmek (Çörtekoğlu, 2002), işletme performansını artırmak (Topaloğlu ve Sökmen, 2003, Zhao vd., 2004), işletmenin ürettiği mal, hizmet veya düşüncelerin niteliğini, niceliğini ve verimliliğini artırmak, bakım giderlerini ve firelerin azalmasını sağlayarak maliyetleri düşürmek, standardizasyon ve zaman tasarrufu sağlamak, devamsızlık ve işgören devir hızını düşürmek, hata ve iş kazalarını azaltmak, iş güvenliğini sağlamak (Mercin, 2005; Sabuncuoğlu, 2005), işgörenin işletmeye bağlılığını artırmak ve işletmenin çevredeki imajını güçlendirmek (Yalçın ve İri, 2003) gibi eğitimin işletme için amaçları bulunmaktadır.

Eğitimin yukarıda belirtilen bütün amaçları değerlendirildiğinde, amaçların işgörene bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak gibi sosyal ve maliyetlerin minimizasyonu, karın maksimizasyonu ve kalitenin artışı gibi ekonomik olmak üzere iki başlık altında sınıflandırma yapmak mümkündür. Sistematik bir eğitim işletme maliyetlerini düşüren etkili bir ekonomik kaynak olduğu gibi çalışan gruplar için de iyi bir atmosfer ve moral aracı olduğundan, eğitimin ekonomik ve sosyal amaçlarının birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2005).

Belirlenen amaçlar hem örgütün hem de eğitim görece işgörenin ihtiyaçlarına yönelik olarak tespit edilmektedir (Gül, 2000). Yalın (2001)'a göre eğitimin başarısı, program amaçlarının programa katılanların eğitim ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmasına ve bu amaçların işgörelere en etkili yöntem ve araçlarla kazandırılmasına bağlıdır. Eğitimin amaçları genel olarak, eğitim programın yapısını, işlenecek konuları, işleme yöntemlerini, eğitim teknolojilerini ve sonunda yapılacak değerlendirme tekniklerini saptamaya yardımcı olmaktadır (Örücü vd., 2002).

1.1.4.3 Eğitim Yöntemlerinin Seçilmesi

Eğitim programlarının başarısı eğitim yöntemlerinin iyi seçilmiş olmasına bağlıdır (Gül, 2000). Eğitim yöntemlerinin seçimi ise eğitimin türlerine, eğitilecek işgörenlerin seçimine, eğitimin amaçlarına ve eğitimin çevresine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Eğitim durumsal bir süreç olduğundan her durum için uygulanan doğru bir yöntem bulunmamaktadır. Bazı amaçlar bir eğitim yöntemiyle kolay bir şekilde başarılabılırken bazı amaçlar ise birden fazla eğitim yöntemiyle başarılmaktadır (Woods, 1997). Ancak çeşitli eğitim yöntemlerinin kullanımı eğitim sırasında daha iyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle çeşitli eğitim yöntemlerinin kullanımı eğitimin iş ortamına aktarılmasına neden olan eğitim tasarımı için önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Lim, 2000).

Çok sayıda eğitim yönteminin varlığı bir eğitim yönteminin seçimini zorlaştırmaktadır. Ancak eğitim yönteminin seçiminde ilk olarak dikkat edilmesi gereken eğitim ile etkilenmesi istenen sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve motor beceriler gibi öğrenme çıktısının tanımlanmasıdır. Öğrenme çıktısına bağlı olarak eğitim yöntemi tanımlandıktan sonra ikinci aşama bu yöntemin öğrenme ve eğitimin transferini ne ölçüde kolaylaştırdığı, yöntemin gelişim ve kullanımıyla ilgili maliyetler ve yöntemin etkinliği göz önüne alınmalıdır (Noe, 2010). Eğitim yönteminin başarılı olması ve işgörenlerin performanslarını geliştirmesi için işgörenleri motive etmesi, istenilen becerileri açık bir şekilde göstermesi, aktif katılım ve pratik yapmak için bir fırsat sağlaması, işgörenlerin performansları hakkında zamanında geri bildirim sağlaması, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmış olması (Tüzün, 2005; Woods, 1997), öğrenme esnasında bazı pekiştirme araçlarını sağlaması, belirli problemlere kolay adapte olabilmesi, olumlu bilgi ve beceri transferini desteklemesi gerekmektedir (Woods, 1997).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Dessler, 2005; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Noe, 2010; Rodriguez ve Gregory, 2005; Sabuncuoğlu, 2005; Woods, 1997) eğitim yöntemlerinin farklı şekillerde sınıflandırılmış olduğu görülmektedir. Gürüz ve Yaylacı (2004) ile Sabuncuoğlu (2005) tarafından eğitim yöntemleri iş başı eğitim yöntemleri ve iş dışı eğitim yöntemleri olmak üzere iki temel grup altında

sınıflandırılmaktadır. Benzer bir ayırım da Woods (1997) tarafından yapılmaktadır. Yazara göre kullanılan en popüler eğitim yöntemleri iş başında ve iş dışında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Rodriguez ve Gregory (2005) tarafından da eğitim yöntemleri eğitimin uygulanacağı yere bağlı olarak iş başında ve iş dışında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dessler (2005) ise eğitim yöntemlerinden iş dışında eğitimi sadece yöneticilerin eğitilmesi ve geliştirilmesi için kullanılabileceğini, iş başında eğitim yönteminin ise bütün eğitim ihtiyacı olan kişilere uygulanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca yazara göre iş dışında ve iş başında eğitim yöntemlerinin yanı sıra çıraklık, informal öğrenme, iş talimatı eğitimi, konferanslar, programlanmış öğrenme, görsel-işitsel temelli eğitim, simülatör eğitimi, bilgisayar temelli eğitim yöntemleri bulunmaktadır. Yukarıdaki ayrımlardan farklı olarak Noe (2010) ise eğitim yöntemlerini; sunuş yöntemleri, uygulamalı yöntemler ve grup kurma yöntemleri olmak üzere üç sınıf altında incelemektedir. Diğer yazarlar tarafından da temel eğitim yöntemlerinden biri olarak kabul edilen iş başında eğitim yöntemi Noe (2010) tarafından uygulamalı yöntemin bir alt yöntemi olarak sınıflandırılmaktadır.

Eğitim yöntemleri bu çalışmada eğitimin uygulanacağı yere bağlı iş başında ve iş dışında olarak sınıflandırılan (Rodriguez ve Gregory, 2005) temel ayrıma göre anlatılacaktır. Ancak çalışma evreni kapsamında eğitimlere katılan işgörenlerinⁱ eğitimlerini gerçek iş ortamından başka bir çevrede (İstanbul THY Havacılık Akademisi) almaları nedeniyle iş dışında eğitim yöntemleri hakkında daha detaylı bilgi verilecektir.

İş Başında Eğitim Yöntemi: Yeni veya deneyimsiz bir çalışanın işi yapan çalışma arkadaşlarını veya yöneticilerini gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrenmelerini ifade etmektedir (Dessler, 2005; Noe, 2010). İş başında eğitim başkalarını gözlemleyerek öğrenmeyi içerdiği için başarılı bir iş başında eğitim, sosyal öğrenme teorisince vurgulanan prensiplere dayalı olmalıdır. Bu prensipler güvenilir bir eğiticinin, davranış veya beceriye model oluşturan bir yöneticinin kullanımını, belirli kilit davranışların iletimini, uygulama, geribildirim, güçlendirmenin kullanımını içermektedir (Noe, 2010).

ⁱ Eğitime katılan işgörenler havayolu işletmelerinin kendi bilet satış ofislerinde ve havaalanlarında rezervasyon ve bilet satıştan sorumlu kişiler ile THY firması dışındaki sivil havacılık sektöründeki firmalar ve diğer kişi, kurum ve kuruluşlardan gelen kişilerden oluşmaktadır.

Bu eğitim yöntemi eğitileceklerin deneyimlerine ve yeteneklerine göre uyarlanabilecek esnekliğe sahip olması, gerçek bir iş ortamında öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin iş ortamına daha kolay aktarılması, hem eğitilenlerin hem de eğiticilerin iş alanında bulunması ve eğitim devam ederken çalışmaya devam edilmesinin getirdiği maliyet etkinliği nedeniyle işletmeler tarafından tercih edilmektedir (Noe, 2010; Zolingen vd., 2000). Bu avantajların yanı sıra bu eğitim yönteminde eğitim, yöneticinin gözetiminde yürütüldüğü için eğitilen kişi öğrenmek için daha ciddi çaba göstermekte, eğitim sırasında iş ortamının gerçekleri yaşanmakta ve gerçek araçlar kullanılmakta, öğrenme sırasında yapılan hatalar tecrübe kazandırmakta (Sabuncuoğlu, 2005), işgörenin hem örgütüne hem de kendisine olan güveni artmakta, örgüt açısından verimlilik, işgören açısından ise doyum ve motivasyon sağlanmakta (Dinç, 2005; Gül, 2000), işgörenler yaparak öğrendikleri için anında dönüt almakta ve buna bağlı olarak performansları artmaktadır (Dessler, 2005). Diğer taraftan birçok yöntemde olduğu gibi bu eğitim yönteminin bazı dezavantajları bulunmaktadır. İş başında eğitim fazladan bir yük olarak algılanabilir, iş ortamındaki atmosfer eğitimin gerçekleşmesi için uygun olmayabilir, işin yoğun baskısı eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir, öğrenme araçları güncellenmemiş olabilir, zaman kısıtı nedeniyle öğrenilecek bilgi ve beceri için gerekli olan ilgi çok az gösterilebilir, eğiticilerin iş başında hazırlanmaları yetersiz olabilir (Zolingen vd., 2000), eğitim yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan işgörenler tarafından verilebilir (Woods, 1997).

İşletmelerde işgörelere iş başında sağlanan eğitim; iş değiştirme (Dessler, 2005; Woods, 1997), öz yönetimli öğrenim, çıraklık (staj) (Noe, 2010), koçluk, eylem öğrenme (Dessler, 2005; Gürüz ve Yaylacı, 2004), yönetici gözetiminde eğitim, formen aracılığı ile eğitim (Sabuncuoğlu, 2005) ve işe alıştırma eğitim (Gürüz ve Yaylacı, 2004; Sabuncuoğlu, 2005) yöntemleri ile yapılmaktadır.

İş değiştirme (rotasyon), bir işgörenin mevcut bir işinden başka bir işe geçirilmesiyle yapılmakta olup işgörenin farklı işlerdeki işlerin nasıl yürütüldüğünü öğrenmesine, işletmenin bütün bölümlerini anlamasına ve yeteneklerini test etmesine yardımcı olan bir eğitim yöntemidir.

Öz yönetimli öğrenim, öğrenimin tüm yönleri için -eğitimin ne zaman verileceği ve kimlerin katılacağı- eğitilenlerin sorumluluk almasını içermektedir. Bu eğitim yönteminde eğitilenler (işgörenler) belirlenmiş eğitim içeriğini eğitici olmadan kendi başına yürütmektedirler. Eğiticiler ise sadece öğrenimi değerlendirmekte ve eğitilenlerin sorularını yanıtlamaktadırlar. Bu eğitim yönteminde eğitimin etkinliği eğitilenlerin öğrenme motivasyonuna bağlıdır.

Çıraklık, bireylerin sınıf içi öğrenme ve iş başında eğitimin bir birleşimi yoluyla becerili çalışan haline getirilmesi için yapılandırılmış bir eğitim yöntemidir. Bu eğitim yönteminde öğrenciler öğrenirken para kazanabilmektedirler.

Koçluk, işgörenlerin başarı düzeylerinin yöneticiler tarafından sistemli bir şekilde gözlemlenerek değerlendirilmesine dayalı bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde eğitilenler doğrudan yönetici ile çalışmaktadırlar. Bu eğitim yöntemi iş yaşamında çalışanların ve takımların kariyer ve performans gelişimlerinde, yönetim becerilerini geliştirmelerinde, zor işlerin üstesinden gelmelerinde, kendi kendilerini tanımalarında ve motive etmelerinde yardımcı olmaktadır.

Eylem öğrenimi, yöneticilerin kendi departmanından farklı bir departmanda bir problemin tam zamanlı olarak analiz edilmesi ve çözülmesi için çalışmasına olanak sağlaması anlamına gelmektedir (Dessler, 2005). Noe (2010) ise eylem öğrenimini, takımlara veya iş gruplarına gerçek bir problemi verme, onların problemin çözümü üzerinde çalışmaları ve bir eylem planı geliştirmeleri, sonra da planın yerine getirilmesinden sorumlu olarak tutulmaları şeklinde açıklamaktadır. Eylem öğrenme önemli problemlerin çözülmesi, liderlerin geliştirilmesi, yüksek performansa sahip takımların oluşturulması, örgütsel kültürün dönüştürülmesi için işletmeler tarafından uygulanmaktadır.

Yönetici gözetiminde eğitim, işe yeni başlayan, daha önce işe ilişkin herhangi bir deneyimi bulunmayan işgörenlerin; işin niteliklerini, gereklerini, ustalık ve hünelerini öğrenmeleri için konusunda uzman bir kişinin yanına verilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Uzman kişi işgörene işin nasıl yapılacağını ayrıntılarıyla göstererek öğretmektedir. Bu yöntem basit işlerin ve sık sık tekrarlanan unsurlardan oluşan işlerin öğretilmesinde çok etkili olmaktadır. Ayrıca maliyetinin ucuz olması nedeniyle tercih

edilen bir yöntem olmasına rağmen bilmenin ve öğretmenin farklı şeyler oluşu, yöneticinin öğretirken kendi işini aksatabileceği ve astına doğru şeyleri öğretirken kendi yanlışlarını da aktarabileceği, eğitim sırasında fire ya da iş kazalarına neden olabileceği yöntemin olumsuz yönlerini ortaya koymaktadır.

Formen (monitör) aracılığı ile eğitim, karmaşık ve teknik düzeye ulaşan işlerin daha etkin bir şekilde yapılması için ustabaşı, usta, kalifiye işçi ve teknisyenler arasından seçilen, monitör olarak adlandırılan kişilerin, teknik ve pedagojik bilgilerle donatılarak işgörenlerin eğitilmesini sağlamasıdır.

İşe alıştırma eğitimi, işe yeni başlayan ve temel bilgi düzeyine sahip işgörene işletme kuralları hakkındaki bilgilerin verilmesinin sağlanmasıdır. Bu eğitimde temel amaç kişinin kuruma, iş arkadaşlarına, iş çevresine, işletmenin yöneticilerine, kurumun kurallarına uyumunu sağlamaktır. Başarılı bir oryantasyon eğitimi işgörenin kendini huzurlu hissetmesini, örgütün sınırlarını, politikalarını ve prosedürlerini, iş ve davranış bakımından beklenileni açık bir şekilde anlamasını ve sürece sosyalleşmiş bir şekilde başlamasını sağlamaktadır (Dessler, 2005).

İş Dışında Eğitim Yöntemi: İş dışında eğitim, işletme dışında veya içinde fakat iş dışında yapılan, bakış açısı geniş tutulan, genel ilke ve kuralların sistematik biçimde verildiği bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2005). Başka bir tanıma göre iş dışında eğitim gerçek iş ortamından başka bir çevrede yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Woods, 1997).

Bu yöntem işgöreni iş monotonluğundan kurtarmakta, sistemli, planlı ve düzenli programları içermekte, uzman eğiticilerin yer almasını sağlamakta, dışarıdaki gelişmelerin ve yeniliklerin takip edilmesine olanak sağlamaktadır (Gürüz ve Yaylacı, 2004). Bu yöntem ile çok sayıda işgören aynı anda eğitim görmekte, eğitim maliyeti daha kolay hesaplanmakta, işgörenler işin zor yönlerini de ayrıntılı olarak öğrenebilmekte, eğitimin rastlantısal olarak verilmesi önlenmekte, farklı katılımcıların eğitim almasına ve eğitime katılanların farklı deneyimler kazanmasına, genel ilke ve yöntemlerin öğrenilmesine olanak sağlamaktadır (Kaynak vd., 2000). Ayrıca iş dışında düzenlenen eğitim çalışmalarında işgörenler her an işi ile ilgilenmek durumunda

kalmayacağından ve günlük iş yaşantılarının etkisinden sıyrılıp nesnel düşünme, tartışma ve genel ilkeler üzerinde kafa yorma olanağı bulacaklarından, öğrenim işletme içi çalışmalara oranla daha verimli olmaktadır (Gül, 2000). Diğer taraftan yöntem, eğitiminde sonra gerçek çalışma koşullarına geçişte işgörenlerin işe uyumda zorluk çekmesi, eğitime katılanların işlerinden uzaklaşmalarının üretim kaybına neden olması, iş başında eğitime göre daha maliyetli ve organizasyonunun daha zor olması, kontrol ve değerlendirmenin daha zor yapılması gibi dezavantajlara sahiptir (Kaynak vd., 2000)

İş dışında uygulanan eğitim yöntemleri arasında konferans (anlatma), seminer, kurs, örnek olay, rol oynama, iş oyunu, simülasyon, grup tartışması ve bilgisayar temelli eğitim bulunmaktadır (Dessler, 2005; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Noe, 2010; Sabuncuoğlu, 2005; Woods, 1997). Her yöntemin sahip olduğu avantaj ve dezavantajlar sırasıyla aşağıda tartışılmakta ve özellikleri çizelge 1.1’de gösterilmektedir.

Konferans (Anlatım) yöntemi, geleneksel bir eğitim yöntemi olup yetkili ve uzman bir kişinin belirli konularda tek yönlü bir iletişim kullanarak geniş bir dinleyici kitlesine bilgilerini aktarması şeklinde gerçekleşmektedir (Sabuncuoğlu, 2005). Kısa zamanda büyük bir dinleyici kitlesine bilgilerin aktarılması yöntemin düşük maliyetle gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Noe, 2010; Woods, 1997). Bunun yanı sıra yöntem eğitim konularının düzenli bir biçimde sunulmasını ve gerektiği yerlerde eğitimi alan bireylerin not tutma becerisi kazanmalarını sağlamaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003).

Eğitime katılanların konuyu ne ölçüde anladığının denetlenememesi ve uzun süreli düz anlatımların katılımcılar için sıkıcı olması (Sabuncuoğlu, 2005), katılımcıların öğrenme isteklerini azaltması, akıl yürüterek öğrenme ve problem çözme becerilerini engellemesi (Orhaner ve Tunç, 2003), katılım, geribildirim ve iş ortamı ile anlamlı bağlantı kurma konularında eksikliklerin ortaya çıkması (Noe, 2010), eğitim sürecinde katılımcıların pasif olmaları nedeniyle eğitim sırasında verilen birçok bilginin unutulabilmesi (Tüzün, 2005) yöntemin olumsuz yönlerini oluşturmaktadır. Yöntemin bu olumsuz özellikleri öğrenmenin oluşmasını ve eğitimin transferini engellemektedir (Noe, 2010).

Seminer, belirli sahalarda uzman olan fakat o alanda ortaya çıkan yeni gelişme ve icatlar hakkında bilgi edinmek isteyenler için düzenlenen kısa süreli eğitimlerdir. Bir

eğitim yöntemi olarak kullanılan seminerlerde teorik bilgilerin yanında uygulamaya da yer verilmektedir (Gül, 2000). Bu eğitim yönteminde genellikle güncel konular ele alınmakta olup mesleki ve teknik konularda bilgilerin güncellenmesini ve geliştirilmesini sağlamaktadır (Sabuncuoğlu, 2005). Seminerler genel katılıma kapalı tutularak, yalnız bir firmanın işğörenleri için düzenlenebileceği gibi çeşitli sektörlerden işletmelerin işğörenlerinin bir araya geldiği genel eğitimler biçiminde de yürütölmektedir. Genel katılıma kapalı seminerlerde yalnızca katılımcı işletmenin işğörenlerinin problemleri ile ilgilenilmekte, işletmeye özğü çalışmalara, analizlere ve uygulamalara yer verilmektedir. Böylelikle işletme içinde yaşanan sorunların ve gereksinimlerin bir kısmı seminerler sırasında çözülmektedir. Genel katılıma açık seminerlerde farklı sektörlerden aynı konumdaki meslektaşlar bir araya gelip kendi işletmeleri dışındaki uygulamaları tanıyarak tartışabilme fırsatı elde etmektedirler (Dinç, 2005).

Kurs, seminerlere göre daha uzun süreli, birkaç haftadan birkaç yıla kadar süren işçi, çırak, orta ve üst kademe yönetici düzeyinde düzenlenmektedir (Sabuncuoğlu, 2005). Her gruba uygulanan eğitim birbirinden farklıdır. Gruplar hangi yönlerden eksik bulunuyorsa ya da hangi yönden geliştirilmek isteniyorsa, buna uygun çeşitli kurslar verilebilir. İş dışında verilen kurslar işletmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu kursların gelişen teknolojiye uyum sağlaması da gereklidir (Şahin, 2002).

Örnek olay, yazılı bir işletme probleminin eğitilenlere sunulduğu ve daha sonra eğitilenlerden bu problemi analiz ve teşhis etmeleri, problemin bulgularını ve çözüm önerilerini sunmaları beklenen bir eğitim yöntemidir (Dessler, 2005; Noe, 2010). Yöntemin başlıca varsayımı keşifsel olarak öğrenilen bilgi ve becerilerin daha kolay anımsanacağı ve kullanılabilceği yönündedir (Noe, 2010). Bu yöntemin temel amacı uzun bir tartışma içinde gerçek bir durumu ya da sorunu bütün ayrıntılarıyla bir gruba incelettirmek ve her olay tartışmasından sonra katılanları daha bilinçli düşünmeye, etkili karar almaya ve çözümler bulmaya yöneltmektir (Gürüz ve Yaylacı, 2004). Noe (2010)'ye göre yöntem özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek zihinsel becerileri geliştirmekte ve yapılan analizlere dayanarak belirsiz çıktılar karşısında risk alma isteğini artırmaktadır. Diğer taraftan eğitilenler gerçek yaşamda örnek olayda

olduğu gibi sadece bir durumla karşı karşıya kalmadıkları, aksine birçok değişkenin etkisi altında kaldıkları için (Woods, 1997) problemin analizi esnasında gerçek yaşamda karşılaşılabilecek bazı değişkenlerin tahmin edilememesi yöntemin olumsuz yönünü oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra örnek olay yönteminin istenilen başarıya ulaşması için hazırlanan metnin açık ve anlaşılır olması, tartışmaları yöneten kişinin de yeterli bilgiye sahip olması, tartışmaya katılanların çözüm aramaya yöneltilmesi, tartışmaların gereksiz yönlerine kaymasının önlenmesi, tutum ve davranışların olumlu yönde gelişmesine yardımcı olunması gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2005).

Rol oynama, gerçek bir durum yaratılarak eğitim gören bireyin bu gerçek durumda özellikli bir kişinin yerine geçmesi ya da o işin parçası olduğunu farz etmesi yoluyla uygulanan bir eğitim yöntemidir (Dessler, 2005). Daha özelden eğitime katılan kişilere daha önce hazırlanan bir problemin çözümünü sağlamak üzere roller dağıtılmakta ve bu kişilerden bu rolleri üstlenmeleri istenerek karar almaları, tartışmaları ve etkin çözüm bulmaya çalışmaları beklenmektedir (Sabuncuoğlu, 2005). Bu yöntem eğitime katılanları gerçek iş yaşamına hazırlamakta, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmayı ve işbirliğini öğretmekte, sorunlara çözümler aramaya yöneltmektedir (Gürüz ve Yaylacı, 2004). Bunun yanı sıra öğrenmenin dört ilkesini (aktif katılım, örnekleme, geri bildirim ve uygulama) içermesinden dolayı genellikle yüksek bir öğrenme düzeyi elde edilmektedir (Woods, 1997). Buna karşılık rol oynama sırasında gerçek çıkarlar ortaya çıkmayacağı için alınan kararlar, düşünceler ve davranışlar pek gerçekçi olmayabilir (Sabuncuoğlu, 2005). Bunun yanı sıra katılımcıların sahip olduğu rolü kolay bir şekilde hissetmemesi, gerçekleştirilen aktiviteleri ciddiye almaması, yöntemin etkili olması için çok fazla hazırlığın yapılmasının gerekliliği yöntemin sahip olduğu diğer dezavantajlardır (Janes, 2003).

Rol oynamanın etkili olması için eğiticilerin rol oynama öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli aktiviteler ile meşgul olmaları gerekmektedir. Rol oynama öncesinde eğitilenlere yapılacak aktivitenin amaçlarının açıklanması gerekir. Amaçların açıklanması gerçekleştirilecek aktivitenin anlamlı bulunması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için motive olunması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu yöntemde karakterlerin rollerinin ve aktivite için ayrılan zamanın net bir şekilde açıklanması gerekmektedir. Aktivite esnasında eğiticinin zamanı iyi takip etmesi ve grubun

dikkatine odaklanması gerekir. Rol oynama sonunda son bir özet görüşmenin yapılması gerekmektedir. Bu görüşme ile eğitilenler deneyimlerini anlamakta ve birbirleriyle tartışma olanağı bulmaktadırlar (Noe, 2010).

İş oyunu, eğitilenlerin yapay bir iş çevresinde çeşitli sorunlar ile nasıl baş etmeleri gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olan bir eğitim yöntemidir (Woods, 1997). Sorunlar ile baş edilebilmesi için eğitilenlerden bilgiye ulaşmaları, bilgiyi analiz etmeleri ve karar vermeleri istenmektedir. Eğitilenlerin bu eğitimde verdiği karar çeşitleri yönetim uygulamalarının tüm yönlerini (iş ilişkileri, pazarlama, finans) içermektedir (Noe, 2010). Diğer bir ifadeyle her bir eğitilenin bir reklam için ne kadar harcama, ne kadar üretim, işletme faaliyetlerinin devamı için ne kadar stok ve hangi üründen ne kadar üretim yapması gerektiğine karar vermesi gerekmektedir (Dessler, 2005). Bu eğitim yöntemi anlaşılacağı üzere yönetici becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Eğitilenler eğitimde aktif olmaları ve iş dünyasının rekabetçi doğasını taklit etmeleri nedeniyle eğitimler öğrenmeyi teşvik eder niteliktedir. Ancak öğrenmenin ve transferin gerçekleşebilmesi için eğitimde kullanılan iş oyunlarının yeterince basit olması gerekmektedir (Noe, 2010). Ayrıca yöntemin oldukça pahalıya mal olması, varsayımlara göre alınan kararların gerçek iş yaşamına her zaman uygun düşmemesi ve sadece yönetim düzeyindeki çalışanın yetişmesinde kullanılabilmesi yöntemin sınırlarını ve yetersizliklerini oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu, 2005).

Simülasyon, eğitilenlerin işte kullanacakları araçların benzerlerini veya gerçeklerini iş dışında öğrenmesi yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim yöntemidir (Dessler, 2005). Bu sayede gerçek bir iş ortamına benzer bir çevrede alınan simülasyon eğitimi normal iş akışı bozulmadan yürütülmektedir (Woods, 1997). Bu yöntemde eğitilenler verdikleri kararların gerçek iş durumlarında ne tür sonuçlar ortaya çıkarabileceğini görmektedirler. Eğitilenlerin verdikleri kararların etkilerini yapay ve risksiz bir ortamda görmesine imkan veren simülasyonlar, yönetim ve kişilerarası beceriler kadar üretim ve işletme becerilerinin öğretilmesinde kullanılmaktadır (Noe, 2010). Diğer bir ifadeyle üst düzey yöneticilerin ve işgörenlerin özelikli işlerde nasıl kararlar vermeleri gerektiği konusunda yardımcı olan bu yöntem, yöneticilerin veya işgörenlerin benzer durumlarla karşılaştıklarında doğru kararlar vermesine yardımcı olmaktadır (Woods, 1997).

Simülasyon eğitimi genellikle yüksek düzeyde bir öğrenme ile sonuçlanmasına rağmen temel olarak iş ortamına benzer bir ortamın yaratılmasının getirdiği maliyet nedeniyle bazı eğitim amaçlarının başarılması için pahalı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Woods, 1997). Simülasyonun eğitilenlerin iş başında karşılaşacağı teçhizat ve duruma uygunluk derecesi bu yöntemin kilit özelliğini oluşturmaktadır (Noe, 2010). Simülasyon eğitimi giderek artan bir şekilde bilgisayar temelli uygulanarak gerçekleştirilmektedir (Dessler, 2005).

Bilgisayar temelli eğitim, eğitilenlerin bilgi ve becerilerini artırmak için interaktif bir biçimde bilgisayar temelli ve/veya DVD sistemleri yoluyla gerçekleştirilen bir eğitimidir. Bilgisayar temelli eğitim interaktif ve gerçekçi bir eğitim özelliğine sahiptir. Eğitim interaktif özelliğe sahip teknolojiler kullanılarak gerçekleştirildiği için eğitilenlerin eğitim ile ilgili anında geri bildirim alması ve öğrenme zamanının yarı yarıya düşmesi sağlanmaktadır. Diğer avantajları arasında eğitim tutarlı bir şekilde yürütülmekte, eğitilene bir sonraki eğitime devam edip etmeme konusunda seçim özgürlüğü sağlamakta, öğrenilenlerin akılda tutulmasını sağlamakta ve geribildirimler sayesinde eğitilenlerin motivasyonunu artırmaktadır (Dessler, 2005).

Grup Tartışması, bir sorun üzerinde fikir yürütebilecek ve onu analiz edebilecek kişilerin bir araya gelerek tartışmaları ve ortak bir görüşe varmaya çalışmalarıdır. Eğitime katılan kişiler, konunun çeşitli noktalarını, fikirleri, süreçleri ve ölçümleri birbirlerine iletmektedirler (Bingöl, 1998). Tartışmanın farklı yönlere kaymaması ve tartışılan konu hakkında çözüm önerilerinin getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca tartışmayı yönetecek kişilerin konu hakkında bilgili olmaları ve katılımı sağlayabilmeleri oldukça önem taşımaktadır. Aksi takdirde istenilen eğitimin sonucu alınmayabilir (Şahin, 2002).

Grup tartışmaları; panel, açık oturum, beyin fırtınası, vızıltı grupları, T grup yöntemleri şeklinde yapılmaktadır. Grup tartışma yöntemlerinden birincisi *panel*, birden fazla konuşmacının (panelist) belirli bir konuda birbirlerini ve dinleyicileri bilgilendirmeye yönelik yapılan eğitim faaliyetidir. Panelistlerin görüşlerini bildirmelerinden sonra konu tartışmaya açılır. Panel, hem dinleyicilerin hem de

konuşmacıların soru-cevap şeklindeki katılımlarıyla devam etmektedir (Dinç, 2005). Panelde değişik görüşlerin olması ve bunların tartışılması konu üzerinde değişik çözüm önerilerinin ortaya çıkmasını sağlayacağı için yararlı bir eğitim yöntemidir (Gül, 2000). Panellerin olumsuz yönlerinden biri ise genellikle kamuya açık olmaları nedeniyle, katılımcılardan tartışılan konu hakkında yeterli bilgisi olmayanların aktarılanları anlamakta güçlük çekmesidir (Dinç, 2005). Grup tartışma yöntemlerinden ikincisi olan *forum*, düz anlatımdan farklı olarak, dinleyicilerin, eğitime aktif olarak katılmalarını sağlayan bir eğitim yöntemidir. Forumda eğitmenin yaptığı bilgilendirme konuşmasından sonra izleyiciler sorularını, görüşlerini ve eleştirilerini belirterek aktif olarak sürece katılmaktadırlar. Ortaya konulan sorunları, özgür bir biçimde tartışarak yanıtlar bulunmaya çalışılmaktadır (Dinç, 2005). Grup tartışma yöntemlerinden üçüncüsü olan *beyin fırtınası*, ortak sorunlar, toplanacak veri, çözüm önerileri ve karşılaştırılabilecek engeller gibi konularda bir fikir listesi oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Çözüm önerileri önemli, önemsiz, uygulanabilir, uygulanamaz gibi tartışmalar yapılmadan serbestçe ortaya atılabilir olmalıdır. Bu yüzden takımın bütün üyeleri katılıma teşvik edilmeli, beyin fırtınası sırasında değil, çalışmanın bitiminde tartışma gerçekleştirilmeli ve kişiler birbirlerine eleştiride bulunmamalıdır (Bozkurt, 2006). Grup tartışma yöntemlerinden dördüncüsü olan *vızıltı grupları* eğitim yönteminde, 5-8 arasında üye sayısı olan küçük gruplara bir veya bir kaç problem verilerek aralarında tartışmaları istenmektedir. Söz konusu yöntem, kişisel düşünme yeteneğini geliştirmekte, bütün alternatiflerin gözden geçirilmesine kadar yargıya varmama alışkanlığı sağlamakta, olumlu tutum ve davranışlara yol açmakta, görüş açısını genişletmekte ve fikirlere saygıyı geliştirmektedir. Bu yararlarının yanı sıra gruba rehberlik edecek bir liderin olmaması, problemin dışına çıkma tehlikesinin bulunması, fikirlerin değerlendirilmesinin güç oluşu yöntemin dezavantajlarını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2006). Grup tartışma yöntemlerinden sonuncusu olan *duyarlılık eğitimi* (T. Grup Yöntemi) farklı meslek gruplarından 12-15 kişilik gruplar arasında yürütülmektedir. Bu gruplar daha önceden organizatörler tarafından belirtilmeyen kendilerinin belirlediği bir konu üzerinde çalışmaya davet edilmektedir. Amaç seçilen bireylerin sorunlarını kendilerinin tespit etmeleri ve çözümleri için fikir yürütmeleridir. Grup dışarıdan hiç bir yardım almadan hareket, davranış ve sözlerinde tamamen özgür olarak çalışmalarını yürütmektedir (Dinç, 2005; Sabuncuoğlu, 2005).

Bu eğitim çalışmaları sırasında eğitilenler, çalışma saatleri içindeki insan ilişkileri açısından sorunları tartışmakta ve birbirlerinin tutum ve davranışlarını açık ve samimi bir şekilde eleştirerek karşılıklı bir anlaşmaya varmaktadırlar. Bu tip eğitimler eğitilenlerin başarılı bir takım halinde çalışmalarını sağlamaktadır (Şahin, 2002). “Örgüt geliştirme yöntemi” olarak başlatılan duyarlılık eğitimi kişi ve ortam arasındaki uyumun sağlanmasına ve kişinin işletme ortamındaki değişikliklere uyabilmesi bakımından duyarlı ve çabuk hareket etmesine yardımcı olan bir eğitim yöntemidir (Gül, 2000). Grup tartışması şeklinde uygulanan bu yöntemin amacı, katılanların mesleki ve teknik becerilerini geliştirmek değil, bireylerin davranış yapılarında olumlu etkiler ve değişiklikler sağlamaktır. Ayrıca tartışmaya katılan her birey hem kendisini hem de başkasını daha iyi anlamaya çalışmakta, güdülerini, duygularını analiz etmekte ve davranışlarının etkilerini izlemektedir (Sabuncuoğlu, 2005; Woods, 1997). Böylece kişinin başkalarına karşı artan duyarlılığı sayesinde kişiler arası ilişki kurma becerisinin de artması sağlanarak başkalarına daha yararlı olması sağlanmaktadır. Eğitim süresi boyunca eğitilen işgörenin, hissedeceği derin duygusal etkiden dolayı eğitmenin rolü çok önemlidir. Sonuç olarak duyarlılık eğitiminin avantajı, eğitilenlerin kendilerini başkalarının nasıl gördüğünü olumlu bir şekilde anlamalarıdır. En önemli dezavantajı ise uzmanla uygulanmadığı sürece sürecin tehlikeli bir biçimde kişisel bir hal alabilmesidir (Woods, 1997). Ayrıca eğitilenin kolay bir şekilde tartışmadan sıyrılabilmesi, tartışmada birkaç kişinin baskın olması ve tartışmanın yavaş ilerlemesi yöntemin diğer dezavantajlarını oluşturmaktadır (Janes, 2003).

Çizelge 1.1: İş dışında Eğitim Yöntemlerinin Özellikleri

	Anlatım	Seminer	Kurs	Örnek Olay	Rol Oynama	İş Oyunu	Simülasyon	Bilgisayar Temelli	Grup Tartışması
Öğrenim Çıktıları									
Sözel Bilgi	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet
Zeka Becerileri	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet
Bilişsel Stratejiler	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Tutumlar	Evet	Evet		Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Motor Beceriler	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Öğrenme Ortamı									
Açık amaç	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Uygulama	Düşük	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük
Anlamlılık	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta
Geribildirim	Düşük	Orta	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Gözlem ve etkileşimde bulunma	Düşük	Yüksek (genel katılıma açık seminerler için)	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Eğitim Transferi	Düşük	Düşük	Orta	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta
Maliyet									
Geliştirme	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta
İdari	Düşük	Düşük	Orta	Düşük	Orta	Orta	Düşük	Düşük	Orta
Etkililik	Yüksek (Sözel bilgi için)	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta

Kaynak: Noe (2010:285)'den uyarlanarak hazırlanmıştır.

1.1.4.4 Eğitimin Uygulanması

Herhangi bir eğitim programının başarısı eğitimin uygun bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Yöneticiler eğitim programlarını ayrıntılarıyla planlamış olsalar bile planladıkları gibi eğitim programlarını yürütememektedirler (Woods, 1997). Eğitimin uygulanmasında dikkat edilecek konulardan birisi uygun öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Janes (2003)'e göre kaliteli eğiticilerin yer aldığı en iyi eğitim programları bile öğrencilerin başarılı ve rahat olmasını destekleyen bir öğrenme iklimi olmadığında başarısız olabilecektir. Nitekim eğitimin etkililiğini ve başarısını açıklayan en önemli faktörün işletmenin sahip olduğu eğitim iklimi olduğu tespit edilmiştir (Zhao vd., 2004). Ayrıca olumlu bir iklim eğitilenlerin eğitim motivasyonunu ve iş performansını artırmakta, öğrenilenlerin iş ortamına aktarılmasını sağlamaktadır (Colquitt vd., 2000). Olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması için eğitimin yapılacağı sınıfların oturma düzeninin amaca uygun olarak düzenlenmesi, ışıklandırma ve havalandırma sisteminin çalışıyor olması, eğitimde kullanılacak ekipmanların eksiksiz olması, eğiticilerin eğitime katılanlara kişisel ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilecekleri ve eğitim zamanları hakkında (dersin başlangıç ve bitiş saatleri, ders aralarının süresi vb.) detaylı bilgiler vermesi, eğitilenler arasında kaynaştırma faaliyetleri düzenlemesi gerekmektedir (Janes, 2003).

Eğitimin etkili bir şekilde uygulanması için önem taşıyan diğer bir konu eğitim tekniklerinin uygulanmasıdır (Janes, 2003). Yazara göre uygun yöntemleri içeren en iyi eğitim, eğiticinin sunum ve öğretme becerisine sahip olmaması durumunda başarısız olacaktır. Bu nedenle çeşitli eğitim yöntemlerinin düzgün bir şekilde kullanılması için beceriye sahip olmak bir eğitici için önemli bir konudur. Nitekim Voss vd. (2007) tarafından eğiticilerin kalitesini belirleyen faktörlerin belirlenmesi için yapılan çalışmada en kritik özelliklerden birisinin eğiticilerin öğretme becerileri olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yazarlar eğiticilerin konuları ile ilgili bilgiye sahip olmaları ve uzmanlık konularını öğrencilere uygun eğitim yöntemleri ile aktarabilmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca eğitim ile ilgili memnuniyetin eğiticilerin becerileriyle ilişkisi bulunmaktadır (Dixon, 1990). Eğitimin etkili bir şekilde uygulanması için katılımcılara derste ne işleneceği konusunda bilgilerin verilmesi, kültürel farklılıklara saygı duyulması ve eğitim başlamadan katılımcıların ihtiyaçları, beklentileri ve

deneyimlerinin anlaşılması, katılımcılara eğitim boyunca geri bildirimler sağlanması, katılımcıların çeşitli aktiviteler yoluyla harekete geçirilmesi ve mümkün olduğunca katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Janes, 2003).

1.1.4.5 Eğitimin Değerlendirilmesi

Eğitim programlarının değerlendirilmesi eğitim sisteminin geliştirilmesi alanında karşılaşılan kritik konulardan bir tanesidir (Holton, 1996; Lee ve Pershing, 2002). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ileriki eğitim ihtiyaçları açısından gerekli bilginin elde edilmesine ve eğitimin etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Janes, 2003). Ayrıca eğitim programı değerlendirilmeden eğitime harcanan paranın mantıklı bir şekilde harcanıp harcanmadığı, eğitime devam edilip edilmeyeceği, eğitimde düzenleme yapılıp yapılmayacağı veya eğitimin sona erdirilip erdirilmeyeceği bilinmemektedir (Kaufman vd., 1995; Lee ve Pershing, 2002). Kirkpatrick (1994; aktaran Janes, 2003)'e göre eğitimin gerekçelendirilmesi, katkısının gösterilmesi ve ileriki eğitim hakkında bilginin elde edilmesi amacıyla değerlendirme yapılmaktadır.

Eğitimin değerlendirilmesi iyi bir eğitim tasarımı ve eğitim programı hakkında katılımcılardan olumlu tepkiler alınması, katılımcıların eğitimin içeriğini öğrenmesi, katılımcıların işteki davranışlarında değişiklik meydana gelmesi ve işletme performansında gelişme görülmesi temel varsayımlarına dayanmaktadır (Ostroff, 1991). Değerlendirme genellikle eğitilen perspektifinden eğitim içeriğinin, yöntemlerinin ve kaynaklarının kullanılabilirliğinin, uygunluğunun ve katkılarının belirlenmesi için eğitimin bitişinde yapılmaktadır (Lee ve Pershing, 2002). Eğitimin değerlendirilmesinde öncelikle eğitimin niceliksel ve niteliksel değerlendirme ölçütleri belirlenmekte daha sonra belirlenen ölçütleri değerlendirmeye uygun teknikler seçilmektedir (Gürüz ve Yaylacı, 2004). Değerlendirmede kullanılan ölçütler tepkisel sonuçlar, bilişsel sonuçlar, beceri temelli sonuçlar, duygusal sonuçlar, genel sonuçlar, yatırımın geri dönüşü olarak sınıflandırılırken bu ölçütlerin belirlenmesinde her bir sonuca uygun olarak yazılı testler, gözlem, iş örnekleri, görüşmeler, odak grup görüşmeleri, derecelendirme, tutum araştırmaları, bilgi sisteminden veya performans kayıtlarından elde edilen bilgiler, maliyet-fayda analizleri kullanılmaktadır (Noe, 2010).

Eğitim programlarının değerlendirilmesi için bir çok farklı yaklaşım ve model kullanılmaktadır (bkz. Çizelge 1.2) (Eroğlu, 2006; Lee ve Pershing, 2002). Modeller içerisinde genel kabul gören Kirkpatrick tarafından geliştirilen dört seviyeli yaklaşım modelidir. Modelde eğitimin etkinliği tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar olmak üzere dört aşamalı olarak ölçülmektedir (ayrıntılı bilgi için bkz. Noe, 2010). Geliştirilen bu modeldeki eğitimin her bir çıktısı bir sonraki seviyeyi etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle eğitime gösterilen tepkinin (memnuniyetin) eğitilenin öğrenmesine önemli bir etki ettiğine, eğitim programının içeriğinin öğrenilmesinin iş başındaki davranışların gelişmesini sağlayacağına, davranış değişikliğinin ise işletmenin ürettiği ürünün kalitesi ve miktarı gibi sonuçlarda pozitif bir etkiye sahip olacağına inanılmaktadır (Noe, 1986).

Eğitimin değerlendirilmesinde kullanılan ikinci yaklaşım CIRO modelidir. Dört aşamadan oluşan ve her bir aşamasının ilk harflerinin kullanımıyla adlandırılan CIRO (Context Evaluation, Input Evaluation, Reaction Evaluation, Outcome Evaluation) diğer modellerden farklı olarak değerlendirmeyi içeriğin, girdilerin, tepkilerin ve çıktıların değerlendirilmesi olarak daha geniş kapsamda ele alan bir modeldir (Eroğlu, 2006).

Eğitimin değerlendirilmesinde kullanılan nc yaklaşım Kaufman tarafından geliştirilen modeldir. Bu model Kirkpatrick modelinin geliştirilmesi ile oluşmuş beş aşamada gerçekleştirilen bir modeldir. Modelin en büyük özelliği, eğitim etkinliğinin ölçülmesi faaliyetlerini organizasyonun dışına çıkararak, yapılan eğitim faaliyetlerinin topluma ve müşterilere etkilerinin de ölçülmesini değerlendirme kapsamına almasıdır. Bu nedenle modele “toplumsal sonuçlar” aşaması eklenmiştir. Modeli Kirkpatrick modelinden ayıran diğer bir özelliği, tepkilerin ölçülmesi aşamasına bir basamağın daha eklenmiş olmasıdır. Bu alt basamakta eğitim için gerekli olan insan, finans ve fiziksel kaynakların elde edilebilirliği ve kalitenin de ölçülmesi yer almaktadır. Ayrıca ilk kez bu modelde paydaş kavramı kullanılmıştır. Modelde dış müşterilerin, organizasyonel iş ortaklarının, vatandaşların ve organizasyonun paylaştığı tüm vrenin eğitim etkinliği ölçüm sürecine dahil edilmektedir. Böylece eğitim etkinliğinin ölçülmesi faaliyetleri işletme dışına taşınmaktadır (Eroğlu, 2006).

Eğitimin değerlendirilmesinde kullanılan dördüncü yaklaşım CIPP (Context Evaluation, Input Evaluation, Process Evaluation, Product Evaluation) modelidir. Bu model sistemlerin, kuruluşların, ürünlerin, işgörenin, programların ve projelerin değerlendirilmesi için kullanılabilecek kapsamlı bir değerlendirme modelidir. Modelde temel olarak içerik, girdiler, süreç ve ürün değerlendirilmektedir. İçeriğin değerlendirilmesi aşamasında tanımlanan bir çevrede ihtiyaçlar, varlıklar ve problemler belirlenmektedir. Girdilerin değerlendirilmesi aşamasında rekabet edilen stratejiler, iş planları ve bütçe; sürecin değerlendirilmesi aşamasında gözlem, dokümanlar ve program aktiviteleri değerlendirilmektedir. Ürünün değerlendirilmesi aşaması ise etki, etkililik, sürdürülebilirlik ve ulaşılabilirlik olmak üzere dört alt değerlendirme grubuna ayrılmaktadır. Etki aşamasında hedef dinleyiciye bir programın ulaştırılıp ulaştırılmadığı, etkililik aşamasında çıktıların kalitesi ve önemi, sürdürülebilirlik aşamasında bir programın katkılarının başarılı bir şekilde kurumsallaştırılma ve devam ettirilme durumu, ulaşılabilirlik aşamasında bir programın başarılı bir şekilde başka bir yerde adapte edilebilirliği ve uygulanabilirliği belirlenmektedir (Stufflebeam, 2002).

Modeller genel olarak değerlendirildiğinde, Kaufman Modeli, CIRO Modeli, CIPP Modellerinin eğitimin etkinliğinin ölçümü çalışmalarını eğitimin verilmesinin öncesine kadar götürdüğü görülürken, tüm modellerin eğitim sonrasında katılımcıların tepkilerinin, öğrenmelerinin, davranışlardaki değişimin ve organizasyonel sonuçlardaki değişimlerin ölçülmesi üzerine odaklandığı görülmektedir (Sabuncuoğlu vd., 2009)

Çizelge 1.2: Eğitim Programlarını Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Kriterleri	Dört Seviyeli Yaklaşım Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b)	CIRO Yaklaşımı Warr vd. (1970)	Beş Seviyeli Yaklaşım Hamblin (1974)	Florida State Üniversitesi Yaklaşımı Kaufman vd. (1995)	Indiana Üniversitesi Yaklaşımı Molenda vd. (1996)	Beş Seviyeli ROI Taslağı Philips (1995, 1997a, 1997b, 1993)
İçerik, Girdi, Eğitim Öncesi Faaliyet		İçerik Değerlendirmesi ve Girdi Değerlendirmesi				
Eğitim Kaydının Tutulması					Gelir ve Gider Hesabı	
Eğitimde Geribildirimler	Tepki	Tepki	Tepki	Girdi ve Süreç	Tepki	Tepki ve Planlanmış Eylem
Eğitimden Kazanımlar	Öğrenme	Anlık Çıktı	Öğrenme	Mikro	Öğrenme	Öğrenme
Eğitim Sonrası Performans	Davranış	Nihai Sonuç	İş Davranışı	Mikro	Transfer	İş Başvurusu
Örgütsel Sonuçlar	Sonuçlar	Nihai Sonuç	Organizasyon	Makro	İşletme Etkisi	İşletme Sonuçları ve Yatırımın Geri Dönüşü
Sosyal ve Kültürel Değerler			Nihai	Mega	Sosyal Etki	

Kaynak: Lee ve Pershing, 2002:178

1.2 KALİTE

Küresel rekabetin yoğunlaştığı, tüketicinin bilinçlendiği ve daha seçici hale geldiği günümüz dinamik pazar koşullarında kalite satın alma kararının ve davranışının temel yönlendiricisidir (Kuehn ve Day, 1962; Garvin, 1984a; Cronin ve Taylor, 1992; De-Maeyer ve Estelami, 2011). Kaliteli ürün ve hizmete sahip olma işletmeler için hem pazarlama hem de insan kaynağı açısından fayda sağlamaktadır. Yüksek kalitede mal ve hizmet sunan işletmeler bu özelliğe sahip olmayan işletmelere göre daha fazla pazar payına sahip olurken (Ghobadian vd., 1994), üretilen ürünün veya sunulan hizmetin kaliteli olduğu konusunda müşterilerden alınan geri bildirimler işgörenlerin işletmeleri ile övünür hale gelmesini ve böylece iş tatminlerinin ve bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır (Reeves ve Bednar, 1994; Stone-Romero vd., 1997). Bu nedenle kalite, işletmelerin başarıya ulaşmalarında önemli bir rekabet aracı olarak değerlendirilmektedir. Kaliteli ürün veya hizmet sunmak işletmelerin başarılı olmalarını sağlamasına rağmen “Kalitenin anlamı nedir?” ve “Hangi tek bir kelime kalite ile yaklaşık aynı anlama gelmektedir?” ve “Kaliteyi oluşturan bileşenler nelerdir?” soruları hala cevabı aranan sorular arasında yer almaktadır.

Kalite mükemmellik (excellence) (Tuchman, 1980), değer (value) (Abbott, 1955; Feigenbaum, 1951), teknik özelliklere uygunluk (conformance to specification) (Levitt, 1972; Gilmore, 1974), gerekliliklere uygunluk (conformance to requirements) (Crosby, 1979), kullanıma uygunluk (fitness for use) (Juran, 1974, 1988), kayıplardan sakınma (loss avoidance) (Taguchi, 1980; Ross, 1989) (aktaran, Reeves ve Bednar, 1994), müşterinin gereksinimlerinin karşılanması (meeting the customer’s requirements) (Oakland, 1993 aktaran Beckford, 2010), müşterinin gereksinimlerinin tatmin edilmesi (satisfying customer’s requirements) (Deming, 1986; Feigenbaum, 1986 aktaran Ghobadian vd., 1994) ve müşteri beklentilerinin karşılanması ve/veya aşılması (meeting and/or exceeding customers’ expectations) (Grönroos, 1984; Parasuraman vd., 1985) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Kalite konusunda önde gelen uzmanların yaptıkları bu tanımların yanı sıra çeşitli kuruluşlar tarafından da yapılan kalite tanımları bulunmaktadır. Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC)’ne göre kalite bir mal veya hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya

koyan karakteristiklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC) kaliteyi tüketici odaklı bir yaklaşımla bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi olarak tanımlamaktadır. Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu (ISO) tarafından kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Japon Sanayi Standartları Komitesi (JISC) tarafından kalite, ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketicinin isteklerine cevap veren bir üretim sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Kalite ile ilgili yapılan yukarıdaki tanımlar incelendiğinde kalitenin çok çeşitli anlamlara sahip olduğu görülmektedir. Kalitenin anlamının ne olduğu ve kaliteyi hangi bileşenlerin oluşturduğu sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan çalışmalarda da kalitenin çoklu ve karmaşık tanımlara sahip olduğu, farklı türden olayların tanımlanmasında kullanıldığı, soyut ve ilişkisel, anlaşılması zor ve belirsiz, çok boyutlu bir kavram olduğu tespit edilen en temel sonuçlar arasında yer almaktadır (Day ve Castleberry, 1986; Garvin, 1984a, 1984b, 1987; Parasuraman vd., 1985; Reeves ve Bednar, 1994; Shetty, 1987; Smith, 1993). Garvin (1984a, 1984b, 1987)'e göre kalite tek bir anlamı olmayan, çok boyutlu ve kompleks bir kavram olup farklı bilim dalları tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Kalitenin tanımlanmasında felsefe bilimi tanımsal sorunlara, ekonomi bilimi kar maksimizasyonuna ve piyasa dengesine, pazarlama bilimi satın alma davranışının ve müşteri memnuniyetinin belirleyicilerine, yönetim bilimi teknik uygulamalar ve üretim kontrollerine odaklanmaktadır. Tüketici açısından dört farklı ürün ve hizmet kategorisine göre kalitenin ne anlama geldiğini belirlemek amacıyla Day ve Castleberry (1986) tarafından yapılan çalışmada kalitenin ürün ve hizmet kategorilerine göre anlamları değişen bir kavram olduğu tespit edilmiştir. Yazarlara göre kalite genel olarak bir ürünün veya hizmetin genel performansı veya mükemmelliği ile ilişkili olmasına rağmen ürün ve hizmet kategorilerinin belirleyici özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Benzer şekilde Shetty (1987)'e göre kalite karmaşık ve sektörlere, hatta işletmelere göre nitelikleri değişen bir kavramdır. Örneğin; bir otomobilin algılanan kalitesi performans, dayanıklılık, tasarım, rahatlık, güvenlik, hız, onarılabirlik, değer gibi nitelikleri içerirken havayolları kalitesi kolay yapılan giriş işlemleri, zamanında kalkış ve varış,

güvenlik, koltuk rahatlığı, kolay çıkış işlemleri, kabin temizliği, yiyecekler, uçuş ekibinin nazikliği gibi nitelikleri içerebilmektedir. Kalite ile ilgili yapılan tanımları değerlendiren ve özellikle Garvin (1984a)'ın kalite konusunda elde ettiği sonuçları genişleten ve bazı yönlerini eleştiren Smith (1993) “kalitenin anlamı nedir?” başlıklı çalışmasında yaptığı kalitenin kavramsal bir analiz ile kalitenin soyut ve ilişkisel bir kavram olduğu sonucuna ulaşmıştır. Reeves ve Bednar (1994) tarafından kalite ile ilgili küresel bir tanımın bulunmadığı ve kalitenin farklı tanımlarının farklı koşullar altında uygunluk gösterdiği ifade edilmektedir. Daha özelden kalitenin hizmet veya üretim gibi farklı sektörler, müşteri veya üretici/satıcı gibi farklı gruplar, üretim veya tüketim gibi farklı durumlar altında farklı tanımları bulunmaktadır (Pınar, 2007).

1.2.1 Kalite Tanımlarının Sınıflandırılması

Farklı koşullar altında ve farklı bakış açılarından kalite ile ilgili yapılmış bir çok tanım bulunmasına rağmen yapılan kalite tanımları genel olarak üstünlük temelli (transcendent based), ürün temelli (product based), süreç veya tedarik temelli (process or supply based), müşteri temelli (customer based), değer temelli (value based) olmak üzere beş temel kategori altında sınıflandırılmaktadır (Garvin, 1984a, 1987; Ghobadian vd., 1994; Zhang, 2001).

Üstünlük Temelli Kalite (Transcendent Based): Bu yaklaşımın savunucularına göre kalitenin kesin bir tanımının yapılması olanaksızdır. Yine de bu kategori altında kalite *kalıtsal mükemmellik* (innate excellence) ile eş anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Kalıtsal mükemmellik hem mutlak ve evrensel kabul gören bir kavram hem de kesin standartların ve yüksek başarının bir işaretidir. Kalitenin bu tanımı ile ifade edilmek istenen özgün belirginlik ile algılanan kalite arasındaki ilişkidir. Bu ilişkinin mevcudiyeti ürün ve hizmetin kalitesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Mükemmel bir ürün veya hizmet üretmek veya üretilmesi konusunda girişimde bulunmak hem güçlü bir pazarlamaya hem de insan kaynağına sahip olma bakımından fayda sağlamaktadır (Reeves ve Bednar, 1994; Stone-Romero vd., 1997). Örneğin tüketiciler sıklıkla sahip olduğu mükemmel bir ürün veya aldığı mükemmel bir hizmetle gurur duyarken üretilen ürünün veya sunulan hizmetin kaliteli olduğu konusunda müşterilerden alınan geri bildirimler işgörenlerin işletmeleri ile övünür hale gelmesini

ve böylece iş tatminlerinin ve bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan kalitenin mükemmellik ile eş anlamlı olarak değerlendirilmesinde mükemmelliğin soyut ve öznel bir kavram olması ve kalite belirleyicilerinin olmaması nedeniyle pratikte çok az bir uygulamaya sahiptir (Ghobadian vd., 1994; Reeves ve Bednar, 1994; Zhang, 2001). Dahası herhangi bir kalite belirleyicisine sahip olmayan mükemmellik, kalitenin ölçümünü ve performans üzerindeki ve diğer değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesini güçleştirmektedir. Ayrıca mükemmelliğe ait özellikler önemli ölçüde ve hızlı bir şekilde değişikliğe uğramakta ve bu nedenle farklı çalışmaları anlamsız hale getirmektedir (Hernon ve Nitecki, 2001; Reeves ve Bednar, 1994).

Ürün Temelli Kalite (Product Based): Bu yaklaşımda kalite hem ürünün sahip olduğu bileşenlerin miktarındaki veya özelliklerindeki farklılığı hem de ürünün dayanıklılığını yansıtmaktadır. Kalite farklılığı bir ürünün sahip olduğu içeriğin ve bazı özelliklerinin miktarındaki farklılığı işaret etmektedir (Garvin, 1984a). Ghobadian vd. (1994)'ne göre kalite bir ürün içerisinde yer alan her bir birimin *iyi olma* (goodness) durumu anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle kaliteli bir ürün daha az kaliteli bir ürüne göre birim bazında daha fazla iyi olma durumuna sahip olmaktadır. Smith (1993)'e göre ürün temelli kalite ölçülebilir özellikli bir değişkenin fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde ilk olarak kaliteli bir ürünün pahalı ve yüksek maliyetli olacağı yargısı bulunmaktadır. Çünkü kalite bir ürünün içerdiği özelliklerin miktarını yansıtmakta ve bu özelliklerin her biri üretimin gerçekleşmesi için bir maliyet anlamına gelmektedir. İkinci olarak kalite ürünün kendisinde var olan bir özelliği olarak değerlendirilmektedir. Çünkü kalite ölçülebilir ürün özelliklerinin varlığını veya yokluğunu işaret etmektedir. Bu yaklaşım üstünlük temelli yaklaşımın aksine kalitenin kesin ve ölçülebilir olduğunu ve bu nedenle kalitenin daha nesnel değerlendirildiğini savunmaktadır.

Diğer taraftan ürünün her bir özelliğinin iyi olma durumu olarak tanımlanan kalite çeşitli şekillerde eleştirilmektedir. Ghobadian vd. (1994) kaliteyi iyi olma durumu olarak tanımlamalarına rağmen iyi olma durumunun kesin olmayacağını ve belirli durumlara göre değişiklik gösterebileceğini, Zhang (2001) da kalitenin dışsal standartlara bağlı olmaması nedeniyle ürünün özelliklerinin belirlenmesinin bireyler

arasında oldukça çeşitlenebileceğini ifade ederken Smith (1993) mevcut ürünlerin (otomobil vb.) müşterilerin kişisel tercihleri ile tamamıyla eşleşmeyen standart veya ideal iyilik ölçütlerine sahip olabileceğini, ürün kalitesinin kullanıcıların ihtiyaçları ile eşdeğer olmayacağını belirtmiştir. Yazara göre bazı tüketiciler “en iyiye” sahip olmanın yarattığı imajı ve “en iyiyi” tüketmenin yarattığı belirgin çağrışımları tercih etmeyebilmektedir.

Süreç veya Tedarik Temelli Kalite (Process or Supply Based): Bu yaklaşımda kalite *teknik özelliklere* (conformance to specification) (Gilmore, 1974; Levitt, 1972 aktaran Reeves ve Bednar, 1994) veya *gerekliliklere uygunluk* (conformance to requirements) (Crosby, 1979 aktaran Reeves ve Bednar, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Teknik özellikler ürünlerin veya hizmetlerin tasarımcıları tarafından belirlenen hedefler veya toleranslar olarak tanımlanmaktadır (Zhang, 2001). Bu yaklaşımda “ürün özellikleri” ve “ürün tasarımcıları tarafından geliştirilen icraatlar” üretim performansı ve çıktısı için birer standart olarak göz önüne alınmakta ve kaliteli bir ürünün bu standartlarla ilişkili olması beklenmektedir (Smith, 1993). Önemli olan konu nihai ürünün daha önce belirlenen tasarım ve performans standartları ile uyumlu olup olmadığıdır (Garvin, 1984b). Eğer bir ürünün parçaları teknik özelliklerle (standartlara) uyumlu değil ise değişim gerçekleşmeyecek ve üretim sistemi başarısız olacaktır (Smith, 1993). Sebastianelli ve Tamimi (2002)’ye göre tasarım özelliklerinden sapmalar kalite düşüşü ile sonuçlanmakta ve daha önce üretilen ürünlerin ıskartaya alınması, aynı ürünün üretilmesi için tekrardan çaba harcanması veya ürün başarısızlıkları gibi nedenlerden ötürü maliyet artışları yaşanmaktadır. Tanım ve yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bu kalite yaklaşımında dışsal faktörlerden daha çok içsel faktörlere odaklanılmaktadır (Garvin, 1984a; Ghobadian vd., 1994).

Kalitenin teknik özelliklere uygunluk olarak tanımının yapılması kavramın ölçümünün basit, anlaşılır, kolay olmasını (Reeves ve Bednar, 1994), kesin ve nesnel yapılmasını sağlamaktadır (Sebastianelli ve Tamimi, 2002). Diğer bir ifadeyle bir işletme kalite ile ilgili belirlenen amaçların başarıyla başarılmadığını daha önce hazırlanan teknik özelliklere göre ölçümler yaparak izleyebilme şansına sahip olurken bu konuda araştırma yapan bir araştırmacı ise kalitenin farklı seviyelerinin örgüt

performansı üzerindeki etkilerini belirlemek için nesnel ölçütler kullanabilme şansına sahip olmaktadır. Ayrıca müşteri ihtiyaçları doğru bir şekilde tanımlandığında kalitenin bu tanımı bir işletmenin etkin ve etkili olması konusunda öncülük edici bir role sahiptir (Reeves ve Bednar, 1994). Bu avantajlarının yanı sıra kalitenin teknik özelliklere uyumu bakımından tanımlanmasının birçok dezavantajı bulunmaktadır. İlk olarak çoğu olmasa da birçok tüketim malı teknik özelliklere uyum bakımından değerlendirilmemektedir. Çünkü müşteriler hizmet ve ürünlerin hangisinin içsel teknik özelliklere daha iyi uyumlu olduğu hakkında bir bilgiye veya ilgiye sahip olmayabilmekte ve satın alacakları ürünlerin fiziksel veya kimyasal analizini yapamamaktadırlar (Kuehn ve Day, 1962; Reeves ve Bednar, 1994). İkinci olarak teknik özellikler değer zincirinin tek bir noktasını karşılayabilirken müşterinin son değerlendirme süreci ürün veya hizmet paketinin bütünüdür. Diğer bir ifadeyle bir ürün üretimin bütün özelliklerini karşılayabilmektedir ancak ürünün satın alınan mağazadaki çalışanın yardımsever oluşu ve mesleki yeterlilik özellikleri müşterinin o ürün hakkındaki kalite değerlendirmesini etkileyebilmektedir. Üçüncü olarak kalitenin teknik özelliklere uyum bakımından tanımının yapılması hizmetler için özellikle yüksek seviyede insan etkileşimi söz konusu olduğunda uygun olmayabilmektedir. Çünkü insan etkileşimi birçok endüstride kalitenin bir parçası olarak görülmektedir. Bu etkileşim, karşılanması gereken standartların belirlenmesini güçleştirmekte ve zarar verici olmaktadır. Dördüncü olarak kalitenin teknik özelliklere uyumu bakımından bir tanımı için gerekli olan standardizasyon ancak pazar değişikliklerine cevap verecek esnekliğe sahip işletmeler dışındaki işletmelerde uygulanabilmektedir. Beşinci olarak uygun teknik özelliklerin oluşturulması yönetimin tüketicilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmesine bağlıdır. Ancak tüketicilerin tercihleri bazen dramatik olarak hızlı bir şekilde değişmekte ve bu nedenle teknik özellikler ilgisiz hale gelmektedir. Son olarak içsel odaklı olarak yapılan kalitenin bu tanımı bir işletmenin diğer rakip firmaların ne yaptıklarını fark etmemesine ya da göz ardı etmesine neden olmaktadır (Reeves ve Bednar, 1994).

Müşteri Temelli Kalite (Customer Based): Bu yaklaşımda kalite *kullanıma uygunluk* (fitness for use) (Juran, 1974, 1988), *müşterinin gereksinimlerinin tatmin edilmesi* (satisfying customer's requirements) (Deming, 1986; Feigenbaum, 1986 aktaran

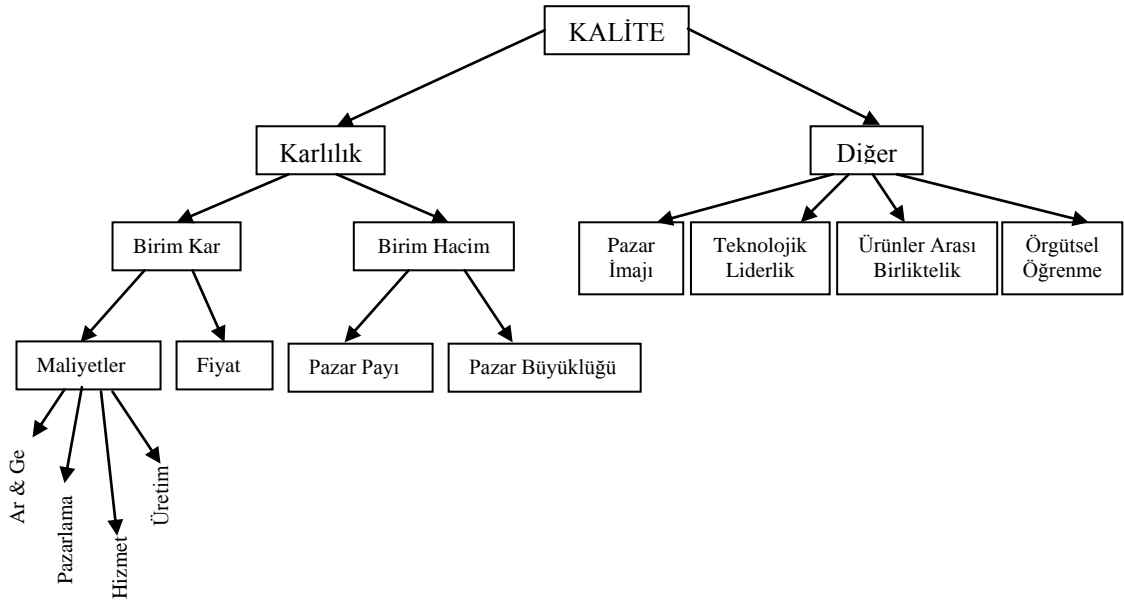
Ghobadian vd., 1994) ve *müşteri beklentilerinin karşılanması ve/ya aşılması* (meeting and/or exceeding customers' expectations) (Grönroos, 1984; Parasuraman vd., 1985) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere önemli olan müşterinin gereksinimlerini ve beklentilerini belirleyebilmek ve bu gereksinimleri ve beklentileri karşılayabilmektir. Bu yaklaşımda müşteri kalitenin temel belirleyicisi olması nedeniyle kalite tanımları müşteri odaklı bir anlayışın gereği olarak yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle süreç ve tedarik temelli yaklaşımın aksine müşteri temelli yaklaşımda daha çok dışsal unsurlara (müşteri) odaklanılmaktadır (Ghobadian vd., 1994; Reeves ve Bednar, 1994). Bu konuda Garvin (1984b: 43) ürünlerinin kalitesi ile etkili bir şekilde rekabet etmek isteyen bir işletmenin öncelikli olarak müşterilerini anlaması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Takeuchi ve Quelch (1983: 139) de müşterinin yüksek kalite algılayışı ile uyumlu olmayan bir ürünün her ne kadar çok iyi tasarlanmış ve kusursuz bir ürün olsa da başarısız olabileceğini vurgulamışlardır. Reeves ve Bednar (1994) ile Hernon ve Nitecki (2001) de yöneticilerin artan müşteri beklentilerini göz önüne bulundurması ve beklentilere uygun cevap vermesi gerektiğini hatta müşterilerinin beklentilerini belirleyen, yöneten ve karşılayan bir işletmenin rekabet avantajına sahip olacağını ve bu avantajın diğer rakip işletmeler tarafından elde edilmesinin güç olacağını ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan modern pazarlamada tüketici odaklı bir anlayışın gereği olarak yapılan yukarıdaki kalite tanımları çeşitli açılardan eleştirilmektedir. İlk olarak Juran (1974) tarafından kullanıcıların amaçlarına başarılı bir şekilde hizmet eden bir ürünün varlığı diğer bir ifadeyle kullanıma uygunluk olarak tanımlanan kalite hem üretim hem de hizmet işletmelerinde uygulanabilir (Hernon ve Nitecki, 2001; Reeves ve Bednar, 1994) olmasına rağmen hizmet işletmeleri açısından bu tanımın zorlukları bulunmaktadır. İçsel uyumun sağlanması için üretim kontrol süreçlerinde iyi bilinen ölçütlerin var olduğu ancak dışsal uyumun ölçülmesinin (müşteriler) kalitenin bazı soyut özellikleri ve müşterilerin öznel tepkileri nedeniyle zor olmaktadır (Smith, 1993). İkinci olarak gereksinim ve ihtiyaçları temel alarak yapılan kalite tanımının ürünün tanıtımından sonrasına kadar tüketicilerin ihtiyaçlarının bulunmaması ve bu ihtiyaçların özellikli bir ürünün özelliklerine aktarımının güç olması bakımından eleştirilmektedir (Smith, 1993). Benzer şekilde Garvin (1984a: 27)'e göre de farklı bireylerin bir ürün ile

ilgili farklı ihtiyaçlara sahip olması bütün potansiyel müşteriler için en iyi tek bir ürün tasarımının gerçekleştirilmesini imkansız hale getirmektedir. Bu nedenle Smith (1993)'e göre ürün kalitesi tüketici ihtiyaçları ile eşit tutulmamalıdır. Üçüncü olarak kalitenin müşteri gereksinimlerinin karşılanarak sağlanan müşteri memnuniyeti ile aynı anlama gelmesini eleştiren Garvin (1984a: 27) kalitenin müşteri memnuniyeti ile aynı anlama gelmeyeceğini bir tüketicinin belirli bir ürünün olağan dışı tadından veya özelliğinden dolayı tatmin olabileceğini ve bu nedenle ürünün kaliteli olduğu anlamına gelmeyeceğini hatta tüketicinin yüksek kaliteli olması bakımından diğer ürünlere yönelik itimat gösterilebileceğini ifade etmiştir. Son olarak müşteri temelli yapılan kalite tanımlarından “müşteri beklentilerinin karşılanması ve/ya aşılması” tanımı da belirli konularda eleştirilere maruz kalmaktadır. Reeves ve Bednar (1994)'a göre beklentiye dayalı olarak yapılan kalite tanımının oldukça değişken bireysel tercihlerin bir araya getirilmesi için nesnel istatistiksel sürecin düzenlenmesinin zor olması nedeniyle ölçülmesi zor ve çok karmaşıktır. Ayrıca yazarlara göre müşteriler özellikle sık satın almadıkları hizmet veya ürünlerde ne beklediklerini bilmedikleri için müşterilerin beklentilerinin belirlenmesi ve ölçülmesi karmaşık bir görevdir. Bu eleştirilerin yanı sıra kalite Smith (1993)'e göre sadece ürünlerin kullanıcıları tarafından değil çeşitli standartlar bakımından ve diğer paydaşların perspektiflerinden de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Değer Temelli Kalite (Value Based): Bu yaklaşımda kalite üretici ve tüketici açısından farklı anlamalara gelmektedir. Smith (1993)'e göre satılacak bir ürün için üretici açısından kalite temel olarak *karlılık* durumu anlamına gelmektedir (bkz. Şekil 1.2). Şekil 1.2'de görüldüğü gibi ürünün karlılığına etki etmesi nedeniyle üretici tarafından maliyet kalitenin kilit özelliklerinden birisi durumundadır. Diğer bir ifadeyle üretici açısından maliyetlerin indirilmesi ürünün karlılığını sağlamakta ve dolayısıyla ürünün kalitesini geliştirmektedir. Maliyet konusu müşteri açısından değerlendirildiğinde maliyet müşteriye göre “ürünün fiyatı” olup ürünün kalitesi konusunda ipucu bir bilgi sağlamaktadır. Ancak ürünün fiyatı sadece tüketicilerin satınalma kararlarını etkileyen bir faktör olup hiç bir şekilde ürünün kalitesinin bir özelliğini yansıtmamaktadır. Bunların yanı sıra değer temelli yaklaşımda kalite *fiyat ve*

uygunluk bakımından müşterinin gereksinimlerinin karşılanması olarak da tanımlanmaktadır (Ghobadian vd., 1994).



Şekil 1.2: Ürün Kalitesinin Üretici Açısından Durumu

Kaynak: Smith, 1993:240

Kalitenin değer temelli yapılan tanımında değer kavramı ürün ve/ya hizmetin birden fazla özelliğini (mükemmellik, fiyat ve dayanıklılık) kapsamaktadır. Ayrıca değer olarak yapılan kalite kavramı bir işletmenin içsel verimliliğine ve dışsal etkililiğine odaklanmasını sağlamaktadır (Reeves ve Bednar, 1994; Zhang, 2001). Diğer bir ifadeyle ürün veya hizmetlerin pazarda nasıl algılandığı ve satın alma kararlarının nasıl verildiği konularının belirlenmesi için daha doğru bir bulgu sağlamaktadır (Reeves ve Bednar, 1994).

Diğer taraftan kalite ve değer kavramları birbirleriyle ilişkili fakat ayrı kavramlar olarak incelenmesi bu yaklaşımın uygulanmasını güçleştirmektedir. Shetty (1987)'e göre kalite değer ve fiyatın bir fonksiyonuyken Stahl ve Baunds (1991 aktaran Reeves ve Bednar, 1994)'a göre kalite değer bir parçası olup değer kalite ile eşanlı değildir. Benzer şekilde Hernon ve Nitecki (2001)'e göre kalite ve değer farklı kavramlar olup kalite müşteri beklentilerinin karşılanması ve aşılmasıyla değer elde edilen şeyin faydalılığı anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımlardan farklı olarak Zeithaml

(1988)'e göre kalite ve değer birbirinden farklılaştırılmayan iki kavram olmasına rağmen değer iki noktada kaliteden farklılaşmaktadır. İlk olarak değer kaliteye göre daha bireysel ve kişisel olup bu nedenle kaliteye göre daha üst seviyede bir kavramdır. İkinci olarak değer kalitenin aksine bir şeyin verilip karşılığında bir şeyin elde edildiği değiş tokuşu içermektedir. Kalitenin değer olarak tanımlanmasının diğer bir zorluğu değer yargısını oluşturan bireysel bileşenleri belirlemenin zor olmasıdır. Bu nedenle bir araştırmacı veya yönetici hangi bileşenlerin önemli olduğunu ve bireylerin bu bileşenlere verdiği değeri bilmek istemektedir. Örneğin farklılaşmamış ürünler için bir değer yargısında fiyat en önemli bir bileşen olurken bir sağlık durumunda bu durum (fiyat) önemsiz hale gelmektedir. Değer bileşenleri zamana bağlı olarak değişikliğe uğrayabilmektedir (Reeves ve Bednar, 1994).

Sonuç olarak farklı kategoriler altında yapılan farklı kalite tanımları incelendiğinde kalitenin tek bir tanımının yapılmasının güç olduğu, kalitenin farklı tanımlarının farklı koşullar altında uygunluk gösterdiği, üretici ve tüketici grupları açısından farklı anlamlar taşıdığı, farklı yaklaşımlar altında sınıflandırılan her bir kalite tanımının kendisine has avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu anlaşılmaktadır.

1.2.2 Kalite Tanımlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Her bir kalite tanımının ölçülebilirlik, genellenebilirlik, yönetsel kullanılabilirlik ve tüketici odaklılık gibi kriterler açısından güçlü ve zayıf yönleri bulunması nedeniyle (bkz. Çizelge 1.3) her durum için en iyi bir kalite tanımı bulunmamaktadır (Reeves ve Bednar, 1994). Ayrıca kalitenin çeşitli disiplinler tarafından farklı açılardan değerlendirilmesi kalitenin farklı kategoriler altında incelenmesine neden olmaktadır (Garvin, 1984a; Smith, 1993). Pazarlama alanında çalışanlar konuya tüketici temelli ve ürün temelli yaklaşım göstermektedir. Onlar için yüksek kalite daha iyi bir performans, özelliklerin artırılması ve maliyetleri artıran diğer gelişimler olarak görülmektedir. Müşteri kalitenin belirleyicisi olarak görülmekte olup işletmede olan bitenler pazarda olan bitenlere göre daha az önem taşımaktadır. Diğer taraftan üretim alanında çalışanlar konuya farklı yaklaşım göstermektedir. Bu alanda çalışanlar için kalite teknik özelliklere uygunluk ve ilk seferde doğru işin yapılması olarak görülmektedir. Çünkü düşük kalite yüksek seviyede işlemlerin tekrardan gerçekleştirilmesi ve daha önce elde

edilmiş olanların hurdaya ayrılması ile ilişkilidir. Üretim temelli yaklaşım genellikle kalite gelişiminin maliyette yaşanacak bir düşüşle sonuçlanacağını savunmaktadır (Garvin, 1984a). Benzer şekilde Smith (1993)'e göre kalite kavramının üretim ve pazarlama fonksiyonları açısından değerlendirmeye alınmış olması farklı kategoriler altında çeşitli tanımların oluşmasının en temel nedenidir. Üretim açısından durum değerlendirildiğinde gerekli olmayan ürün özelliklerinin ve varyasyonlarının azaltılarak maliyetlerin düşürülmesi istenirken pazarlama açısından daha fazla tüketicinin ihtiyacının tam olarak karşılanması ve memnun edilmesi ile satışların artırılması istenmektedir.

Çizelge 1.3: Kalite Tanımlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tanım	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Mükemmellik (Excellence)	<ul style="list-style-type: none">•Güçlü bir pazarlama ve insan kaynağı faydası sağlamaktadır.•Kalıtsal mükemmellik hem mutlak ve evrensel kabul gören bir kavram hem de kesin standartların ve yüksek başarının bir işareti olarak değerlendirilmektedir.	<ul style="list-style-type: none">•Soyut ve öznel bir kavramdır.•Kalite belirleyicileri bulunmamaktadır.•Yöneticiler ve uygulamacılar için çok düşük seviyede pratik uygulama şansı sağlar.•Kalitenin ölçümünü ve kalitenin performans ve diğer değişkenler üzerindeki etkisini tespit etmeyi güçleştirmektedir.•Mükemmelliğin özellikleri herhangi bir zamanda hızlı bir şekilde değişikliğe uğramaktadır.
Değer (Value)	<ul style="list-style-type: none">•Değer kavramı ürünün veya hizmetin birden fazla özelliğini (mükemmellik, fiyat, dayanıklılık) kapsamaktadır.•Bir işletmenin hem içsel verimliliğine hem de dışsal etkililiğine odaklanması sağlanmaktadır.•Farklı amaçların (işletme) ve deneyimlerin (müşteri) karşılaştırılmasına olanak sağlar.	<ul style="list-style-type: none">•Bir değer yargısını oluşturan bireysel bileşenleri belirlemek zordur.•Değer tanımının kapsamı tartışmalıdır. Değer bazı araştırmacılara göre kalitenin bir alt boyutuymken diğerlerine göre kalite değerinin bir alt boyutudur.•Kalite ve değer farklı kavramlardır.
Teknik Özellikler Uygunluk (Conformance to Specifications)	<ul style="list-style-type: none">•Kalitenin ölçümü basit, anlaşılır ve kolaydır.•Kalite ölçümü kesin ve nesnel yapılmaktadır.•İşletme verimliliğinin artması sağlanmaktadır.•Küresel bir strateji için gereklidir. Bu strateji ürünün maliyetinin düşürülmesine ve kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.•Müşteri ihtiyaçlarının teknik özellikler veya standartlar tarafından yönetilmesi durumunda kalite tanımının ölçümü daha uygun ve kolay olmaktadır.•Müşteri ihtiyaçları doğru bir şekilde tanımlandığında kalitenin bu tanımı bir işletmenin etkin ve etkili olması konusunda öncülük edici bir role sahiptir.	<ul style="list-style-type: none">•Tüketiciler ürünün içsel teknik özellikleri hakkında bir bilgiye veya ilgiye sahip değildirlir.•Teknik özellikler değer zincirinin tek bir noktasını karşılayabilirken müşterinin son değerlendirme süreci ürün veya hizmet paketinin bütününe kapsamaktadır.•Yüksek seviyede insan etkileşiminin gerçekleştiği hizmetler için uygun değildir.•Potansiyel olarak örgütsel uyum yeteneğini azaltmaktadır.•Pazar değişikliklerine cevap verecek esnekliğe sahip işletmeler dışındaki işletmelerde uygulanabilmektedir.•Tüketicilerin tercihlerinin dramatik olarak hızlı bir şekilde değişmesi teknik özellikleri anlamsız hale getirmektedir.•İçsel odaklıdır. Tüketicilerin ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınmamaktadır.

Çizelge 1.3: Kalite Tanımlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri (Devamı)

Tanım	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Müşteri Beklentilerinin Karşılanması ve/ya Aşılması (Meeting and/or Exceeding Customers' Expectations)	<ul style="list-style-type: none"> • Kalite esasen müşterinin perspektifinden ölçülmektedir. • Çok çeşitli endüstrilerde uygulanabilmektedir. • Pazar değişikliklerine cevap vermektedir. • Dışsal odaklıdır. Tüketicilerin istek ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır. • Müşteri taleplerindeki değişimin takibini yapmaya zorlamaktadır. • Hem ürün hem de hizmet kalitesini kapsamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çok karmaşık bir tanımdır. • Bireysel tercihlerin bir araya getirilmesi için nesnel istatistiksel sürecin düzenlenmesi zordur. • Müşteriler beklentilerini bilemeyebilmektedir. • Beklentilerin kalitenin değerlendirilmesinde ideal standartlar olarak kavramsallaştırılması problemlere neden olmaktadır. • Ölçümü zor ve karmaşıktır. • Satınalma öncesi tutumlar daha sonraki müşterilerin değerlendirmelerini etkilemektedir. • Kısa ve uzun dönemde kalite değerlendirmeleri farklı olabilmektedir. • Hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti aynı anlama gelmemektedir. • İyi olma durumu kesin değildir ve belirli durumlara göre değişiklik göstermektedir. • Ürünler (otomobil vb.) müşterilerin kişisel tercihleri ile tamamıyla eşleşmeyen standart veya ideal iyilik ölçütlerine sahip olabilmektedir.
İyilik (Goodness)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Bazı hizmet işletmelerinde uygulama zorluğu bulunmaktadır.
Kullanıma Uygunluk (Fitness for Use)	<ul style="list-style-type: none"> • Hem üretim hem de hizmet işletmelerinde uygulanabilir. • Dışsal odaklıdır. Tüketicilerin istek ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kalitenin bazı soyut özellikleri ve müşterilerin öznel tepkileri nedeniyle ölçülmesi zordur.
Müşterinin Gereksinimlerinin Tatmin Edilmesi (Satisfying Customer's Requirments)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Ürünün tanıtımından sonrasına kadar tüketicilerin gereksinimleri bulunmayabilmektedir. • Gereksinimlerin bir ürünün özelliklerine aktarımı güçtür. • Bireylerin bir ürün ile ilgili farklı ihtiyaçlara sahip olması bütün potansiyel müşteriler için en iyi tek bir ürün tasarımının gerçekleştirilmesini imkansız hale getirmektedir. • Hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti aynı anlama gelmemektedir

Kaynak: Ghobadian vd. (1994), Hernon ve Nitecki (2001), Reeves ve Bednar (1994; 1995), Sebastianelli ve Tamimi (2002), Smith (1993), Teas (1993), Zhang (2001), tarafından yapılan çalışmalarda yer alan bilgiler temel alınarak hazırlanmıştır.

1.2.3 Ürün Kalitesi

Ürün kalitesi satın alma kararlarını etkileyen önemli bir ürün özelliği olup satın alma davranışının temel yönlendiricisidir (De-Maeyer ve Estelami, 2011; Kuehn ve Day, 1962; Smith, 1993). Bu konuda Garvin (1984a) “üretim sürecindeki değişiklikler sonucunda mevcut ürün kalitesinde meydana gelen değişiklikler müşterinin kalite algısını etkilemedikçe müşterinin satın alma davranışı üzerinde hiç bir etkiye sahip olmayacağı” söylemiyle ürün kalite algısının satın alma kararları üzerindeki önemine vurgu yapmaktadır.

1.2.3.1 Ürün Kalitesinin Tanımı

Ürün kalitesi müşterilerin beklentilerini karşılayan ve kullanılmakta olan ürünün seviyesini belirleyen proje ve üretim özelliklerinin karışımı (Feingenbaum, 1961 aktaran Reeves ve Bednar, 1994), ürünün müşterinin tercih kalıpları ile uyumluluğu (Kuehn ve Day, 1962), ürünün gerekliliklere uygunluk derecesi (Crosby, 1979 aktaran Reeves ve Bednar, 1994), teknik özelliklere uygunluk (Juran, 1988 aktaran Smith, 1993), ürünün teknik özelliklerinin müşterinin beklentileri ile uyum düzeyi (Yu ve Fang, 2009) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ürün kalitesi konusunda yapılan tanımlar incelendiğinde ürün kalitesinin tanımlanmasında ortak bir tanım birliği bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda Sebastianelli ve Tamimi (2002) tarafından da benzer şekilde ürün kalitesi kavramının karmaşık ve çok boyutlu olması nedeniyle herkes tarafından kabul gören bir tanımının bulunmadığı ifade edilmektedir. Ancak ürün kalitesi konusunda yapılan tanımlar incelendiğinde iki standart unsurun tanımların büyük bir çoğunluğunda yer aldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi ürün kalitesinin müşteri ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkili olması, ikincisi ise ürün kalitesinin çok boyutlu bir kavram olmasıdır (Garvin, 1984a; 1987; Lakhal ve Pasin; 2008; Stone-Romero vd., 1997, Sebastianelli ve Tamimi, 2002; Yu ve Fang, 2009).

1.2.3.2 Ürün Kalitesinin Boyutları

Kalite ile ilgili ürün temelli yapılan çalışmalar incelendiğinde kalitenin çok boyutlu olduğu fikri bütün araştırmacılar tarafından kabul edilmesine rağmen kalitenin

boyutlarının ne olduğu sorularına verilen yanıtlar farklı bakış açıları ve farklı durumlar altında değişiklik göstermektedir.

Kalite Kontrol Elkitabı isimli kitabı ile kalite konusunda ilk çalışmalardan birine imza atan Juran kitabının 1951 yılındaki baskısında kaliteyi öncelikle *tasarım kalitesi* ve *uygunluk kalitesi* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Kalite tanımını çok daha kapsamlı değerlendirdiği kitabının ikinci baskısında (1962) endüstride kullanılan sekiz temel ifade arasında yer alan tasarım kalitesi ve uygunluk kalitesi kavramlarının yanısıra ürün kalitesinin özellikleri kapsamında *ürünün görünüşü, performansı, yaşam süresi, bağımlı olması, güvenilirliği, dayanıklılığı, onarılabilirliği, beğenilirliği, kokusu* gibi kavramlara da yer verdiği görülmektedir (aktaran Reeves ve Bednar, 1994). Kuehn ve Day (1962) ise ürün kalitesi kullanılan malzemenin *sınıfı ve saflığı, tasarımın teknik mükemmelliği ve ürün standartlarının doğruluğu* ile ölçümlenmesi gerektiğini iddia etmektedir.

“Ürün kalitesinin gerçek anlamı nedir?” ve “kalitenin sekiz boyutu ile yapılan rekabet” isimli iki çalışmada Garvin (1984a, 1987) ürün kalitesinin temel bileşenlerini *performans, özellikler, güvenilirlik, uygunluk, dayanıklılık, hizmet görürlük, estetik ve algılanan kalite* bakımından değerlendirmektedir. Ürün kalitesinin bu sekiz temel boyutu çok geniş çapta çeşitli kavramları içermektedir. Boyutların birkaçı ölçülebilir ürün özelliklerini içerirken diğerleri bireysel tercihleri yansıtmakta, bazıları nesnel ve değişmez özelliklere sahipken bazıları moda göre değişebilmekte, bazıları ürünün asli özelliklerini yansıtırken bazıları atfedilen özellikleri yansıtmaktadır.

Smith (1993) ise ürün (otomobil) kalitesini çoklu faktör yapılarına göre değerlendirmektedir. Öncelikli olarak kalite yazara göre ihtiyaç temelli olarak *fonksiyonel ihtiyaçlar* ve *fonksiyonel olmayan ihtiyaçlar* bakımından ikiye ayrılmaktadır. Tanımlanan bu kalite boyutlarından fonksiyonel ihtiyaçlar boyutu *performans ve özellikler*, fonksiyonel olmayan ihtiyaçlar boyutu ise *imaj ve estetik* olmak üzere iki alt boyutta değerlendirilmektedir. Bu alt boyutlardan performans *işlevsel özellikler* (araba için rahatlık, hız, yakıt tasarrufu, yol tutuşu) ve *uygunluk* (güvenilirlik, sürdürülebilirlik, garanti); özellikler alt boyutu ise ürünün temel

işlevlerinin tamamlayıcısı olan özelliklerden (araba için ses sistemi, hidrolik direksiyon, mekanik fren) oluşmaktadır. Yazara göre bütün bu boyutlar bir ürünün bileşenlerini ve teknik özelliklerini oluşturmaktadır.

Algılanan ürün kalitesi konusunda 1968 ve 1991 yılları arasında yapılmış 40'ın üzerindeki çalışmanın incelenmesi sonucu kalitenin tek ifade ile ölçülmüş olması, kaliteyi ölçmede kullanılan ölçeklerin güvenilir olmaması ve/ya çok boyutlu olarak ölçümlenmemesi gerekçelerine dayalı olarak algılanan ürün kalitesinin ölçümüne hizmet edecek geçerli ve güvenilir çok boyutlu bir ölçeğin geliştirilmesinin gerekliliğini iddia eden Stone-Romero vd. (1997) yaptıkları ampirik bir çalışmada çok geniş ürün yelpazesi için uygulanabilecek, güvenilir ve geçerli, çok boyutlu algılanan ürün kalitesinin *kusursuzluk*, *dayanıklılık*, *görünüş* ve *ayırdedicilik* boyutlardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yazarlara göre ürün kalitesini etkilemesi bakımından hem içsel hem de dışsal faktörlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Tespit edilen ürün kalitesinin dört boyutundan üçü (*kusursuzluk*, *dayanıklılık* ve *görünüş*) içsel faktör olup, biri (*ayırdedicilik*) dışsal faktördür. İçsel faktörler ürünün doğasında var olan faktörler iken dışsal faktörler ürünün temel özelliğini değiştirmeksizin değişebilen fiziksel olmayan ürün karakteristiklerini işaret etmektedir (örneğin, ücret, marka ismi, mağaza ismi vb.).

Son olarak Lakhal ve Pasin (2008) tarafından ürün kalitesinin finansal performans üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ölçmek için yapılan çalışmada ürün kalitesi *güvenilirlik*, *dayanıklılık*, *sağlamlık* ve *düzenlilik* boyutları ile değerlendirilmiştir. Ürün kalitesini oluşturan bütün boyutların tanımları ve detaylı açıklamaları Çizelge 1.4'de gösterilmektedir.

Çizelge 1.4: Ürün Kalitesinin Boyutları

Ürün Kalitesinin Boyutları	Açıklama	Yazar(lar)
<i>Tasarım Kalitesi (Quality of Design)</i>	Bir ürün sınıfının tüketicileri için genel olarak sahip olduğu potansiyel memnuniyet düzeyi olarak tanımlanmaktadır.	Juran (1951, 1962)
<i>Performans (Performance)</i>	<p>Bir ürünün asli işlem özelliğini işaret etmekte olup farklı ürünler için farklı anlamlar taşımaktadır. Örneğin bir otomobil için performans hız, yol tutuşu, ekonomik hız ve rahatlık özelliklerini içerirken bir televizyon için performans ses ve görüntü belirginliği, renk ve uzak mesafedeki istasyon verici dalgalarını alabilmesi anlamına gelmektedir. Hizmet işletmeleri fast food veya havayollarında performans, hizmetin çabukluğu anlamına gelmektedir. Kalitenin bu boyutu hem ürün hem de müşteri temelli yaklaşımların bir birleşimidir. Ölçülebilir ürün özellikleri performans kriteri olarak göz önüne alınmakta ve ürün markası da en düşük performans kriteri olarak değerlendirilmektedir. Ancak bir ürün için temel performans kriteri genellikle belirgin olmasına rağmen, herhangi bir performans kriteri bakımından rekabet eden markalar arasında en iyi (en kaliteli) olanı tanımlamak oldukça zordur. Çünkü öznellik en iyi olan markanın hangisi olduğunun belirlenmesini güçleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle bir grup farklı kullanıcı farklı performans özelliklerine ilgi duymaktadır. Örneğin bazıları için en hızlı araba en iyi olan anlamına gelirken bazıları için rahatlık en iyiyi temsil etmektedir.</p> <p>Bunun yanı sıra performans kalitenin temel bir bileşeni olmasına rağmen kalite ve performans arasındaki ilişki çok karmaşıktır. Performans farklılıkları kalite olarak algılanmasına rağmen farklılıklar biraz önce de bahsedildiği gibi bireysel ilgiye bağlıdır. Bu ilgi muhtemelen kaliteyi bireylerin ilgi alanlarındaki yüksek düzeydeki bir performans ile ilişkili kılmaktadır. Kalitenin değerlendirilmesi bakımından farklı performans sınıflarına ait benzer ürünler de kendi içerisinde performans bakımından farklı şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.</p>	Juran (1962) Garvin (1984a, 1984b,1987) Smith (1993)

Çizelge 1.4: Ürün Kalitesinin Boyutları (Devamı)

Ürün Kalitesinin Boyutları	Açıklama	Yazar(lar)
<i>Özellikler (Features)</i>	Performans boyutunun ikincil yönünü oluşturmaktadır. Özellikler bir ürün veya hizmetin nitelikleri ve ayrıntıları (bells and whistles) olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle ürünün esas işlevinin dışında kalan ancak ürünün çekiciliğini sağlayan diğer özelliklerdir. Bütün bu özellikler ürünün veya hizmetin temel işlevlerinin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Örneğin bir uçakta verilen ücretsiz içecek, çamaşır makinasının ütü istemez özelliğine sahip olması gibi özellikler bir ürünü veya hizmeti çekici kılan niteliklerini oluşturmaktadır. Ancak çoğu durumda temel ürün özelliklerinin (performans) ikincil özelliklerden (özellikler) ayrılması zor olmaktadır. Ürün performansı gibi ürün özellikleri de nesnel ve ölçülebilir nitelikleri içermekte olup özelliklerin kalite farklılığına dönüşümü bireylerin tercihlerinden eşit düzeyde etkilenmektedir. Ürün performansı ve özellikleri arasındaki ayırım temel olarak ürünün kullanıcı için ne kadar önem taşıdığına bağlıdır.	Garvin (1984a, 1984b,1987) Smith (1993)
<i>Güvenilirlik (Reliability)</i>	Ürünün kullanım ömrü içerisinde performans özelliklerinin sürekliliği olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir ürünün belirlenen zaman dilimi içerisinde bozulma ihtimali anlamına gelmektedir. Bir ürünün güvenilirliğin tespit edilmesi için yapılacak ölçümler üretimin ve tüketimin eş zamanlı olarak yapılan ürünlerin ve hizmetlerin aksine dayanıklı üretim malları üzerinde yapılabilmektedir. İlk başarısızlık için ortalama süre (the mean time to first failure-MTFF) ve başarısızlıklar arasındaki ortalama süre (the mean time between failures) bilinen güvenilirlik ölçütleri arasında yer almaktadır.	Juran (1962) Garvin (1984a, 1984b, 1987), Lakhal ve Pasin (2008)
<i>Uygunluk (Conformance)</i>	Özellikli bir ürünün tasarım veya teknik özelliklere uyum düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Juran, 1951, 1962). Garvin (1984a, 1984b, 1987) tarafından uygunluk, ürün tasarımı veya işlem özelliklerinin daha önce belirlenen standartları karşılama düzeyi olarak tanımlanmakta ve hem içsel hem de dışsal unsurlar dahil edilmektedir. İşletme içerisinde uygunluk genellikle hataların sıklığı, bütün birimlerin teknik özellikleri karşılama başarısızlık oranı ve tekrardan işlem yapma veya onarım gerektiren konular bakımından ölçülmektedir. Dışsal alanda uygunluk ile ilgili verinin elde edilmesi oldukça zor olup çeşitli belgeler kullanılmaktadır. Bu durumda bir ürün için hizmet arıza çağrıları ve garanti kapsamında onarım sıklıkları olmak üzere iki bilinen ölçüt kullanılmaktadır. Uygunluk ayrıca hizmet işletmelerinin de önemli bir unsurudur. Hizmet işletmelerinde ise uygunluk ölçütleri normalde hatasızlık ve dakiklik konularını içermektedir. Aslı olmayan ifadeler, uçuşun gecikmesi vb. örnekler kalitenin azalmasına neden olmaktadır.	Juran (1951, 1962) Garvin (1984a, 1984b, 1987) Smith (1993)

Çizelge 1.4: Ürün Kalitesinin Boyutları (Devamı)

Ürün Kalitesinin Boyutları	Açıklama	Yazar(lar)
<i>Dayanıklılık (Durability)</i>	Ürün yaşamının bir ölçütü olan dayanıklılık ekonomik ve teknik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Teknik dayanıklılık bir kişinin bir ürünün fiziksel olarak kötüleşmeden önce o üründen elde ettiği kullanım miktarı olarak tanımlanmaktadır. Teknik dayanıklılık bakımından bazı ürünlerin arızalanması durumunda tamiri imkansız olmaktadır. Örneğin bir lambanın içindeki telin yanması lambanın tamirini imkansız kılmakta olup lambanın değiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dayanıklılık ve güvenilirlik yakından ilişkili iki kavramdır.	Juran (1962) Garvin (1984a, 1984b, 1987)
	Dayanıklılık yazarlar tarafından yaşam süresi olarak da tanımlanmaktadır. Yaşam süresi, geleneksel olarak fiziksel veya kimyasal bir özelliğin yaşamının sona ermesi olarak adlandırılan belirli bir eşiğe ulaşıncaya kadar geçirdiği süre olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca dayanıklılık müşterilerin bir ürünün beklenen yaşam süresi hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır.	Garvin (1987), Stone-Romero vd. (1997), Lakhal ve Pasin (2008),
<i>Hizmet Görürlük (Serviceability)</i>	Tüketiciler sadece ürünün bozulmasına değil ürünün onarım hızı, iade ediliş zamanı, hizmet randevularının tutulma zamanı, hizmet personeli ile ilgili özellikler gibi faktörleri de dikkate almaktadır. Söz konusu durumlardan bazıları nesnel bir şekilde ölçülebilirken bazıları kabul edilebilir hizmet standartlarının kişisel olması nedeniyle nesnel olarak ölçümü yapılamamaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan problemlerin hemen çözümlenmediği ve şikayetlerin göz ardı edildiği durumlarda ürünün tüketiciler tarafından nihai değerlendirilmesi etkilenecektir. Ürüne ilişkin sorun ve şikayetlerin kolay çözümlenmesi kaliteyi yansıtmaktadır.	Garvin (1984a, 1984b, 1987)
<i>Estetik (Aesthetics)</i>	Bir ürünün nasıl görüldüğü, hissedildiği, duyulduğu ve nasıl bir tada, sese veya kokuya sahip olduğu ile ilgili olan estetik kişisel değerlendirmelerin bir nedeni ve bireysel tercihlerin bir yansıması olarak adlandırılmaktadır. Kalitenin bu boyutu diğerlerine göre çok daha öznel olması nedeniyle herkesi bu açıdan memnun etmek imkansız hale gelmektedir.	Juran (1962), Garvin (1984a, 1984b, 1987), Smith (1993)

Çizelge 1.4: Ürün Kalitesinin Boyutları (Devamı)

Ürünün Kalite Boyutları	Açıklama	Yazar(lar)
<i>Algılanan Kalite-Ün (Perceived Quality)</i>	Algılanan kalite boyutu ürünün ya da diğer üretim kalemlerinin geçmiş performansına bağlı olarak ünü/bilinirliği olarak tanımlanmaktadır. Kalite algısı kalitenin estetik boyutunda olduğu gibi öznel yargılara dayanmaktadır. Tüketiciler her zaman ürünün özellikleri konusunda tam bir bilgiye sahip olamadıkları için iki marka arasındaki karşılaştırma dolaylı ölçütlere göre yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir ürünün özelliği nadiren doğrudan gözlemlenebilmektedir. Genellikle ürünün çeşitli somut ve soyut özelliklerinden anlam çıkarılmaktadır. Bu durumlarda imaj, reklamlar, marka ismi, ürünün kendisinin gerçekliğinden daha çok kalite hakkında bir anlam çıkarma konusunda kritik olabilmektedir. “Ün” algılanan kalitenin ana özünü oluşturmaktadır.	Garvin (1984a, 1984b, 1987)
<i>Kusursuzluk (Flawlessness)</i>	Algılanan ürün kalitesinin kusursuzluğu bir üründeki hata sayısı ve türü hakkındaki bireylerin inançları ile ilgilidir. Söz konusu hata üretim sürecinden veya ürünlerin yer değişiminden kaynaklanmaktadır. Daha önceki yapılan çalışmalarda kusursuzluk boyutu özellikli olarak göz önüne alınmamış olmasına rağmen Garvin (1984a, 1984b)’in çalışmasında uygunluk olarak isimlendirilen boyut, bu boyut ile benzerlik göstermektedir.	Stone-Romero vd. (1997)
<i>Görünüş (Appearance)</i>	Ürünün kalitesi hakkındaki müşteri inançlarının nesnel olan faktörlerle (kusursuzluk ve dayanıklılık) ölçümlenebilmesine rağmen kalite algıları nesnel olmayan tamamıyla bireylerin öznel yargılarına dayalı olarak da ölçümlenebilmektedir. Söz konusu öznel yargıları içeren kalite boyutu ürünün görünüşüdür. Ürün kalitesinin bu boyutu şıklık ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ürünü görünüşü açısından değerlendiren müşteriler çekici ancak güvenilir olmayan bir ürünü tercih etmiş olabilirler. Ürün kalitesinin bu boyutu Garvin (1984a, 1984b, 1987)’in estetik olarak isimlendirdiği boyut ile benzerlik göstermektedir.	Juran (1962) Stone-Romero vd. (1997)
<i>Ayırddedicilik (Distinctiveness)</i>	Kalitenin bu boyutu soyut olup ürünün sahip olduğu konumunu artırmak için kullanılmaktadır. Ayırddedicilik yüksek kaliteye sahip ürünlerde görülmektedir. Lüks ürünler olarak da isimlendirilen bu ürünler genellikle lüks olmayan ürünlere göre çok daha pahalı ve kolaylıkla elde edilememektedir.	Stone-Romero vd. (1997)
<i>Sağlamlık (Tenacity)</i>	Bir ürünün bozulmalara karşı direnci olarak tanımlanmaktadır.	Lakhal ve Pasin (2008)
<i>Doğruluk (Regularity)</i>	Kalite seviyesinin parçalar arasında sabit tutulabilmesi anlamına gelmektedir.	Lakhal ve Pasin (2008)

1.2.4 Hizmet Kalitesi

1980'li yıllardan itibaren hizmet sektörü gelişmiş ülkelerin (Amerika, İngiltere, Almanya, Japonya ve Fransa) yurt içi milli hasıllarında mal üreten sektörler göre daha fazla paya sahip olmaya başlamış (Ghobadian vd., 1994) ve sektörde faaliyet gösteren işletmelerin ve sektörde çalışanların sayısı giderek artış göstermiştir (Cronin ve Taylor, 1992; Koç, 2007). Bu gelişmelerle birlikte hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin yoğun rekabet şartları altında müşterilerini elde tutmaları, faaliyetlerine devam etmeleri ve büyümeleri için (Dabholker vd., 2000) hizmet kalitesi kavramı gerek işletmeler gerekse de araştırmacılar tarafından ilgilenilen bir konu haline gelmiştir. Hizmetin giderek artan öneminin yanı sıra müşterilerin sayıları, ihtiyaçları ve satın alma tutumlarındaki hızlı değişikliğin görülmesi (Assante vd., 2007), araştırmacıların geleneksel üretim tanımlarını hizmet ve hizmet kalitesi için uygulayamamaları (Reeves ve Bednar, 1994, 1995), işletme performansının sistematik ölçülmesi için geçerli bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulması ve algılanan hizmet kalitesi ile diğer kilit organizasyonel çıktılar arasındaki ilişkilerin varlığı hizmet kalitesinin yönetim yazınında son otuz yıldır üzerinde önemle durulan bir konu olmasına neden olmuştur (Garcia ve Caro, 2010).

1.2.4.1 Hizmet Kalitesinin Tanımı

Hizmet kalitesi günümüze kadar üzerinde önemle durulan bir konu olmasına rağmen hizmet kalitesinin tanımlanması, modellenmesi ve ölçülmesi sürekli olarak tartışılan ve anlaşmaya varılamayan konular arasında yer almaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Garcia ve Caro, 2010; Ghobadian vd., 1994; Johnston, 1995; Kang ve James, 2004; Seth vd., 2005). Hizmet kalitesinin tanımlanması konusunda yaşanan zorluklara rağmen Grönroos (1984) ve Parasuraman vd. (1985, 1988) hizmet kalitesini müşterilerin beklentileri ile performans algıları arasındaki fark, Zeithaml (1988) tüketicilerin bir ürünün genel mükemmelliği ve üstünlüğü hakkındaki değerlendirmeleri, Teas (1993) performans ile ideal standartların karşılaştırılması, Cronin ve Taylor (1992) sadece performansın algılanması, Yu ve Fang (2009) müşterinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi olarak tanımlamaktadırlar.

Hizmet kalitesi konusunda yapılan yukarıdaki tanımlar göz önüne alındığında ürün kalitesinin tanımlanmasında olduğu gibi hizmet kalitesinin tanımlanmasında da ortak bir tanım birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Hizmet kalitesi konusunda standart bir tanımlama, modelleme ve ölçüm yapılamamasının temel nedeni kavramın anlaşılmasının zor ve soyut bir yapıya sahip olmasından (Parasuraman vd., 1985) ve müşterinin isteğinin ne kadarının gerçekleşmiş olduğunun tespit edilmesinin güç olmasından (Lanquar, 1989 aktaran Tavmergen, 2002) kaynaklanmaktadır. Ayrıca hizmetin kendisine has özellikleri (soyut olma, üretim ve tüketimin eş zamanlılığı, heterojenlik, bozulabilirlik vb.), çıktısının somut bir üründen ziyade performans olması, standart üretim özelliklerinin belirlenememesi hizmet kalitesinin yönetilmesini ve değerlendirilmesini güçleştirmektedir (Mersha ve Adlakha, 1992; Zeithaml vd., 1988). Diğer bir ifadeyle hizmetin özellikleri hem müşterinin hizmet kalitesini değerlendirmesini hem de hizmet sağlayıcısının hizmet kalitesini kontrol edebilmesini güçleştirmektedir (Mersha ve Adlakha, 1992).

1.2.4.2 Hizmet Kalitesinin Boyutları

Hizmetin kendisine has özellikleri (soyut olma, üretim ve tüketimin eş zamanlılığı, heterojenlik, bozulabilirlik vb.) nedeniyle hizmet kalitesinin sahip olduğu boyutlar ürün kalitesine göre farklılık göstermektedir. Hizmet sunan işletmelerde kalitenin ve boyutlarının belirlenmesi konusunda yazında temel olarak Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991), Grönroos (1984), Parasuraman vd. (1985, 1988, 1991) ve Haywood-Farmer (1988) tarafından yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır.

Bu konuda öncül çalışmalardan birini gerçekleştiren Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991)'e göre farklı türdeki restoran işletmelerinin hizmet kalitesi iki farklı yaklaşımla incelenmektedir. Birinci yaklaşımda hizmet kalitesi *fiziksel kalite*, *etkileşim kalitesi* ve *kurum (imaj) kalitesi* olmak üzere üç boyutlu incelenirken ikinci yaklaşımda kalite *süreç kalitesi* ve *çıktı kalitesi* olmak üzere iki boyutlu olarak incelenmektedir. Birinci yaklaşımda yer alan fiziksel kalite fiziksel ürünler ve fiziksel destek, etkileşim kalitesi ise çalışanlar, araç ve müşteriler olmak üzere üçüncü düzey boyutlardan oluşmaktadır. Benzer şekilde Grönroos (1984)'a göre hizmet kalitesini oluşturan boyutlar *teknik kalite*, *fonksiyonel kalite* ve *imaj* olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Kotler

vd. (2003) tarafından teknik ve fonksiyonel kalite boyutlarının yanında kalitenin *ahlaki* (ethical) kalite boyutu açısından da incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Hizmet kalitesi konusunda önemli seri çalışmalara imza atan Parasuraman vd. (1988)'ne göre nihai hizmet kalitesinin boyutları *somutluluk*, *güvenilirlik*, *cevap verebilirlik*, *güvence* ve *empatiden* oluşmaktadır. Hizmet kalitesi modelinin geliştirilmesinde özellikler modeli konusunda çalışma yapan Haywood-Farmer (1988)'a göre gruplar içerisindeki özelliklerin ayrılması hizmet kalitesi modelinin geliştirilmesi yönünde yapılacak ilk aşama olup genel hizmet kalitesi her biri birden çok faktörü içeren fiziksel faaliyetler-süreçler, insan davranışı ve mesleki değerlendirme olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır.

Bu temel çalışmaların yanı sıra ideal hizmet kalitesinin ve boyutlarının belirlenmesinde farklı hizmet kalitesi modellerinin ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Algılamının sadece mevcut deneyime bağlı olmadığını, mevcut iletişim araçları yoluyla da kişinin hizmet kalitesi algılarının şekillenebileceğini belirten Brogowicz vd. (1990) planlama, uygulama ve kontrol aşamalarından oluşan geleneksel bir yönetim yapısındaki hizmet kalitesi ile ilgili boyutları tanımlamak için sentezlenmiş hizmet kalitesi modelini geliştirmişlerdir. Modele göre toplam hizmet kalite farkı toplam beklenen hizmet kalitesi, toplam algılanan hizmet kalitesi ve toplam sunulan hizmet kalitesinden oluşmakta ve her biri *teknik hizmet* ve *fonksiyonel hizmet* kalitesi olmak üzere iki temel boyutta incelenmektedir.

Hizmet kalitesinin kavramsallaştırılmasına ve ölçümlenmesine yönelik çalışma yapan Cronin ve Taylor (1992, 1994)'e göre hizmet kalitesi Parasuraman vd. (1988) tarafından geliştirilen boyutların esas alındığı ancak fark skorlarının (algı-beklenti) aksine sadece algıya dayalı olarak ölçülmesi hizmet kalitesi ölçümünün anlamlılığını artırmaktadır. Benzer şekilde hizmet kalitesinin beklentiye dayalı olarak değerlendirilmesinde beklentilerin bir standart olarak gözönüne alınmasını eleştiren Mattsson (1992)'a göre değerlendirme beklentilerin aksine değer temelli ideal standartlara göre yapılmalıdır. Beklentinin kavramsal ve yönetsel problemler doğuracağını yaptığı çalışma ile doğrulayan Teas (1993) hizmet kalitesinin

belirlenmesinde değerlendirilmiş performans ve standartlaştırılmış kalite temeline dayalı olarak alternatif hizmet kalitesi modelini geliştirmiştir.

Parasuraman vd. (1988) tarafından geliştirilen beş boyutlu SERVQUAL ölçeğinin perakendeci mağazalarda kullanımının uygun olmaması nedeniyle Dabholker vd. (1996) tarafından perakende hizmet kalitesi için hiyerarşik bir model geliştirilmiştir. Modelde hizmet kalitesinin daha önce temel çalışmalarla belirlenen fiziksel unsurlar, güvenilirlik ve kişisel etkileşim boyutlarının yanı sıra *problem çözme* ve *politika* boyutları da yer almaktadır. Grönroos, (1984) ve Parasuraman vd. (1988) tarafından kabul gören hizmet kalitesi ile ilgili güvenilirlik, kişisel ilgilenim, rahatlık ve özellikler boyutlarının hizmet kalitesinin bileşenleri olma düşüncesini eleştiren Dabholker vd., (2000)'ne göre bu değişkenler genel hizmet kalitesinin öncülleridir.

Hizmet kalitesinin Parasuraman vd. (1988) tarafından geliştirilen birden çok tek boyutlu SERVQUAL ölçeğinin kullanılarak ölçülmesini eleştiren Brady ve Cronin (2001)'ne göre hizmet kalitesinin hiyerarşik ve çok boyutlu bir model ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Yazarlar tarafından geliştirilen hiyerarşik ve çok boyutlu modelde hizmet kalitesinin her biri üçer alt boyuttan oluşan üç temel boyutla belirlenebileceği öne sürülmektedir. Modelin üç temel boyutu; *etkileşim kalitesi*, *fiziksel ortam kalitesi* ve *çıkıtı kalitesidir*. Etkileşim kalitesinin alt boyutlarını tutum, davranış ve deneyim; fiziksel ortam kalitesinin alt boyutlarını ortam koşulları, tasarım ve sosyal faktörler; çıkıtı kalitesinin alt boyutlarını ise (hizmeti) bekleme süresi, fiziksel unsurlar ve değer oluşturmaktadır. Güvenilirlik, cevap verebilirlik ve empati boyutları ise bu dokuz alt boyutun temel belirleyicisidir.

Hizmet kalitesinin hem bilişsel hem de duygusal temelli anlaşılabilir olduğunu ancak bugüne kadar yapılmış çalışmalarda temel olarak bilişsel boyutlara odaklanıldığını ve tüketim sırasında müşterinin duygularının çok az araştırıldığını belirten Edvardson (2005) yaptığı çalışmada bilişsel değerlendirmeden farklı hizmet kalitesinin boyutlarına odaklanarak hizmetin tüketimi sırasında hizmet deneyimleri ile

ilgili altı önermeⁱⁱ ve müşterinin hizmet kalite algısında duyguların rolü hakkında verdiği bilgiler ile hizmet kalitesinin kapsamının genişlemesine katkı sağlamıştır. Yazara göre olumlu veya olumsuz müşteri duygularının nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak müşterinin algıladığı hizmet kalitesinin daha iyi anlaşılmasını ve hizmet kalitesinin daha iyi yönetilmesini sağlamaktadır.

1.2.4.3 Hizmet Kalitesi Modelleri

Hizmet kalitesinin ölçülmesi için birçok model geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modellerde hizmet kalitesinin çok boyutlu ve çok nitelikli bir yapıya sahip olduğu konusunda ortak bir fikir birliği bulunmasına rağmen (Cronin ve Taylor, 1992; Grönroos, 1984; Mersha ve Adlakha, 1992; Parasuraman vd., 1985, 1988) boyutların içeriğinin ve özelliklerinin çeşitli hizmet sektörüne göre değişiklik göstermesi nedeniyle boyutların neler olduğu konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır (Chowdhary ve Prakash, 2007; Cronin ve Taylor, 1992; Mersha ve Adlakha, 1992).

Son zamanlarda birçok hizmet kalitesi modellerinin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda tartışma yaşanmasına rağmen müşterinin hizmet kalite algısını ölçmek için uygulamalı araştırmalarda hizmet kalitesi modelleri yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Grönroos (1984) hizmet kalitesinin modellenmesi ile ilgili olarak ilk girişimde bulunan araştırmacı olup daha sonra kavramın geliştirilmesi konusunda Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991), Parasuraman vd. (1985, 1988, 1991), Zeithaml vd., (1988), Haywood-Farmer (1988), Brogowicz vd. (1990), Cronin ve Taylor (1992),

ⁱⁱ **Önerme 1:** Hizmet kalite algısı üretim, tedarik ve tüketim süreçlerinde şekillenmektedir. Çünkü müşteriler hizmetin üretimi, tedariki ve tüketimi süreçlerinde yer almaktadır. **Önerme 2:** Müşteriler hem süreç kalitesini hem de çıktı kalitesini etkileyen etkileşimin bir parçası olma durumundaki gibi üretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sırasında da yardımcı bir üretici rolüne sahiptirler. **Önerme 3:** Hizmet kalitesi hizmetin üretim, tedarik ve tüketim deneyim temeline dayalı olarak müşteriler tarafından algılanmakta ve belirlenmektedir. Çünkü deneyim kavramı müşteri hizmetlerine katma değer etki yaratması için kullanılmaktadır. Bir çok hizmet sektörü güvenilirlik ve güvence gibi sadece geleneksel hizmet kalitesi faktörlerine odaklanmamakta bunun yanı sıra olumlu müşteri deneyimlerin oluşturulmasına odaklanmaktadır. **Önerme 4:** Olumlu veya olumsuz müşteri deneyimleri hizmet kalite algısının şekillenmesinde önemlidir. Bazı hizmet deneyimleri olumlu iken bazıları olumsuz olabilmektedir. Her iki deneyim de müşterilerin uzun süreli hafızalarında yer almaktadır. Bu deneyimler müşterilerin kalite algıları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. **Önerme 5:** Hizmet kalite ipuçlarının işlevsellik ile ilişkili deneyim ipuçları ve duygularla ilişkili deneyim ipuçları olmak üzere iki kategorisi bulunmaktadır. **Önerme 6:** Olumlu ve olumsuz duyguların hizmet kalite algılarının şekillenmesinde çok önemlidir ve olumsuz duygular olumlu duygulara göre algılanan hizmet kalitesinin üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Mattsson (1992), Teas (1993), Dabholker vd. (1996, 2000), Brady ve Cronin (2001) önemli çalışmalar yapan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Hizmet kalitesinin modellenmesi konusunda yapılan temel çalışmalar aşağıda kronolojik olarak ele alınmaktadır.

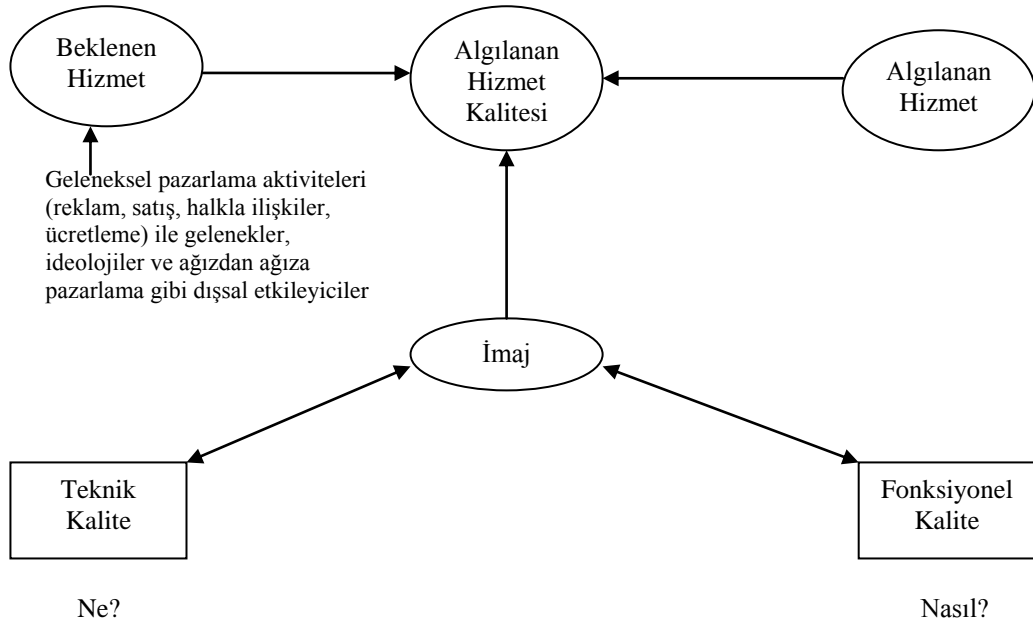
1.2.4.3.1 Hizmet Kalitesi Paradigması

Grönroos (1984)'a göre hizmet kalitesi müşterilerin algıladıkları hizmet ile beklemedikleri hizmet arasındaki farka dayalı (onaylamama teorisi) olarak oluşmaktadır. Yazar'a göre hizmet kalitesi paradigması "teknik kalite", "fonksiyonel kalite" ve "imaj" olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (bkz. Şekil 1.3). *Teknik kalite*, tüketicinin bir hizmet işletmesi ile etkileşiminin bir sonucu fiili olarak elde ettiğinin kalitesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle yazara göre hizmetin "ne" sağladığı ya da hizmet sürecinin (hizmet performansının) çıktısı teknik kaliteyi ifade etmektedir. Ancak bazı hizmetler için teknik kalitenin ölçülmesi zor olabilmektedir. Örneğin sağlık hizmetlerinde bir hastanın (müşteri) müdahaleden hemen sonra hizmet sağlayıcılarının teknik yeterliliğini ölçmesi zor olabilmektedir. Teknik kalitenin ölçülmesindeki zorluk tüketicilerin söz konusu hizmetlerin süreçleri ile ilgili kalite özelliklerinin diğer ölçütlerine güvenmesine neden olmaktadır (Asubonteng vd., 1996; Kang ve James, 2004). Bu noktada tüketiciler kalitenin ölçülmesinde fonksiyonel kalite olarak isimlendirilen kalite bileşenini göz önüne almaktadır.

Fonksiyonel kalite, tüketicinin hizmetin "nasıl" sağlandığını öznel olarak algılaması olarak tanımlanmaktadır. Daha özelden teknik kalite makinalar, bilgisayar sistemleri, işgörenin teknik yeteneği, bilgi ve teknik çözümlerden oluşurken fonksiyonel kalite tutumlar, içsel ilişkiler, davranış, servis odaklılığı, görünüş, ulaşılabilirlik ve müşteri bağlantılarından oluşmaktadır. Kaliteyi oluşturan bu özellikler mevcut hizmet kalitesinin nasıl algılandığı temeline dayanmaktadır. Grönroos (1984)'a göre teknik ve fonksiyonel kalite birbiriyle ilişkili iki kavram olmasına rağmen fonksiyonel kalite müşterinin algıladığı hizmet kalitesi için daha çok önem taşımaktadır. Teknik ve fonksiyonel kalite olarak geliştirilen modelin test edilmesi için cep telefonu hizmetlerinden faydalanlar üzerinde yapılan çalışmada benzer şekilde fonksiyonel kalitenin teknik kaliteye göre genel kalite algısı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu

sonucuna ulaşılmış olup bu etkinin hizmetin türlerine göre değişebileceğinin de unutulmaması gerektiği vurgulanmıştır (Kang ve James, 2004)

Son olarak Grönroos (1984) kurum imajının hizmet kalitesi deneyiminde önemini vurgulamaktadır. Yazara göre *imaj*, hizmet işletmeleri için kalitenin önemli bir bileşeni olup teknik ve fonksiyonel hizmet kalitesi tarafından oluşmaktadır. Kısacası imaj bir müşterinin kaliteyi algılaması bakımından bir filtre olarak görülmektedir (Kang ve James, 2004). Diğer bir ifadeyle yazarlara göre imaj teknik ve fonksiyonel kalitenin genel hizmet kalitesine etkisinde ara değişken rolüne sahiptir. Teknik ve fonksiyonel kalitenin yanı sıra imajı etkileyen diğer faktörler ücret, dışsal iletişim, fiziksel konum, bulunulan yerin görünüşü, çalışanların yetenekleri ve davranışlarıdır (Ghobadian vd., 1994).



Şekil 1.3: Hizmet Kalitesi Paradigması

Kaynak: Grönroos, 1984

Grönroos daha sonra Gummesson ile bir hizmet kalitesi modeli konusunda yaptığı ortak çalışmada Yazar tarafından geliştirilen teknik ve fonksiyonel kalite boyutları ile Gummesson'un “4Q” modeli (tasarım kalitesi, ürün kalitesi, sunum

kalitesi, ilişkisel kalite) birleştirilerek yeni bir model oluşturulmuştur (aktaran Brogowicz vd., 1990). Rust ve Oliver (1994) ise Grönroos tarafından geliştirilen modele müşterilerin değerlendirmesine dayalı “hizmetin çevresi” boyutunu da ekleyerek modelin genişlemesini sağlamışlardır. Ancak Kang ve James (2004) tarafından “hizmetin çevresi” boyutunu fonksiyonel kalite kavramından ayırmanın kavramsal olarak oldukça zor olduğu belirtilmektedir.

1.2.4.3.2 Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991)

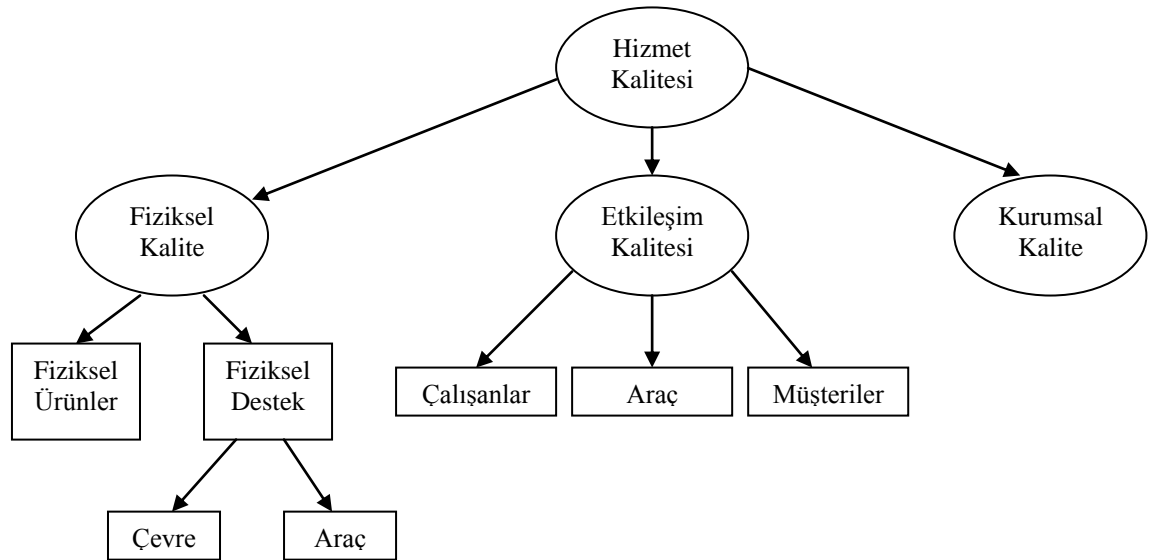
Lehtinen ve Lehtinen 1991 yılında daha önceki çalışmalarınaⁱⁱⁱ dayalı olarak üç boyutlu ve iki boyutlu olmak üzere iki farklı hizmet kalitesi yaklaşımını kullanarak restoranlarda ampirik bir uygulama ile hizmet kalitesini ve boyutlarını değerlendirmişlerdir. İlk yaklaşımda hizmet kalitesi yazarlar tarafından “fiziksel kalite”, “etkileşim kalitesi” ve “kurum (imaj)” kalitesi bakımından boyutlara ayrılmaktadır (bkz. Şekil 1.4).

Fiziksel kalite, hem materyallerin hem de araç-gereçlerin kalitesini kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle hizmetin fiziksel unsurları fiziksel kaliteyi oluşturmaktadır. Bu unsurlar fiziksel ürün ve fiziksel destek olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel ürün(ler) hizmet üretim süreci sırasında tüketilen mal(lar) olarak tanımlanmakta olup bazı hizmet türlerinde (dans okulu, danışmanlık hizmetleri vb.) önemsiz olurken bazılarında (restoranlar ve reklam hizmetleri vb.) ise önem arz etmektedir. Fiziksel destek hizmet üretimini sağlayan veya kolaylaştıran bir sistemdir. Fiziksel destek temel olarak çevre ve araç olarak ikiye ayrılmaktadır. Çevre bütün hizmet sürecinin geçtiği yerin içerisinde yer alanları ve dekorasyonu içermektedir. Araçlar ise hizmetin tüketimini kolaylaştıran ve destekleyen bütün ekipmanları içermektedir. Yazarlara göre fiziksel unsurlar hizmet kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahip olup hizmet kalitesinin diğer bir boyutu olan etkileşim kalitesi için temel oluşturmaktadır.

ⁱⁱⁱ Lehtinen, J. ve Storbacka, K. (1986) *Palvelujohtaminen (Service Management)*, Weikkola.
Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. (1982) *Service Quality: A Study of Quality Dimensions, Research report*, Helsinki: Service Management Institute. Published also in the Proceedings of the II World Marketing Conference, Stirling 1985.
Lehtinen, U. (1984) ‘On Defining Service’, Proceedings of the XIIIth Annual Conference of the European Marketing Academy. Breukelen.

Etkileşim kalitesi müşteri ve hizmeti sunan işletmelerin etkileşimli unsurları arasındaki etkileşimden meydana gelen kalitenin bir boyutudur. Bu etkileşim müşteriler ile işletmenin temsilcileri veya fiziksel araçları ile gerçekleşmektedir. Etkileşim aynı zamanda hizmet işletmelerinin müşterileri arasında da gerçekleşmektedir.

Kurum (İmaj) Kalitesi hizmet işletmesinin geçmişte geliştirdiği kalitenin bir boyutudur. Diğer bir ifadeyle bir hizmet sağlayıcısına mevcut ve potansiyel müşteriler tarafından atfedilen imaj anlamına gelmektedir. Hizmet işletmelerinde fiziksel kalite ve/veya etkileşim kalitesi kötüleşmesine rağmen kurum kalitesi uzun bir süre değişim göstermemektedir. Bu kalite türü hizmet üretim sürecine katılmadan önce müşteriler tarafından deneyimlenebilen kalitenin tek bir boyutudur. Ayrıca fiziksel kalite ve etkileşim kalitesi ile karşılaştırıldığında kurum kalitesi genellikle daha sabittir.



Şekil 1.4: Hizmet Kalitesi Boyutları

Kaynak: Lehtinen ve Lehtinen, 1991

Hizmet kalitesinin ölçülmesinde yazarlar tarafından kullanılan ikinci yaklaşım iki boyutlu (süreç kalitesi ve çıktı kalitesi) hizmet kalitesi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Grönroos (1984)'ün iki kalite boyutu (fonksiyonel kalite ve teknik kalite) ile benzerlik göstermektedir.

Süreç Kalitesi müşterinin hizmet üretim sürecine katılımının niteliksel değerlendirmesidir. Bu kalite türü müşterinin kişisel ve öznel yargılarından oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu kalite müşterinin hizmet üretim sürecini nasıl gördüğü ve kendisini süreç ile ne kadar uyumlu hissetmesi temeline dayanmaktadır. Bu kalite türünde müşterinin kalite üretim sürecine katılımında kazandığı deneyimler önem taşımaktadır. Müşterinin hizmet üretim sürecine katılımı çok yoğun ve çok düşük katılım arasında çeşitlilik göstermektedir. Süreç kalitesi müşterinin hizmet sürecine katılım biçimi ve müşteri ile iletişim kuran çalışanın hizmeti sağlama biçimi arasındaki uyuma bağlıdır. Müşterinin katılım biçimi kalite sürecinin anlaşılması ve kalite sürecinin geliştirilmesi konularında yardımcı olmaktadır.

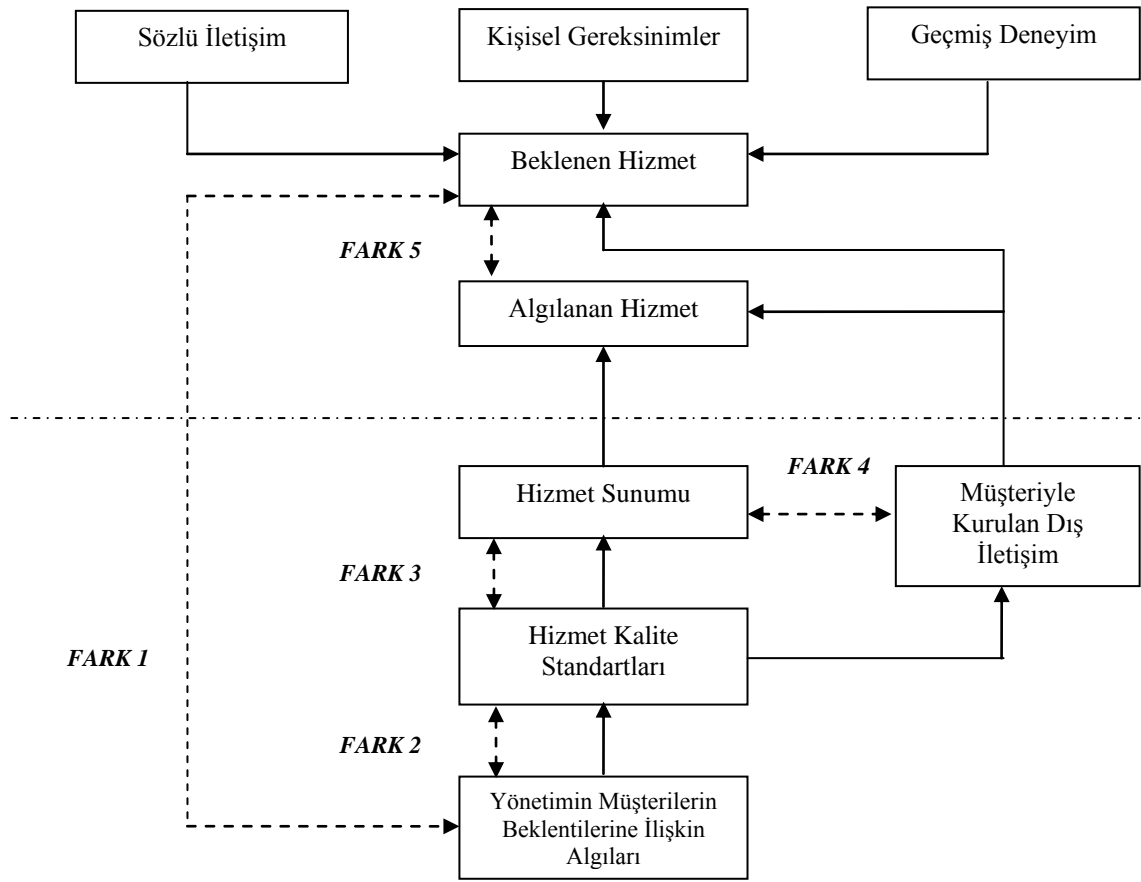
Çıktı Kalitesi müşterinin bir hizmetin üretim sürecinin sonucu ile ilgili olarak değerlendirmeleridir. Çıktı kalitesi yalnız müşteri tarafından değerlendirilmemektedir. Müşterinin çevresindeki diğer kişiler de çıktının kalitesini değerlendirebilmektedir. Hizmet üretiminin çıktısı somut (fiziksel) ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Somut çıktılar müşteri ve çevresindekiler tarafından değerlendirilirken soyut çıktılar sadece müşteriler tarafından değerlendirilmektedir. Örneğin araba yıkama hizmetinde hizmetin çıktısı yıkanan araba olduğundan söz konusu hizmetin kalitesi hem müşterinin kendisi hem de çevresindekiler tarafından değerlendirilebilirken turizm sektöründe çıktı genellikle soyut olması, duygu ve deneyimlere dayalı olması nedeniyle sadece müşterinin değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır. Herhangi bir hizmetin üretim sürecinin çıktısı bütün etkileşim sırasında meydana gelmektedir. Bu nedenle süreci ve süreç kalitesini kontrol ederek çıktı kalitesinin kontrol edilmesi söz konusudur. Tanımlanan çıktı kalitesinin doğası gereği ölçülmesi oldukça zordur.

Sonuç olarak yazarlara göre kalitenin değerlendirilmesi müşterinin hizmet sürecine katılım düzeyine ve amacına bağlı olarak değişmektedir. Bazı müşteriler fiziksel kaliteye daha çok ilgi gösterirken, bazıları etkileşimsel kaliteye ilgi göstermektedir. Kalite belirleyicilerinin (fiziksel ve/ya etkileşimsel) değerlendirilmesinde hizmetin sunum süreci ve çıktısı ile ilgili kalite arasındaki farkı gözetmek gerekmektedir.

1.2.4.3.3 Algılanan Hizmet Kalitesi (SERVQUAL)

Algılanan hizmet kalitesinin geliştirilmesi konusunda Parasuraman vd. (1985, 1988) ve Zeithaml vd. (1988) tarafından birden fazla seri çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Parasuraman vd. (1985) tarafından hizmet alanlarında faaliyet gösteren işletmelerin (bankacılık, kredi kartı hizmetleri, komisyonculuk ve tamir-bakım hizmetleri) her birinin üç veya dört yöneticisi ile derinlemesine görüşme ve her biri üç odak grup olmak üzere toplam 12 grup müşteri ile müşterilerin hizmetten beklentileri ve hizmeti sunan işletmelerin uygulamaları arasındaki farkları (boşlukları) belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda hizmet kalitesi modeli geliştirilmiştir (bkz. Şekil 1.5). Geliştirilen model müşterilerin ve yöneticilerin hizmet kalite beklentisini ve algısını birleştirici bir özellik taşımakta olup beklenti ve algıların bütüncül olarak görülmesini sağlamaktadır. Ayrıca model hizmet işletmelerinin göze çarpan kalite algısını etkileyen etkinliklerini de göstermektedir. Dahası model bu etkinlikler arasındaki etkileşimi göstermekte ve tatmin edici kalitedeki hizmetin sağlanması konusunda duyarlı olan hizmet işletmelerinin kilit aktiviteleri arasındaki bağlantıları tanımlamaktadır. Bu bağlantılar fark veya uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır. Modelde 5 fark bulunmakta olup ilk dört fark hizmet işletme/yöneticiler açısından son fark ise müşteriler açısından değerlendirilmektedir. İşletme açısından ele alınan ilk dört fark müşterinin algıladığı hizmet kalitesinin performansını etkilemektedir (Parasuraman vd., 1991).

Geliştirilen model hizmet kalitesine etki eden durumun teşhis edilmesini sağlayan bir araç olup düzenli uygulandığında yönetimin sistematik bir biçimde hizmet kalitesinin eksikliklerini tanımlamasına olanak sağlamaktadır (Ghobadian vd., 1994).



Şekil 1.5: Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Parasuraman vd., 1985:44

Fark 1: Müşteri Beklentisi – Yönetim Algısı Farkı: Bir çok yöneticinin kaliteli bir hizmet konusunda müşterinin ne beklediği hakkındaki algısı müşterinin beklentileri ile uyumlu olmasına rağmen bazı durumlarda yönetici algıları ile müşteri beklentileri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Özü itibariyle hizmet işletme yöneticileri müşteriler için hangi özelliklerin yüksek düzeyde kalite anlamına geldiğini, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir hizmetin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini, hangi düzey hizmet performansının yüksek kalitede bir hizmetin sağlanması için gerekli olduğunu daima bilemeyebilirler. Söz konusu durum müşterinin kalite algısını etkileyebilecektir.

Fark 2: Yönetim Algılaması ve Hizmet Kalite Standartları Farkı: Kaynak kısıtları (insan kaynağı), pazar şartları ve/veya yönetim farklılıkları nedeniyle müşteri beklentileri konusunda yönetim algısı ve bir hizmet için oluşturulan mevcut teknik

özellikler arasında bir farklılık oluşabilir. Müşteri beklentileri tespit edilmiş olsa bile a) yöneticilerin hizmet kalitesi konusunda düşük düzeydeki inancı ve kayıtsızlığı, b) kalitenin uygulanabilir olmadığının algılanması, c) görev standartlarının yetersizliği, d) amaçların eksikliği ve e) beklentilerin yönetim tarafından karşılanmak istenmemesi veya karşılanmaması gibi nedenlerle farklılıklar meydana gelmektedir (Kotler vd., 2003). Bu farkın müşterinin kalite algısını etkileyeceği tahmin edilmektedir.

Fark 3: Hizmet Kalite Standartları – Verilen Hizmet Farkı: Hizmetin doğru bir şekilde sağlanması ve müşterilere gösterilmesi yaklaşımı konusunda belirli şartlar sağlansa bile yüksek kaliteli hizmet performansı belirsizdir. Çünkü kaliteli bir hizmetin sağlanmasında ve müşterinin kalite algısını etkilemede işletme çalışanlarının büyük bir önemi bulunmaktadır. Sonuç olarak hizmet kalite standartları ve verilen hizmet arasındaki fark tüketici açısından hizmet kalitesini etkileyecektir.

Fark 4: Verilen Hizmet – Vaat Edilen Hizmet Farkı: Medya reklamları ve firmalar tarafından sağlanan diğer iletişim araçları müşterinin beklentilerini etkilemektedir. Eğer beklenti müşterinin hizmet kalite algısında önemli bir role sahipse bir işletme yapamayacağından daha fazla vaatte bulunmamalıdır. Verilecek olan hizmetten daha fazla vaat edilenler ilk beklentiye artırmaktadır. Fakat vaat edilenler yerine getirilmediği zaman kalite algısı düşmektedir. Kısacası dışsal iletişimler sadece müşterinin bir hizmet hakkındaki beklentilerini değil verilen hizmet algısını da etkileyebilmektedir. Sonuç olarak mevcut hizmet ve vaat edilen hizmet arasındaki fark tüketicinin bulunduğu noktadan hizmet kalitesini etkileyecektir.

Fark 5: Beklenen^{iv} Hizmet – Algılanan^v Hizmet Farkı: İyi bir hizmet kalitesi tüketicinin hizmet beklentilerinin karşılanması ve/veya aşılmasıdır. Yüksek ve düşük

^{iv} Beklenti tüketicilerin arzuları ve istekleri olarak değerlendirilmektedir. Hizmet beklentisi kavramında müşterinin normatif beklentilerinin ölçülmesi niyet edilmekte olup bu beklentiler performansın ideal standartlarını temsil etmektedir. Normatif beklentiler müşterinin bir hizmet sağlayıcısının kendisine sağlamak zorunda olduğunun inancıdır. Diğer taraftan müşteri memnuniyeti/memnuniyetsizliği (CS/D) konusunda araştırma yapan araştırmacılar ise beklentileri öngörüselle standartlar olarak değerlendirmektedir. Örneğin müşterilerin bir hizmet sağlayıcısının ne sunacağını hissetmeleridir. Müşterilerin hizmet beklentileri ile ilgili bütünlük bir model geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada (Zeithaml vd., 1993) müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirmelerinde kıyaslama standartları olarak kullandıkları “arzu edilen hizmet” ve “yeterli hizmet” olmak üzere iki farklı seviyenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arzu edilen hizmet müşterinin almayı umduğu hizmet seviyesidir. Arzu edilen hizmet

hizmet kalite yargısı tüketicilerin beklentileri bağlamında mevcut hizmet performansının nasıl algıladığına bağlıdır. Sonuç olarak hizmet kalitesi beklenen hizmet ve algılanan hizmet arasındaki farkın büyüklüğünün ve yönünün bir fonksiyonudur.

Parasuraman vd. (1985)'ne göre hizmet kalitesi beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki fark olup bu fark (Fark 5) diğer farkların bir fonksiyonudur.

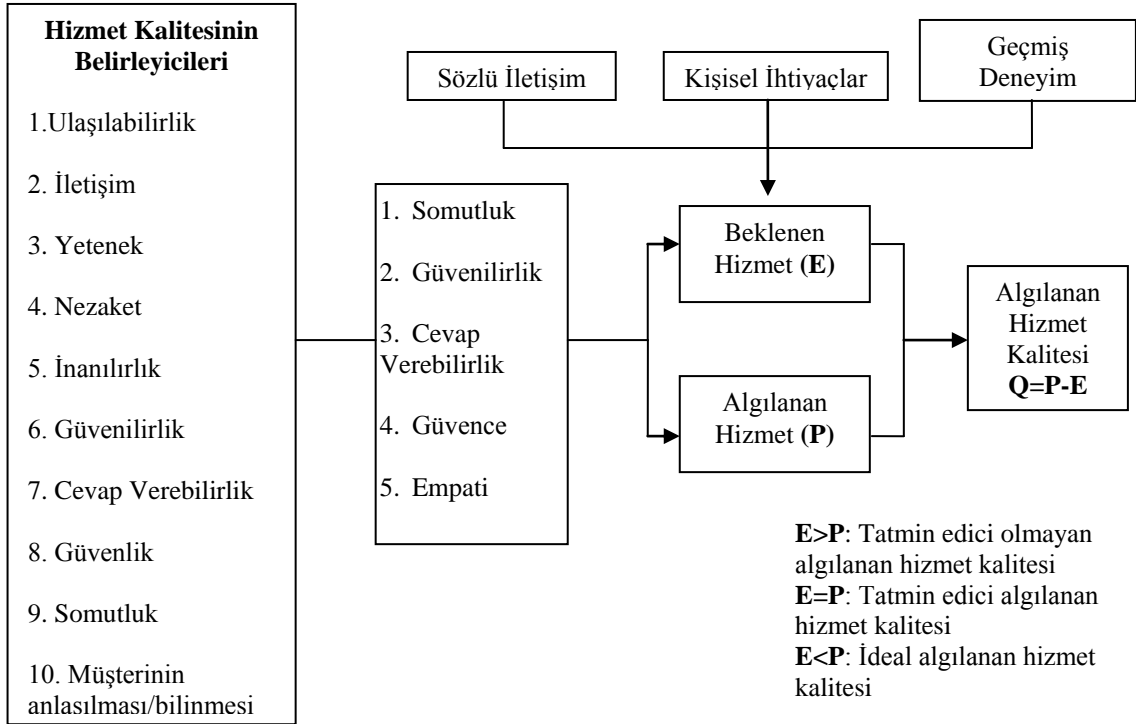
$$\text{Fark 5} = f(\text{Fark 1}, \text{Fark 2}, \text{Fark 3}, \text{Fark 4})$$

Parasuraman vd. 1985 yılında dört hizmet işletmesinin müşterileri ile odak grup çalışması sonucunda müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirmelerinde; ulaşılabilirlik (access), iletişim (communication), yetenek (competence), nezaket (courtesy), inanılabilirlik (credibility), güvenilirlik (reliability), cevap verebilirlik (responsiveness), güvenlik (security), somutluk (tangibles), anlaşılabilirlik/müşterinin bilinmesi (understanding/knowning the customer) olmak üzere 10 “hizmet kalitesi belirleyicisi”ni göz önüne aldıklarını belirlemişlerdir.

Yazarlara göre algılanan hizmet kalitesi müşterinin beklediği hizmet ile algıladığı hizmeti karşılaştırması sonucu oluşmaktadır (onaylamama teorisi) (bkz. Şekil 1.6). Daha özde beklenen hizmet algılanan hizmetten büyük olduğunda tatmin edici olmayan algılanan hizmet kalitesi, beklenen hizmet algılanan hizmete eşit olduğunda tatmin edici algılanan hizmet kalitesi, beklenen hizmet algılanan hizmetten küçük olduğunda ideal algılanan hizmet kalitesi oluşmaktadır. Beklenen ve algılanan hizmet karşılaştırması hizmetin farklı özelliklere (soyutluk, heterojenlik ve bölünemezlik) sahip olması nedeniyle müşterinin ürünleri değerlendirmesi sırasındaki gerçekleştirilen değerlendirmelere benzememektedir.

tüketicinin “ne olabilir” ve “ne olmalı” ile ilgili inandıklarının karışımıdır. Yeterli hizmet, müşterinin kabul etmeye gönüllü olduğu en alt hizmet seviyesidir. Bu iki beklenti türüne karşın müşterilerin hizmet performansını değerlendirmelerinde ayrıca tolerans bölgesi de (zone of tolerance) bulunduğu belirtilmiştir. Bu bölge arzu edilen hizmet ile yeterli hizmet beklentisi arasındaki farkı göstermektedir (Daha fazla bilgi için bkz. Zeithaml vd., 1993).

^v Pazarlama yazınında algılar alınan hizmet ve deneyimlenen hizmet ile ilgili müşteri inançları olarak tanımlanmaktadır (Parasuraman vd., 1985).



Şekil 1.6: Hizmet Kalitesinin Belirleyicileri ve Algılanan Hizmet Kalitesi

Kaynak: Parasuraman vd., 1985:48, 1988:23

Yazarlar tarafından yapılan ikinci çalışmada (Parasuraman vd., 1988) ise belirlenen on boyutun bazıları arasında birbirleriyle yüksek düzeyde korelasyonun varlığı tespit edilmiştir. Daha özelden bir taraftan iletişim, yetenek, nezaket, inanılrlık ve güvenlik diğer taraftan ulaşılabilirlik ve anlaşılrlık boyutlarının birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiş olup söz konusu bu boyutlar güvence (assurance) ve empati (empathy) olarak yeni boyutlar altında isimlendirilmiştir (bkz. Şekil 1.6). Böylece hizmet kalitesinin ölçümüne temel oluşturan somutluk, güvenilirlik, cevap verebilirlik, güvence ve empati olmak üzere beş boyutlu hizmet kalitesi (SERVQUAL) ölçeği geliştirilmiştir. Daha sonra 1991 yılında SERVQUAL ölçeği boyutlarına ait ifadelerin soru kökleri değiştirilerek revize edilmiş ve böylece ölçeğin nihai son boyutları oluşturulmuştur (Parasuraman vd., 1991).

Bu ampirik çalışmalara ek olarak Parasuraman vd. (1991) tarafından yapılan çalışmada işletme açısından ele alınan hizmet kalitesi farklarını (Fark 1-4) etkileyen değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenlerin çoğu işletmelerde işgörenlerin yönetilmesi

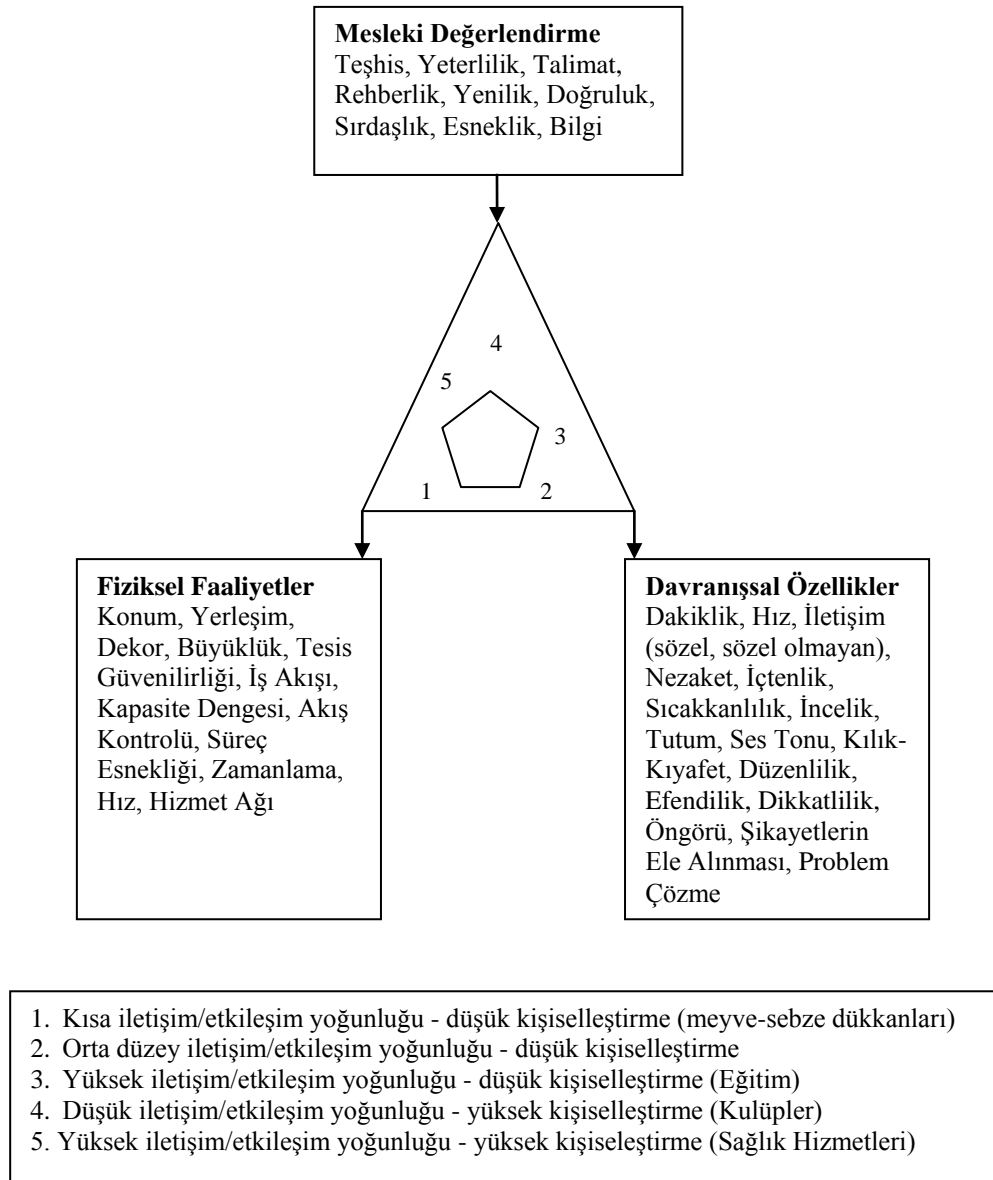
için uygulanan iletişim ve kontrol süreçlerini içermektedir. Fark 1’i etkileyen değişkenlerin “Pazar Araştırması Odaklılık”, “Artan İletişim” ve “Yönetim Seviyeleri”; Fark 2’yi etkileyen değişkenlerin “Yönetimin Hizmet Kalitesine Olan Bağlılığı”, “Hedef Belirleme”, “Görev Standartları” ve “Uygulanabilirlik Algısı”; Fark 3’ü etkileyen değişkenlerin “Takım Çalışması”, “İşgören İş Uyumu”, “Teknoloji İş Uyumu”, “Algılanan Kontrol”, “Yönetici Kontrol Sistemleri”, “Rol Çatışması” ve “Rol Belirsizliği”; Fark 4’ü etkileyen değişkenlerin “Yatay İletişim” ve “Fazladan Vaat Vermeye Eğilim” olduğu belirlenmiştir.

Parasuraman vd. (1985, 1988) tarafından geliştirilen hizmet kalitesinin boyutları bugüne kadar yapılan çalışmaların temelini oluşturmasına rağmen (Akıncı vd., 2009), boyutlar kavramsal, kuramsal ve ölçüm ile ilgili eleştirilerin konusu olmaya devam etmektedir. Eleştirilerin daha çok beş temel boyutlu hizmet kalitesi ölçeğinin (SERVQUAL) hizmet kalitesini belirlemede her hizmet işletmesi için geçerli olmadığı (Babakus ve Boller, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Williams, 1998) ve ölçek boyutların kültürlere göre değişiklik gösterdiği (Imrie vd., 2002), kavramın ölçülmesinde beklenti ve algının farklı kavramlar olduğu (Teas, 1993; Sachdev ve Verma, 2004), fark sonuçlarına dayalı olarak yapılan ölçümlerin güvenilir sonuçlar sağlamadığı ve ayırma geçerliliği ile ilgili potansiyel problemler doğurduğu (Babakus ve Boller, 1992; Brown vd., 1993; Teas, 1993), beklenti ve algı sonuçlarının bazı psikolojik baskılar nedeniyle (genellikle beklentinin algılanandan yüksek olma durumu) beklenen hizmet ve algılanan hizmet arasındaki farkı şüpheli hale getirdiği (Babakus ve Boller, 1992), deneyimlenen hizmet ile deneyimlenmeyen hizmete yönelik beklenti düzeyindeki farklılık ölçüm sonuçlarını etkilediği (Teas, 1994), dolayısıyla beklenti ve algının ayrı ayrı ölçülmesi yerine hizmet kalitesinin performans tabanlı tek boyutlu olarak ölçülmesinin daha iyi sonuçlar verebileceği (Brown vd., 1993; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholkar, 2000), beklentilerin ideal standartlar olarak kavramsallaştırılıp yapılan ölçümlerin problemlere neden olduğu (Mattsson, 1992; Teas, 1994), ölçekte somut unsurlara ikincil düzeyde önem verildiği (Hernandez vd., 2009; Sureshchandar vd., 2001), ölçeği geliştiren yazarlar hizmet kalitesinin fonksiyonel ve teknik kaliteyi içerdiğini belirtmelerine rağmen ölçeğin çıktı kalitesini ihmal edip tamamiyle fonksiyonel kaliteye (hizmetin sunum süreci)

odaklandığı (Kang ve James, 2004), ayrıca ölçekte temel olarak fonksiyonel konulara odaklanılmasına rağmen müşteri ve çalışan arasındaki etkileşimi diğer bir ifadeyle kişilerarası etkileşimin ve çalışanların duygusal özelliklerinin göz ardı edildiği (Hernandez vd., 2009; Imrie vd., 2002) konularında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca beş boyutlu olarak ölçülen SERVQUAL ölçeği bazı yazarlar (Brown vd., 1993) tarafından tek boyutlu bir yapıda olması gerektiği savunulurken bazı yazarlar (Brady ve Cronin, 2001; Hernandez vd., 2009; Kuo vd., 2011, Wong ve Fong, 2012) tarafından hizmetin hangi unsurunun güvenilir, cevap verebilir, empatik olduğunun anlaşılması için hizmet kalitesi ölçeğinin hiyerarşik ve çok boyutlu olarak ölçülmesi gerektiği iddia edilmektedir. Benzer şekilde birçok çalışmada hizmet kalitesinin ölçümünde kullanılan SERVQUAL ölçeğinin boyutlarının sayısı ve bu boyutlar arasındaki ilişkide ortak bir görüş birliğinin bulunmadığı Chowdhary ve Prakash (2007) tarafından da onaylanmaktadır.

1.2.4.3.4 Özellikler Hizmet Kalitesi

Haywood-Farmer (1988) tarafından geliştirilen bu kalite modeline göre müşterilerin tercihlerini ve beklentilerini sürekli karşılayan bir hizmet yüksek kaliteye sahip olmaktadır. Buna göre çeşitli grup içerisindeki özelliklerin ayrılması hizmet kalitesi modelinin geliştirilmesi yönünde yapılacak ilk aşamadır. Genel olarak hizmetler fiziksel faaliyetler ve süreçler (physical facilities and process), insanın davranışı (people's behaviour) ve mesleki değerlendirme (professional judgment) olmak üzere üç temel özelliğe sahiptir. Her bir özellik birçok faktörü içermektedir (bkz. Şekil 1.7). Bu modelde her bir özellik üçgenin en uç noktalarında bulunmakta olup herbir hizmet türü için “iletişim ve ilişki düzeyi”, “işgücü yoğunluk düzeyi” ve “hizmetin kişiselleştirilme düzeyi” gibi farklı kriterler yer almaktadır. Örneğin müşteri iletişimi, işgücü yoğunluğu ve hizmetin kişiselleştirilme düzeyi düşük olan işletmeler söz konusu modelin fiziksel faaliyet ve süreç özelliğine daha yakındır.



Şekil 1.7: Özellikler Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Haywood-Farmer, 1988

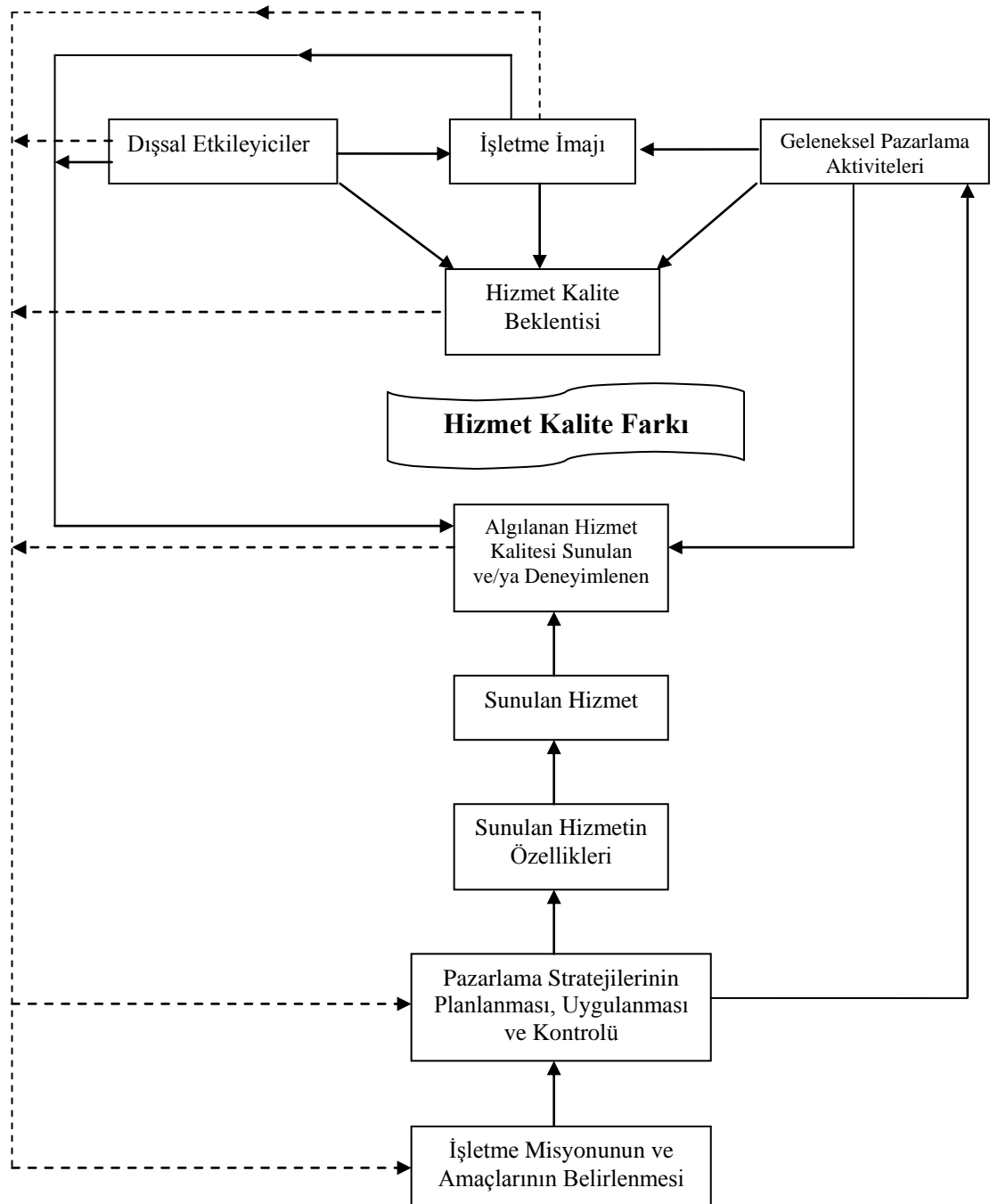
1.2.4.3.5 Sentezlenmiş Hizmet Kalitesi

Brogowicz vd. (1990) tarafından geliştirilen sentezlenmiş hizmet kalitesi modelinde algılanan hizmet kalitesi tartışmalarında algılamanın mevcut deneyime bağlı olduğu kabul edilse de mevcut iletişim araçları kişinin bir hizmet kalitesi hakkındaki algılarını şekillendirmektedir. Diğer bir ifadeyle Parasuraman vd. (1985) tarafından ortaya konulan hizmet kalitesi modelinde yer alan bir “fark” müşterinin hizmet kalitesi hakkında bir deneyime sahip olmasa bile sözlü iletişim, reklam veya diğer medya

iletişim araçları yoluyla gerçekleşen öğrenme ile oluşabilmektedir. Bu nedenle potansiyel müşterilerin hizmet kalitesi algısının da mevcut müşterilerin hizmet kalitesi konusundaki algısında (deneyim) olduğu gibi değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu hizmet kalitesi modeli geleneksel yönetim yapısını, hizmet tasarımı, operasyonları ve pazarlama faaliyetlerini birleştirmeye çalışmaktadır. Modelin amacı planlama, uygulama ve kontrol aşamalarından oluşan geleneksel bir yönetim yapısındaki hizmet kalitesi ile ilgili boyutları tanımlamaktır. Sentezlenmiş hizmet kalitesinin bu modeli (bkz. Şekil 1.8) teknik ve fonksiyonel kalite beklentilerini etkileyen faktörler olması nedeniyle işletme imajı, dışsal etkileyeciler, geleneksel pazarlama aktiviteleri olmak üzere toplam üç faktörü göz önüne almaktadır.

Modelin özünde bir müşterinin hizmet kalite beklentisinin müşterinin kendisine sunulmakta olan veya müşteri tarafından fiilen deneyimlenmiş hizmet kalite algısını aşması durumunda meydana gelen bir hizmet kalite farkı bulunmaktadır. Sayısız faktör sonucu oluşan bireylerin hizmet kalite beklentileri hizmet kalite farkına doğrudan katkı yapmaktadır. Bireylerin hizmet kalite beklentileri kültür, sosyal yapı, sözel iletişim, medya, bireylerin ihtiyaçları ve geçmiş deneyimler gibi dışsal etkileyiciler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörlerin yanı sıra hizmet kalite beklentileri reklam, halka ilişkiler, kişisel satış, satış promosyonları, pazarlama kanalları ve fiyat gibi geleneksel pazarlama aktivitelerinden de etkilenmektedir. Müşterilerin kalite beklentisini etkileyen diğer bir faktör ise işletme imajıdır. İşletmenin hizmetini deneyimlememiş bir müşteri işletmenin sahip olduğu olumlu ve yüksek imajı nedeniyle daha iyi bir hizmet sunabileceği beklentisi içerisine girebilmektedir. Hizmetin deneyimlendiği durumlarda işletme imajı deneyime bağlı olarak şekillenmektedir.



Şekil 1.8: Sentezlenmiş Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Brogowicz vd., 1990:36

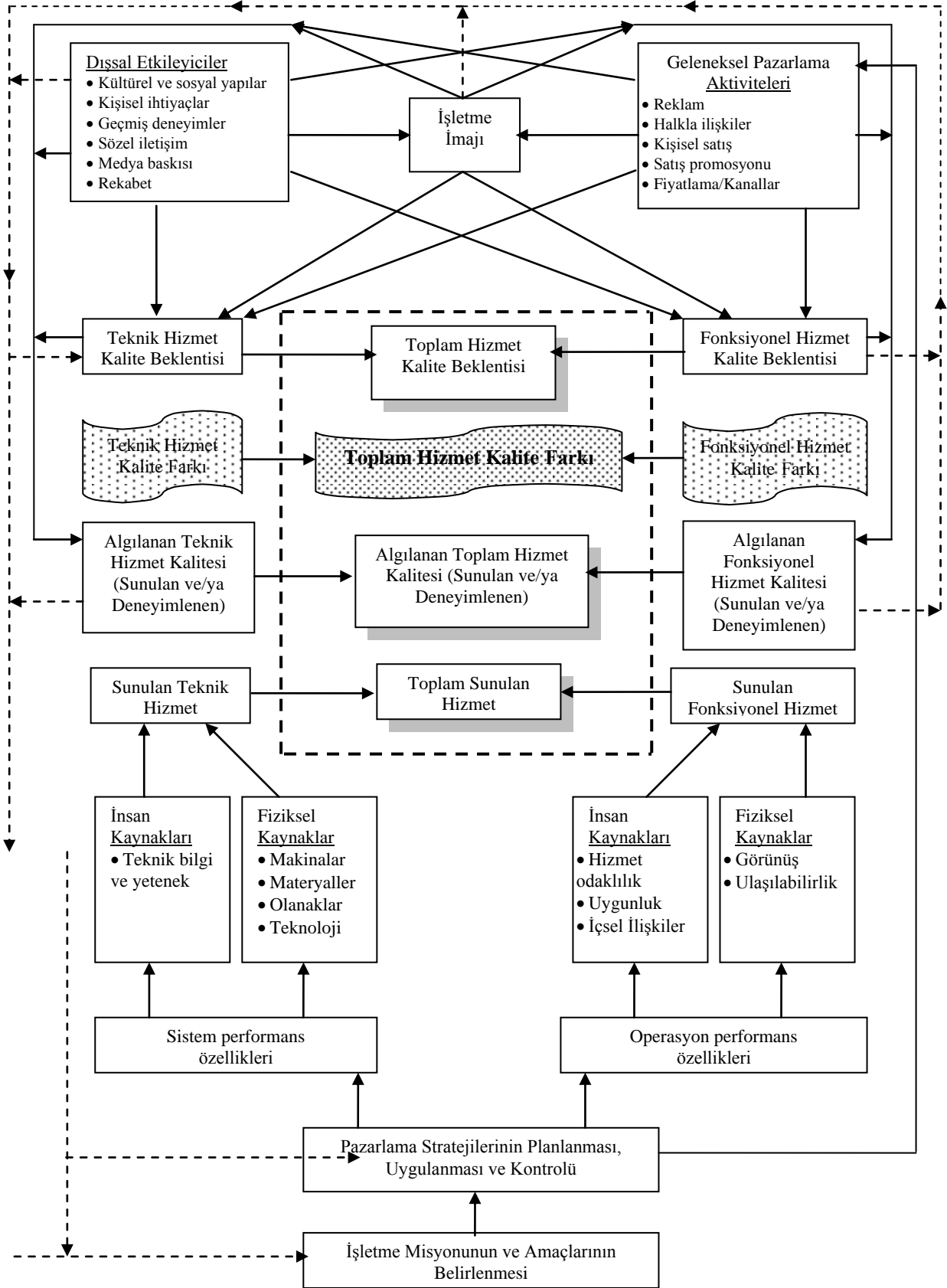
Hizmet kalite farkının oluşmasına katkı sağlayan diğer bir faktör ise bireylerin algıladıkları hizmet kalitesidir. Modelde de görüldüğü üzere hizmet kalite algısı beklentilerden, dışsal etkileycilerden, geleneksel pazarlama aktivitelerinden ve işletme imajından etkilenmektedir. Diğer taraftan aynı işletmenin sahip olduğu hizmetin ünü

çok yüksek bir beklenti yaratması nedeniyle birinin deneyimlediği hizmete göre hizmeti kötü olarak sınıflandırmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yönetimler açısından sadece mevcut sunulmakta olan hizmetin kalite seviyesini değil müşterinin algıladığı hizmet kalitesini de gözlemlemesi ve değerlendirmesi kritik bir konudur. Yönetimin bu konuda yapacağı ilk iş işletmenin misyonunu ve amaçlarını belirlemek ve daha sonra hizmet kalite stratejilerini planlamak, uygulamak ve kontrol etmektir. Bu hizmetin sunulacak teknik özelliklerinin belirlenmesini ve geleneksel pazarlama aktiviteleri ile birlikte uygulanmasını içermektedir. Bu işlemlerin uygulanabilmesi için yönetimin modelde de kesik çizgilerle gösterilen kişisel ihtiyaçlar, dışsal etkileyiciler, işletme imajı, hizmet kalite beklentisi, sunulan veya deneyimlenen hizmet kalite algısı hakkında bilgiye ve geri bildirim ihtiyacı duymaktadır. Söz konusu belirlenen model dönüşümlü bir model olup deneyimlenen hizmet müşterinin bundan sonraki hizmet kalite beklentilerini ve algılarını etkilemektedir.

İlk olarak Parasuraman vd. (1985) tarafından ortaya çıkarılan, hizmet kalite beklentisi ile algılanan hizmet kalitesinin karşılaştırılması sonucu oluşan hizmet kalite farkı daha çeşitli ve daha özellikli farklara ayrışabilmektedir. Genel anlamda bu farklar “bilgi ve geri bildirim ile ilgili farklar” (müşteri ihtiyaçlarının gözönüne alınmaması veya yanlış yorumlanması, dışsal faktörler, işletme imajı, beklentiler ve algılar), “tasarım ile ilgili farklar” (yanlış veya yetersiz hizmet kalite özellikleri, yanlış ücretleme, doğru olmayan pazarlama kanalları vb.), “uygulama ile ilgili farklar” (sunulan hizmetin beklentileri karşılamaması, yanlış ortak seçimi, müşterinin doğru olmayan fiyatla ücretlendirilmesi vb.), “iletişim ile ilgili farklar”dır (sunulandan daha fazlasının vaadedilmesi, sunulan hizmetin faydasının açık bir şekilde iletilmesindeki başarısızlıklar vb.). Söz konusu hizmet kalite farkına neden olan etkileyiciler durumdan duruma çeşitlilik gösterebilmekte, içsel ve/ya dışsal faktörler tarafından etkilenebilmektedir. Sonuç olarak yukarıdaki model hizmet kalite farklarını minimize eden veya önleyen pazarlama stratejilerinin planlanmasında, uygulanmasında ve kontrolünde yönetimin dikkat etmesi gereken anahtar değişkenlerin neler olduğunu tanımlamaktadır. Bu modelin faydası sunulan hizmet kalitesinin öncelikli boyutlarının değerlendirilmesine destek olmaktadır.

Aynı çalışmada yazarlar söz konusu hizmet kalitesi modelini teknik hizmet kalitesi ve fonksiyonel hizmet kalitesi açılarından değerlendirerek modeli geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 1.9). Modele göre hizmet kalitesi farkı/açıklığı teknik ve fonksiyonel hizmet kalite beklentisinin söz konusu boyutlar ile ilgili algılamaları aşması durumunda oluşmaktadır. Dahası bu iki boyut birbirinden bağımsız durumda olmayıp birbirlerini de etkilemektedir. Bazı durumlarda yüksek teknik kalite beklentisi yüksek fonksiyonel kalite beklentisine katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle bir işletme yönetiminin iki boyuta ilişkin geri bildirimlere ve bilgilere sahip olması gerekmektedir. Dahası yönetim “teknik sistem performans özelliklerini” ve “fonksiyonel operasyon performans özelliklerini” planlamalıdır. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi her iki özellik türleri hem insan kaynağını hem de fiziksel kaynağı içermektedir.

Hizmet kalitesinin teknik ve fonksiyonel boyutları arasındaki benzerliklerin ve farkların bilinmesi sağlanacak hizmet kalitesi farklarının minimize edilmesi veya önlenmesi açısından yönetimin planlama, uygulama ve kontrol aşamaları için önem taşımaktadır. Genişletilmiş bu hizmet kalitesi modeli yönetimin kilit teknik ve fonksiyonel değişkenler ile ilgili kavramlara odaklanmasına ve gerekli analizleri yapabilmesi için gereken farkların bilinmesine yardımcı olmaktadır.



Şekil 1.9: Sentezleşmiş Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Brogowicz vd., 1990:39

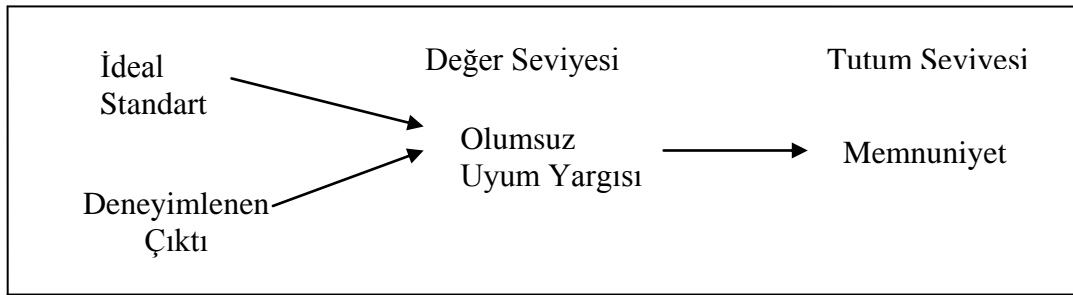
1.2.4.3.6 Performansa Dayalı Hizmet Kalitesi (SERVPERF)

Cronin ve Taylor (1992) hizmet kalitesinin kavramsallaştırılmasına ve ölçülmesine yönelik çalışma yapmış olup çalışmada ayrıca hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti ve satın alma niyeti ile ilişkilerini incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada algılanan hizmet ve beklenen hizmet arasındaki fark skorları ile sadece algıya dayalı ölçüm sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmada sadece algıya dayalı yapılan kalite ölçümünün hizmet kalitesinin en iyi tahminleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazarlar SERVQUAL’de kullanılan boyutlara ve ifadelere dayalı ancak sadece hizmet performansının ölçümüne yönelik “SERVPERF” olarak isimlendirdikleri bir ölçeği geliştirmişlerdir. Yazarlara göre hizmet kalitesi müşteri tutumunun bir biçimi olup hizmet kalitesinin sadece performansa dayalı olarak ölçülmesi hizmet kalitesi ölçümünün anlamlılığını artırmaktadır. Yazarlar ayrıca SERVQUAL ölçeğinin tatmin ve tutum kavramlarını karıştırdığını, hizmet kalitesinin tutum kavramıyla benzer olarak kavramsallaştırılabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak yazarlara göre hizmet kalitesinin “performans-beklenti” yerine sadece performansa dayalı ölçümünün yapılmasının daha iyi ölçüm sonuçlarının elde edilmesine olanak sağlamaktadır.

1.2.4.3.7 İdeal Değer Standartına Dayalı Hizmet Kalitesi Modeli

İdeal değer standardına dayalı hizmet kalitesi modelini geliştiren Mattsson (1992)’e göre hizmet kalitesi konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunda hizmet kalitesi, deneyimlenen hizmet performansı ve beklenti farkına dayalı olarak (onaylamama teorisi) belirlenmektedir. Bu çalışmalarda (Garvin, 1984a, 1984b, Garvin, 1987; Parasuraman vd., 1985, 1988) beklenti, arzulanan özellikler hakkında bir inanç olarak tanımlanmakta ve yapılacak değerlendirmeler için bir standart olarak gözönüne alınmaktadır. Ancak yazara göre beklentilerin değerlendirmeler için bir standart olarak gözönüne alınması bir çok problemin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle doğru değerlendirmelerin yapılabilmesi için beklentilerin aksine “değer temelli ideal standartlar”ın geliştirilip karşılaştırmada bu standartların kullanılması gerekmektedir (bkz. Şekil 1.10).



Şekil 1.10: İdeal Değer Standartına Dayalı Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Mattsson, 1992:19

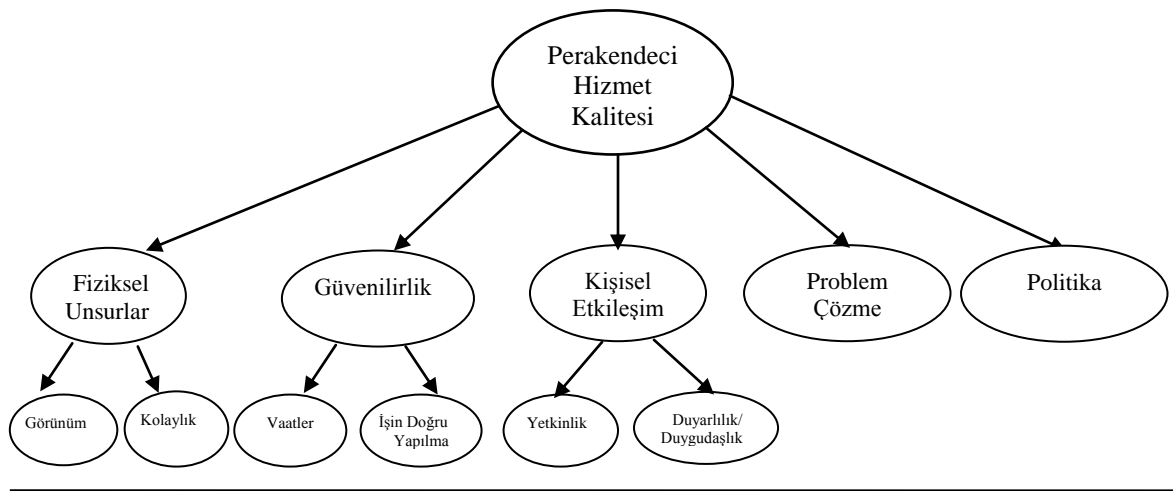
İdeal değer standardına dayalı hizmet kalitesi modelini geliştirmek amacıyla Mattsson (1992) tarafından yapılan çalışmada öncelikle İsveç'in çeşitli bölgelerinde yer alan otellerde konaklayan müşteriler arasından rastgele seçilen bir örneklemden ideal otel değerlerinin neler olabileceğini sıralamaları istenmiştir. Müşterilere göre; hoş bir iç tasarım, iyi bir atmosfer, muhteşem konukseverlik, müşterilere değer verme, hızlı bir çalışma planı, personelin uygun davranışlar sergilemesi, bilgilerin anlaşılır olması gibi faktörler ideal otel değerleri olarak sıralanmıştır. Daha sonra otelden çıkış yapan müşterilerin otelde kaldıkları sürece ideal otel değerlerinden memnuniyet dereceleri öğrenilmiştir.

1.2.4.3.8 Değerlendirilmiş Performans ve Standartlaştırılmış Kalite

Teas (1993)'a göre beklenti ve algı farkına dayalı olarak hizmet kalitesini belirlemeye yönelik Parasuraman vd. (1985, 1988) tarafından geliştirilen modelde beklentilerin kavramsal tanımı, algı ve beklenti arasındaki fark yapısında beklenti kavramının kuramsal olarak doğrulanması, beklenti geçerliliğinin ölçümü gibi kavramsal ve yönetsel problemler bulunmaktadır. Özellikle beklentilerin ideal standartlar olarak kavramsallaştırılıp yapılan ölçüm sonuçları problemlere neden olmaktadır. Bu nedenle yazar tarafından değerlendirilmiş performans ve standartlaştırılmış kalite temeline dayalı olarak alternatif hizmet kalitesi modeli geliştirilmiştir.

1.2.4.3.9 Perakende Hizmet Kalitesi için Hiyerarşik Model

Teoride beş boyutlu SERVQUAL ölçeğinin perakendeci mağazalarda kullanımının uygun olmaması Dabholker vd. (1996)'nin bu sektör için kullanılabilecek bir model geliştirmesine neden olmuştur (bkz. Şekil 1.11). Model incelendiğinde hizmet kalitesinin ilk defa yüksek dereceden bir faktör yapısıyla tanımlandığı görülmektedir. Hizmet kalitesinin bu şekilde kavramsallaştırılmasının temel nedeni SERVQUAL çalışmalarında faktörleri oluşturan ifadelerin yüksek korelasyona sahip olmasıdır.



Şekil 1.11: Perakende Hizmet Kalitesi Hiyerarşik Modeli

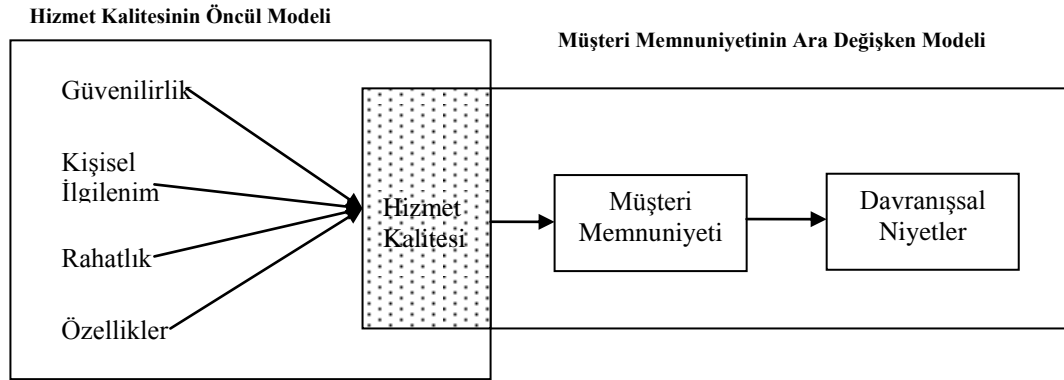
Kaynak: Dabholker vd., 1996:6

Modelde hizmet kalitesi diğer kalite modellerinde olduğu gibi beş boyut (fiziksel unsurlar, güvenilirlik, kişisel etkileşim, problem çözme ve politika) altında incelenmiştir. Daha önceki çalışmalarda somut unsurlar olarak isimlendirilen boyut bu çalışmada fiziksel unsurlar olarak isimlendirilmiş; görünüm ve kolaylık isminde iki alt boyut bu temel boyut altında değerlendirilmiştir. Güvenilirlik boyutu aynı isimle modelde yer almaya devam etmiş olup vaatler ve işin doğru yapılması olarak iki alt boyut eklenmiştir. Kişisel etkileşim boyutu altında yetkinlik, duyarlılık/duygudaşlık alt boyutları ele alınmıştır. Diğer hizmet kalitesi modellerinden farklı olarak yazarlar yeni bir boyut olarak modele problem çözme boyutunu eklemiştir. Bu boyut perakende sektöründe karşılaşılan ürün değiştirme, iade ve şikayetleri kapsamaktadır. Son olarak yazarlar mağaza politikalarını modele eklemiştir. Yazarlar her hizmet sektörü için

tek bir hizmet kalitesi modeli yaklaşımı yerine sektörlerin kendi dinamiklerine göre tasarlanan bir modelin uygulanmasının daha uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

1.2.4.3.10 Hizmet Kalitesinin Öncül ve Aradeğişken Modeli

Hizmet kalitesi ile ilgili kavramsal sorunların derinlemesine anlaşılması için Dabholker vd. (2000) tarafından hizmet kalitesinin öncüllerinin, sonuçlarının ve ara değişkenlerinin değerlendirildiği bir model geliştirilmiştir (bkz. Şekil 1.12). Daha özelden bu model hizmet kalitesi ile ilgili olan değişkenlerin hizmet kalitesinin bileşenleri mi yoksa öncülleri mi olduğu ve müşteri memnuniyetinin davranışsal niyetlerinin tahminleyicisi olan hizmet kalitesi ile ilişkisinde ne tür bir rol üstlendiği gibi sorulara yanıt vermek amacıyla geliştirilmiştir.



Şekil 1.12: Hizmet Kalitesinin Öncül ve Aradeğişken Modeli

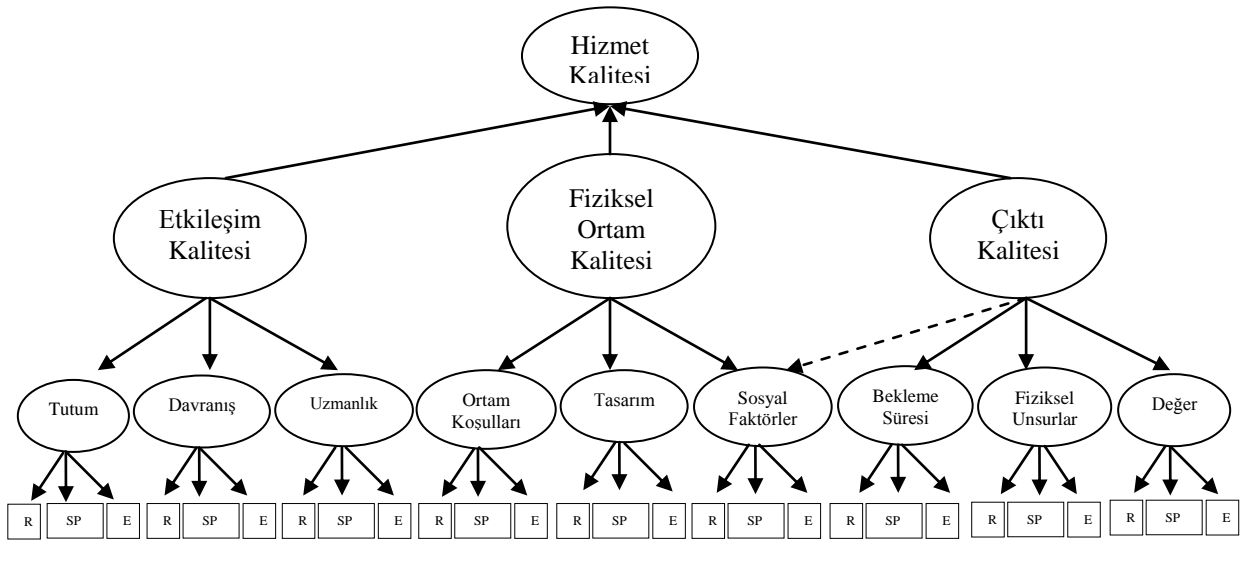
Kaynak: Dabholker vd., 2000:145

Yapılan bu çalışma sonucunda Grönrosos (1984) ve Parasuraman vd. (1988) tarafından kabul gören hizmet kalitesi ile ilgili değişkenlerin hizmet kalitesinin bileşenleri olması düşüncesinin aksine bu değişkenlerin hizmet kalitesinin öncülleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle tüketiciler hem hizmet ile ilgili değişkenleri değerlendirmekte hem de ayrı genel bir hizmet kalitesi değerlendirmesi yapmaktadırlar. Bu değişkenler davranışsal niyetleri etkileyen genel hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde öncül değişken olarak hizmet etmektedir. Yazarlara göre hizmet kalitesi ile ilgili değişkenlerin hizmet kalitesinin bileşenleri olarak değerlendirilmesinin ilgili değişkenlerin etkilerine ulaşılması ve müşterinin genel hizmet kalitesini değerlendirmesi konularında başarısızlıklar yaşanmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmada

müşteri memnuniyetinin hizmet kalitesinin davranışsal niyetler üzerindeki etkisinde ara değişken rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.2.4.3.11 Hiyerarşik ve Çok Boyutlu Hizmet Kalitesi

Brady ve Cronin (2001)'e göre hizmet kalitesi tek düzeyli yapıdaki faktörlerle değil (örn. güvenilirlik, cevap verebilirlik, empati, güvenlik ve somutluk) çok düzeyli faktör yapılarına uygun olarak ölçümlenmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle müşteriler hizmet kalitesine ilişkin algılarını, bir çok farklı düzeydeki performansı değerlendirerek şekillendirmekte ve daha sonra bu değerlendirmelerini birleştirerek genel hizmet kalitesi algısına ulaşmaktadır. Bu düşüncenin altında yatan en önemli neden hizmet kalitesi konusunda neyin güvenilir, cevap verebilir ve/veya empatik olduğunun bilinmesinin gerekli olduğudur. Bu nedenle yazarlar genel hizmet kalitesinin değerlendirilmesi için ikinci ve üçüncü düzeydeki faktör yapılarını kapsayan hiyerarşik ve çok boyutlu bir model geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 1.13).



Not: R = Güvenilirlik (Responsibility) ifadesi, SP = Cevap verebilirlik (Responsiveness) ifadesi, E = Empati (Empathy) ifadesi. Kesik çizgiler modelin teknik özelliklerinin bir parçası olarak eklenmiş bir yolu göstermektedir.

Şekil 1.13: Hiyerarşik ve Çok Boyutlu Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Brady ve Cronin, 2001:37

Modelin geliştirilmesinde Parasuraman vd. (1988) tarafından geliştirilen Beş Boyutlu Hizmet Kalitesi Modeli, Rust ve Oliver (1994)'in Üç Bileşenli Hizmet Kalitesi

Modeli (hizmet üretimi, hizmet sunumu, hizmet çevresi) ve Dabholker vd. (1996)'nin Perakendecilik Hizmetleri Kalite Ölçeği çalışmaya adapte edilmiştir. Geliştirilen bu modelde hizmet kalitesinin, her biri üçer alt boyuttan oluşan üç temel boyutla belirlenebileceği öne sürülmektedir. Modelin üç temel boyutu; etkileşim kalitesi, fiziksel ortam kalitesi ve çıktı kalitesidir. Etkileşim kalitesinin alt boyutlarını tutum, davranış ve uzmanlık; fiziksel ortam kalitesinin alt boyutlarını ortam koşulları, tasarım ve sosyal faktörler; çıktı kalitesinin alt boyutlarını ise (hizmeti) bekleme süresi, fiziksel unsurlar ve değer oluşturmaktadır. Güvenilirlik, cevap verebilirlik ve empati boyutları dokuz alt boyutun belirleyicisi olarak düzenlenmiş olup dokuz alt boyutun her birinde birer ifade ile ölçülmüştür. Sonuç olarak yapılan bu çalışmada hizmet kalitesinin Parasuraman vd. (1988)'nin geliştirdiği tek düzeyli bir yapının aksine çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıda olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece bu çalışmada Parasuraman vd. (1988)'nin hizmet kalitesinin ölçülmesinde çok boyutlu ancak tek düzeyli yapıda ölçülmesinin aksine çok boyutlu ancak hiyerarşik yapıda ölçülmesi gerektiği ve alt boyutların hizmetin hangi unsurlarının güvenilir, cevap verebilir ve empatik olduğu konusunda cevap verebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazarların geliştirdikleri bu model hizmet kalitesinin tanımlanması ve ölçümü ile ilgili birçok problemin ortadan kalkmasına yardımcı olmasına rağmen modelde özellikle kalitenin kavramsallaştırılması ve analiz edilmesinde kullanılan yöntem ile ilgili yeni tartışmalar yaşanmasına neden olmaktadır (Garcia ve Caro, 2010). Garcia ve Caro (2010) geliştirilen hiyerarşik yapı ve çok boyutlu modele yönelik olarak a) hizmet kalitesi boyutlarının genel hizmet kalitesi boyutundan ayrı tutulmaması gerektiği, b) hizmet kalitesi üçüncü, ikinci, birinci düzey boyutların ve gözlenebilir göstergelerin oluşturduğu dördüncü düzey bir boyutu oluşturabileceği ancak bu sürecin sürekli olarak tekrarı hem kavramın kavramsallaştırılmasını hem de istatistiksel ölçümünün yapılmasını güç hale getirdiği, c) söz konusu çok boyutlu modelin uygulamacılar açısından da istatistiksel ölçümünün zor olduğu konularında problemlerin varlığına dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan yazarlara göre daha önceki çalışmalarda müşteri algıları, tercihleri ve tutumları heterojen özellik göstermesi nedeniyle yapılan ölçüm sonuçlarının gerçeği yansıtmadığı bu nedenle çalışmalarda “gizil sınıf kümeleme analizi” gibi bir metodolojik uygulamanın yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

1.2.4.4 Hizmet Kalitesi Modellerinin ve Boyutlarının Değerlendirilmesi

Bugüne kadar geliştirilmiş yukarıdaki temel hizmet kalite modelleri incelendiğinde modellerde hizmet kalitesinin çok boyutlu ve çok nitelikli bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca hizmet kalitesi modellerinde yazarlar tarafından hizmet kalitesi konusunda anlaşılan ortak noktanın hizmet kalitesinin hem müşteriye neyin sunulduğu hem de nasıl sunulduğu konusudur. Bu durumu Grönroos (1984) ve Brogowicz vd., (1990) hizmet kalitesinin teknik kalitesi boyutu ve fonksiyonel kalite boyutu ile, Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991) fiziksel kalite ve etkileşim kalitesi veya süreç kalitesi ve çıktı kalitesi ile, Parasuraman vd. (1985) hizmet kalitesinin çıktı ve süreç kalitesi ile ilişkili boyutlar ile, Brady ve Cronin (2001) fiziksel ortam kalitesi, çıktı kalitesi ve etkileşim kalitesi ile açıklamaktadır. Fonksiyonel veya süreç ile ilgili boyutların müşteri açısından değerlendirilmesi teknik veya çıktı ile ilişkili boyutlara göre daha kolay olmaktadır. Ayrıca algılanan hizmet kalitesi teknik ve çıktı ile ilişkili boyutlara göre fonksiyonel ve süreç ile ilgili boyutlardan daha çok etkilenmektedir.

Diğer taraftan bütün hizmet türleri arasında hizmet kalite boyutlarının genelleştirilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Her bir kalite belirleyicisinin önemi ve değeri hizmet çeşidine bağlı olarak değişirken (Brady ve Cronin, 2001; Chowdhary ve Prakash, 2007; Ghobadian vd., 1994; Seth vd., 2005; Shostack, 1977) bazı hizmet türlerinde eşit düzeyde önem arz etmektedir (Sachdev ve Verma, 2004). Ghobadian vd. (1994)'ne göre düşük düzeyde iletişim gerektiren ve düşük düzeyde çeşitlilik arz eden çöp toplama, ulaşım veya bazı posta hizmetlerinde “gereksinime uygunluk” hizmet kalitesinin önemli bir belirleyicisi değilken yüksek düzeyde çeşitliliğin olduğu, kısa sürede yoğun iletişim gerektiren perakende hizmetlerinde “ulaşılabilirlik” “gereksinime uygunluk” ve “cevap verebilirlik”ten daha önemlidir. Brady ve Cronin (2001) tarafından bu konuda her hizmet işletmesi için eşit düzeyde uygulanabilir bir modelin geliştirilmesinin uygun olmayabileceği vurgulanmaktadır. Chowdhary ve Prakash (2007) tarafından hizmet kalite boyutlarının genelleştirilip genelleştirilemeyeceğini araştırmak ve hangi hizmet kalitesi boyutunun hangi işletme türü için önemli olduğunu belirlemek için yapılan çalışmada hizmet kalitesinin ölçümünde tek genelleştirilebilir bir ölçüm belirleyicisinin bulunmasının imkansız olduğu bu nedenle müşteriler için

kalite belirleyicilerinin önemi farklı hizmet türlerine göre değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlara göre bütün hizmet türleri için hizmet kalite boyutlarının genelleştirilememesinin temel nedeni hizmetlerin temel özelliklerindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bazı hizmetler işgücü yoğunluklu iken bazıları sermaye yoğunlukludur. Hizmet kalitesi boyutlarından “empati” ve “cevap verebilirlik” işgücü yoğun olan işletmeler için önemli olurken “somut” ve “güvenilirlik” boyutları sermaye yoğun hizmetler için kalite boyutlarının belirleyicileri olmaktadır. Shostack (1977)’ın hizmetlerdeki somutluk yelpazesi göz önüne alındığında yelpazede ortalarda yer alan perakende sektörü ile saf hizmet skalasının sonlarında yer alan finans ve eğitim hizmetlerinin fonksiyonlarının aynı olmaması da tek bir ölçüm aracının hizmet kalitesini ölçemeyeceğinin bir başka göstergesidir. Çeşitli hizmet kalitesi modellerini eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve gelecek araştırmalar için kritik bir yazın analizine dayalı olarak sorunların tanımlanması konusunda Seth vd. (2005) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre hizmet kalitesi çıktısının ve ölçümünün hizmetin türü, zaman ve ihtiyaç gibi faktörlere bağlı olduğu, müşterinin belirli bir hizmet doğrultusundaki beklentilerinin bile zaman, belirli bir hizmet sağlayıcısının sayısının artması, rekabetçi koşullar vb. faktörlere göre de değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Sachdev ve Verma (2004) hizmet kalitesinin boyutlarının (SERVQUAL) göreceli önemini belirlemek için banka, sigorta, fast food ve güzellik salonlarında üç yöntem kullanarak (tolerans bölgesi, regresyon ve doğrudan değerlendirme) yaptıkları çalışmada seçilen hizmet sektörlerine göre boyutların eşit düzeyde önem taşıdığı, her üç yöntem kapsamında boyutların değerleri arasındaki farklılığın (ortalama fark, beta katsayısı ve orta nokta) büyüklüğüne bakıldığında bile hiç biri bir birinden farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3 EĞİTİM KALİTESİ

1.3.1 Eğitim Kalitesinin Tanımı

Eğitimde kalite tanımının yapılması ürünün, müşterinin ve üretim sürecinin ne olduğunun tam olarak belli olmaması nedeniyle oldukça güç bulunmaktadır (Harvey ve Green, 1993; Kemenade vd., 2008; Quinn, vd., 2009). “Kalitenin tanımlanması” başlığı altında yüksek öğretimde kalitenin eğitim açısından tanımı konusunda çalışma yapan Harvey ve Green (1993) kalitenin anlaşılmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Yazarlara göre eğitim kalitesi olağanüstünlük, mükemmellik (veya tutarlılık), kullanıma uygunluk, paranın karşılığına değer olma ve dönüşebilirlik olarak tanımlanmasına rağmen özellikle son tanım “dönüşebilirlik” yazarlar tarafından eğitim için çok daha uygun bir tanım olarak görülmektedir. Kaliteli bir eğitimin değerlerimiz ile eş olduğunu belirten Kemenade vd. (2008) ise değer sisteminin dört ögesine göre (kontrol, sürekli gelişme, bağlılık, yenilik) eğitim kalitesinin tanımlanması için sırasıyla i) eğitim toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve ihtiyaca sahip mezunlar sağlıyor mu, ii) eğitim öğrenci ve iş dünyası tarafından istenen öğrenme sonuçlarını karşılamış mı veya bu sonuçlar istenilenin üstünde mi, iii) öğrenciler dünya vatandaşı haline getiriliyor mu/dönüştürülüyor mu, iv) öğrenciler gelecek toplumlar için yönetici vasıflarında yetiştiriliyor mu, sorularının cevaplanması gerekmektedir.

Kemenade vd. (2008) ayrıca eğitim kalitesi tanımının nesne, standart, özne ve değerler olmak üzere dört bileşen çerçevesinde yapılmasının gerekliliğini savunmaktadırlar. Yazarlara göre kalitenin eğitim açısından tanımlanması için kalitenin öncelikle nesne (ders, dersi veren, müfredat, öğretim programının düzeni veya içeriği, öğrenci, firma) konusunda açıklığa kavuşturulması daha sonra eğitimde kalitenin öznesinin kim olduğu sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Eğitim kalitesinin tanımlanması açısından önem taşıyan iki konu (eğitimin nesnesi ve öznesi) eğitim kalitesinin boyutları ve eğitim kalitesinin değerlendiricisi alt başlıkları altında anlatılacaktır.

Eğitimde kalitenin çoklu yapılan yukarıdaki tanımlarının yanı sıra Colarelli ve Montei (1996) ve Goldstein (1980) ise eğitim kalitesini bir eğitim programının eğitim ihtiyacını karşılama derecesi, Coates (2009) yüksek düzeyde kaliteli öğrenmeyi

sağlayan eğitim aktiviteleri olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde öğrenci odaklı bir yaklaşımla eğitim kalitesi tüketicilerin eğitimdeki istek ve ihtiyaçlarının ne olduğunun anlaşılması ve bu gereklerin karşılanması veya aşılması olarak ifade edilmektedir (Cassidy vd., 1993).

1.3.2 Eğitim Kalitesinin Önemi

Sürekli değişmelerin yaşandığı iş çevresinde (Munjanganja, 2006), eğitim kalitesinin bir işletme için rekabetçi bir avantaj sağlaması (Clemenz ve Weaver, 2003), eğitim programlarının başarı ve başarısızlığının büyük bir oranda uygulanan eğitimin kalitesine bağlı olması (Elangovan ve Karakosky, 1999; Orpen, 1999) eğitim kalitesinin eğitim sağlayıcılarının ve uygulamacılarının ilgilendiği ortak bir konu olmasına ve işletmelerin işgörenleri için kaliteli bir eğitim sağlama konusunda büyük bir çaba harcamasına neden olmaktadır.

Eğitim programının başarı ve başarısızlığının göstergelerinden biri olan eğitilen memnuniyeti (Mathieu vd., 1992) ise iyi tasarlanmış eğitim programının kalitesi sayesinde sağlanmaktadır (Artino, 2008; Chiang vd., 2005; Clemenz ve Weaver, 2003; Duque ve Weeks, 2010; Noe ve Schmitt, 1986). Otel işletmelerinde eğitim kalitesinin eğitim memnuniyeti, iş tatmini ve işte kalma niyeti üzerindeki etkilerini araştıran Chiang vd. (2005) eğitim kalitesinin memnuniyeti doğrudan, işte kalma niyetini ise iş tatmini yoluyla etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Online eğitimde motivasyonel inançların ve eğitim kalitesi değişkenlerinin tatminin tahminleyicisi olup olmadığını araştıran Artino (2008) eğitim kalitesinin öğrencilerin genel memnuniyeti ile pozitif bir ilişkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Memnuniyetin yanı sıra yüksek düzeyde kaliteli bir eğitim bilgi ve becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Harris ve Bonn, 2000). Aynı zamanda eğitim programlarının algılanan kalitesi bilginin kazanılması ve yorumlanması (Dermol ve Cater, 2013) kazanılan bilgi ve becerilerin işyerine aktarılma niyeti ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir (Clemenz, 2001; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999; Valachis vd., 2009). Eğitimin transferini etkileyen bireysel veya çevresel faktörleri tanımlamak için Elangovan ve Karakowsky (1999) tarafından yapılan çalışmada eğitimin kalitesi ile

ilgili olduğu düşünölen algılanan eğitimin ilgililiğinin, eğitimin transfer motivasyonunu önemli derecede etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle eğitimin mevcut işi ile ilgili olmadığını düşönen işğören eğitime daha az zaman ayırmakta ve daha az öğrenme çabası içine girmektedir. Ağırlama endüstrisinde algılanan eğitim programlarının kalite boyutlarını belirlemek ve bu boyutların eğitimde öğrenilen bilgi ve becerilerin işyerine aktarılma niyeti üzerindeki etkilerini araştırmak için Clemenz (2001) tarafından yapılan çalışmada algılanan eğitim programlarının kalitesini oluşturan boyutların öğrenilen bilgi ve becerilerin iş yerine aktarılma niyeti üzerine anlamlı etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Valachis vd. (2009) tarafından Makedonya ve Kıbrıs'ta akademik konusu turizm ve ağırlama olan beş eğitim programına katılanların algıladıkları eğitim programlarının kalite boyutlarını belirlemek ve eğitim kalitesinin transfer niyeti üzerindeki etkilerini araştırmak için gerçekleştirilmiştir. Yazarlara göre eğitimin kalitesini algılayan eğitilenlerin eğitim sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerileri aktarma niyetlerinin daha fazla olmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra Ros ve Sintes (2012)'e göre iyi bir eğitim programı daha yüksek düzeyde becerilerin kazandırılmasını, daha iyi hizmet verme ve rekabet eden firmalardan farklılaşma konularında nihai amacın başarılması için çalışanların motive edilmesini sağlamaktadır.

1.3.3 Eğitim Kalitesinin Boyutları

Eğitimde kalitenin tanımlanması için kalitenin öncelikle nesne konusunda açıklığa kavuşturulması gerektiğini savunan Kemenade vd. (2008)'ne göre eğitimin kalitesi hakkında konuşulan şeyin ne olduğunun (dersin kalitesi mi?, dersi verenin kalitesi mi?, ders müfredatının kalitesi mi?, öğretim program düzeninin veya içeriğinin kalitesi mi?, öğrencilerin kalitesi mi?) belirlenmesi gerekmektedir. Eğitimin nesnesi açısından eğitim kalitesi öğrenme sonuçlarının kalitesi ile sınırlandırılırken (De Groot, 1983 aktaran Kemenade vd., 2008) bazı yazarlara göre kalitenin nesnesinin öğrenme sonuçlarından daha fazla olduğu tartışılmaktadır (Vinkenburg, 1995 aktaran Kemenade vd., 2008). Harvey ve Green (1993) ise kalitenin nesnesini dönüşüm olarak tanımlamaktadırlar. Eğitimde kalitenin tanımlanması için belirlenmesi istenen yukarıda belirtilen eğitimin nesnelere, eğitimin kalitesi konusunda yapılan çalışmalar (Clemenz, 2001; Clemenz ve Weaver, 2003; Clemenz vd., 2004; Horng vd., 2009; Weaver vd.,

2005; Valachis vd., 2009) incelendiğinde eğitim kalitesinin boyutları başlığı altında değerlendirilmektedir (bkz. Çizelge 1.5).

Eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesinde eğitimin hangi kurum tarafından yürütüldüğü dikkat edilmesi gereken diğer bir konudur. Çünkü örgün eğitim kapsamında kamuya bağlı çeşitli eğitim kurumları (ortaöğretim ve yükseköğretim) tarafından verilen eğitim (education) ve yaygın eğitim kapsamında işletmeler tarafından verilen eğitim (training) bir çok psikolojik bileşeni (öğrenme, aktarma, hafıza ve motivasyon) paylaşmasına rağmen amaçlar, performans çıktıları ve temel öğretimin nihai uygulamaları bakımından farklılıklara sahiptir (Artino, 2008). Ayrıca eğitimi veren kurumların farklı yapılanmalara ve eğitimin düzenlenmesi, süresi, değerlendirilmesi ve çıktıları gibi konularda da iki kurumun farklı özelliklere sahip olmaları (Yeşiltaş vd., 2010) nedeniyle iki eğitim uygulamasının kalite belirleyicileri bakımından farklılık göstermesi muhtemeldir. Mayaka ve King (2002) tarafından da mesleki temelli eğitim (vocationally-based training) ile turizm eğitimi (tourism education) arasında farklılığın bulunduğu ve bu konuda tartışmaların bulunduğu vurgulanmaktadır. Bütün farklılıklara rağmen verilen eğitimin; öğrenme, aktarma, hafıza, motivasyon gibi psikolojik bileşenler (Artino, 2008), öğretene, öğretim ortamı, fiziksel olanaklar, değerlendirme gibi ortak özelliklere sahip olması nedeniyle yaygın eğitim kapsamında işletmeler tarafından sağlanan eğitimin (training) yanı sıra kamuya bağlı çeşitli eğitim kurumlarının verdikleri eğitimin kalite boyutlarını belirlemeye yönelik çok sayıda çalışmanın da (Assante vd., 2007; Borahan ve Ziarati, 2002; Coates, 2009; Cook, 1997; Harroff ve Valentine, 2006; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd., 2009; Weaver vd., 2005) bu tez çalışma kapsamında incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yaygın eğitim kapsamında işletmeler tarafından sağlanan eğitimin kalitesinin belirlenmesi konusunda sınırlı sayıda yapılmış çalışma (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) bulunmaktadır. Turizm sektöründe altı farklı eğitime katılanların algıladıkları eğitim programlarının kalitesini belirlemek için Clemenz (2001) tarafından yapılan öncül çalışmada algılanan eğitim programlarının kalitesinin etkileşim, iklim, nezaket, ilgililik, somutluk ve inanırılık boyutlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Etkileşim,

eğitim sürecinin eğitilenin ihtiyaçlarına yönelik cevap verebilirlik düzeyi ve eğitilen ve eğitim içeriği arasında kesişimin sağlanması olarak tanımlanmaktadır. İklim, eğitimci ve/veya eğitim organizasyonunun destekleyici olması, eğitim görenlere karşı özenli ve ilgili bir tutum sergilemeleri anlamına gelmektedir. Nezaket, eğitmenlerin eğitilenlere yönelik davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Nezaket boyutu genel hizmet kalitesinin güvence boyutu ile yakından ilişkilidir. İlgililik, eğitim hizmetinin eşsiz tek boyutu olup ihtiyaçlara yönelik olmasını ve eğitilenin içinde kullanılabilirliğini yansıtılmaktadır. Somutluk, eğitim ile ilgili fiziksel faaliyetler veya eğitimin biçimi anlamında kullanılmaktadır. Eğitim kalitesinin son açıklayıcısı inanılrlık boyutu genel hizmet kalitesinin güvenilirlik boyutu ile eş anlamlı olup söz verilen hizmetlerin doğru bir Şekilde yerine getirilebilmesidir.

Turizm ve ağırlama eğitimi alanların algıladıkları eğitim kalitesinin boyutlarını belirlemek amacıyla Valachis vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada eğitim kalitesinin etkileşim, tutarlılık, homojenlik, uygulanabilirlik, sorumluluk, dokunabilirlik ve evre olmak üzere yedi boyuta sahip olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen boyutlardan etkileşim, eğitim oturumlarının aktif öğrenmeyi içermesi, küçük gruplardan oluşması ve eğitilenlerin aktif olarak katılımı; tutarlılık, eğitim verenlerin alanlarında bilgiye sahip olması, eğitim programını geliştirenlerin alanında uzman olması ve eğitimin iyi planlanmış olması; homojenlik, eğitilenlerin aynı mesleki gruptan katılımcılar olması; uygulanabilirlik, eğitimin doğrudan eğitilenin işiyle ilgili olması ve eğitimin gerçekçi bir işi resmetmesi; sorumluluk, eğitilenin uygulanan eğitimin ödüllerini anlaması ve eğitimin eğitilenin ne öğrendiğini değerlendirmek için bir testi içermesi; dokunabilirlik, eğitim oturumlarında yazılı materyallerin profesyonel bir Şekilde hazırlanmış olması ve eğitim sınıflarının eğitilenler için rahatlık sağlaması; evre, eğitilenlerin eğitim boyunca kendilerini rahat hissetmeleri anlamına gelmektedir.

İşletmelerin sağladığı eğitimden farklı olarak kamuya bağlı çeşitli eğitim kurumları (ortaöğretim ve yükseköğretim) tarafından sağlanan eğitimin kalite boyutlarının belirlenmesi için çok sayıda yapılmış alışma (Assante vd., 2007; Borahan ve Ziarati, 2002; Coates, 2009; Cook, 1997; Harroff ve Valentine, 2006; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd. 2009; Weaver vd., 2005) bulunmaktadır (bkz izelge 1.5).

Eğitimin algılanan kalitesine yönelik Clemenz (2001) tarafından geliştirilmiş ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla üniversite düzeyinde yiyecek ve içecek sınıflarında okuyan öğrenciler üzerinde Weaver vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada somut unsurlar dışındaki diğer boyutların orjinal ölçekte yer alan boyutlar ile benzerlik gösterdiği, somut unsurlar boyutunun ise ifadelerin öğrencilere yönelik uyarlanması ve çalışmanın bir üniversitede yapılması nedeniyle organizasyon boyutuna dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde çeşitli konularda (turizm, ağırlama yönetimi, mutfak sanatları, yiyecek ve içecek, mühendislik) eğitim veren üniversitelerin eğitim programlarının kalitesi; i) okul yönetimi, idari yönetim ve organizasyon (liderlik, idari işlemler), ii) ders yönetimi, program yönetimi ve ders – ders içeriği, iii) akademik çalışan, çalışanlar ve öğretici (eğiticinin kalitesi, işbirlikçi hizmetler, araştırma, endüstri deneyimi, konusu ile ilgili deneyimi), iv) fiziksel çevre, v) müfredat (müfredat tasarımı ve içeriği), vi) öğretim, öğretme ve öğrenme (öğretme yöntemleri ve aktiviteleri, öğrenme rehberliği, değerlendirme, staj gerekliliği), vii) öğrenci desteği, rehberliği ve teknik destek, viii) öğrenme kaynakları (öğretme ve araştırma kaynakları, eğitimin yapıldığı sınıflar, sınıfların veya laboratuvarlarının temizliği, kaynakların yönetimi), ix) kalite talimatı, x) öğrenci başarıları, öğrenci/mezun ve çıktılar, (mevcut öğrenci başarıları, mezunların performansları, işe yerleştirilme oranları), xi) değerlendirme, xii) yönetim ile iletişim, xiii) faaliyetler, xiv) üniversite görünüşü, xv) yönetsel tanınma, xvi) danışmanlık, xvii) üst düzey bilgi, xviii) endüstri desteği, xix) öğrenci hizmetleri, xx) öğrenme olanakları ve xxi) stratejik planlama (vizyon, misyon, amaçlar) boyutlarından oluşmaktadır (Assante vd., 2007; Borahan ve Ziarati, 2002; Coates, 2009; Cook, 1997; Harroff ve Valentine, 2006; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd., 2009).

Çizelge 1.5: Eğitim Kalitesinin Boyutları

Yazarlar	Clemenz (2001)	Valachis vd. (2009)	Cook (1997)	Borahan ve Ziarati (2002)	Tan ve Kek (2004)	Weaver vd. (2005)	Harroff ve Valentine (2006)	Assante vd. (2008)	Hertzman ve Stefanelli (2008)	Horng vd. (2009)	Coates (2009)	
Sektör	Turizm	Turizm	Üniversite	Üniversite	Üniversite	Üniversite	-	Üniversite	Mutfak Sanatları Okulları	Üniversite	-	
Eğitimin Konusu	Turizm	Turizm ve Ağrlama	Sağlık	-	Mühendislik	Yiyecek-İçecek	Web-Tabanlı Yetişkin Eğitimi	Ağrlama Yönetimi	Mutfak Sanatları	Ağrlama, Turizm, Boş Zaman	-	
Eğitime Katılanlar ve Sayısı	Orta - Yönetim Düzeyi Çalışan (164)	Çalışanlar (239)	Hemşire Öğrenciler (182)	Akademik Çalışan (70)	Öğrenci (498)	Çalışanlar (207)	(251)	Öğretim Elamanı ve Yönetici (28)	Eğiticiler ve Sektör Şefleri (1403)	Öğretmen (430)	Eğitim Şirketleri (100)	
Eğitim Kalitesinin Boyutları	1	Etkileşim	Etkileşim	x	x	x	Etkileşim	x	x	x	x	
	2	İklim	Çevre	x	x	x	İklim	x	x	x	x	
	3	Nezaket	Sorumluluk	x	x	x	Nezaket	x	x	x	x	
	4	İlgililik	Uygulanabilirlik	x	x	x	İlgililik	x	x	x	İlgililik	
	5	İnanırlılık	Tutarlılık	x	x	x	İnanırlılık	x	x	x	x	
	6	x	Homojenlik	x	x	x	x	x	x	x	x	
	7	Somutluk	Dokunabilirlik	x	x	Okul Yönetimi	Organizasyon	x	Organizasyon ve Yönetim	İdari Yönetim	x	
	8	x	x	Ders Yönetimi	Program Yönetimi	Ders – Ders İçeriği	x	x	x	x	x	
	9	x	x	Akademik Çalışan	x	x	x	x	Çalışanlar	Çalışanlar	Çalışanlar	Öğretici
	10	x	x	Fiziksel Çevre	x	x	x	x	x	x	x	x
	11	x	x	x	Müfredat Tasarımı	x	x	x	Müfredat	x	Müfredat	x
	12	x	x	x	Öğretme, Öğrenme, Değerlendirme	Öğrenme	x	Öğretim	x	x	Öğretme - Öğrenme	Öğrenme
	13	x	x	x	Öğrenci Desteği ve Rehberliği	x	x	Teknik Destek	x	x	x	Destek
	14	x	x	x	Öğrenme Kaynakları	x	x	x	x	Kaynaklar	Kaynaklar	Kaynaklar
	15	x	x	x	Kalite Talimatı	x	x	x	x	x	x	x
	16	x	x	x	Öğrenci Başarıları	x	x	x	Öğrenci/Mezun	Öğrenciler Çıktılar	Öğrenci Başarıları	x
	17	x	x	x	x	Değerlendirme Yönetim ile İletişim	x	Değerlendirme	x	x	x	Değerlendirme
	18	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Çizelge 1.5: Eğitim Kalitesinin Boyutları (Devamı)

Yazarlar	Clemenz (2001)	Valachis vd. (2009)	Cook (1997)	Borahan ve Ziarati (2002)	Tan ve Kek (2004)	Weaver vd. (2005)	Harroff ve Valentine (2006)	Assante vd. (2008)	Hertzman ve Stefanelli (2008)	Horng vd. (2009)	Coates (2009)	
Sektör	Turizm	Turizm	Üniversite	Üniversite	Üniversite	Üniversite	-	Üniversite	Mutfak Sanatları Okulları	Üniversite	-	
Eğitimin Konusu	Turizm	Turizm ve Ağrlama	Sağlık	-	Mühendislik	Yiyecek-İçecek	Web-Tabanlı Yetişkin Eğitimi	Ağrlama Yönetimi	Mutfak Sanatları	Ağrlama, Turizm, Boş Zaman	-	
Eğitime Katılanlar ve Sayısı	Orta - Yönetim Düzeyi Çalışan (164)	Çalışanlar (239)	Hemşire Öğrenciler (182)	Akademik Çalışan (70)	Öğrenci (498)	Çalışanlar (207)	(251)	Öğretim Elamanı ve Yönetici (28)	Eğiticiler ve Sektör Şefleri (1403)	Öğretmen (430)	Eğitim Şirketleri (100)	
Eğitim Kalitesinin Boyutları	19	x	x	x	x	Faaliyetler	x	x	Faaliyetler	Faaliyetler	x	x
	20	x	x	x	x	Üniversite Görünüşü	x	x	x	x	x	x
	21	x	x	x	x	x	x	Yöneltil Tanınma	x	x	x	x
	22	x	x	x	x	x	x	Danışmanlık	x	x	x	x
	23	x	x	x	x	x	x	Üst Düzey Bilgi	x	x	x	x
	24	x	x	x	x	x	x	x	Endüstri Desteği	x	x	x
	25	x	x	x	x	x	x	x	x	Öğrenci Hizmetleri	x	x
	26	x	x	x	x	x	x	x	x	Öğrenme Olanakları	x	x
	27	x	x	x	x	x	x	x	x	x	Stratejik Planlama	x

1.3.4 Eğitim Kalitesinin Değerlendiricisi

Kalitenin kim tarafından değerlendirileceği eğitim kalitesinin araştırılmasında kilit bir konudur (Reeves ve Bednar, 1994; Kemenade vd., 2008). Bu konuda Van-Kemenade vd. (2008) tarafından “eğitimde kalitenin öznesinin kim olduğu sorusunun cevaplanmasının gerekli olduğu aksi taktirde kimin perspektifinden tartışıldığı belli olmayan kalite ile bir yere varılamayacağı” ifade edilmektedir. Kalite değerlendiricilerinin (paydaşların) amaçlarının birbirinden farklılık göstermesi (Kemenade vd., 2008) ve kalitenin üretici ve tüketici gruplar açısından farklı anlamlar taşınması (Pınar, 2007) kalitenin her bir paydaş açısından değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Bir ürün veya hizmetin kalitesini kimin değerlendirmesi gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kalitenin sadece üretici açısından değerlendirilmesi gerektiğini savun araştırmacılar bulunurken (Hertzman ve Stefanelli, 2008; Smith, 1993) kalitenin tüketiciler açısından değerlendirilmesinin gerekli olduğunu savunan araştırmacıların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Bennington ve Cummane, 1998; Berry vd., 1990; Clewes, 2003; Clemenz ve Weaver, 2003; Edvardson, 2005; Garvin, 1984b; Harvey ve Green, 1993; Lam ve Zhao, 1998; Lee ve Pershing, 2002; Morgan ve Casper, 2000; Stone-Romero vd., 1997; Takeuchi ve Quelch, 1983; Zhao vd., 2004). Bu iki yaklaşımın yanı sıra Brown ve Swartz (1989) ise kalitenin bütünüyle anlaşılması için her iki tarafın (paydaşın) algısının (dyadic yaklaşım) göz önüne alınması gerektiğini savunmaktadır.

Sunulan ürün veya hizmet kalitesinin anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde müşterilerin kritik bir role sahip olduğu ve mevcut ürün ve hizmetleri sağlayanlardan daha fazla kabul gördüğü kalite konusunda önemli çalışmalara imza atan araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Kalite konusunda öncül çalışmalar yapan Garvin (1984a, 1984b, 1987), bir ürünün kalitesi konusunda rekabet etmeyi uman işletmelerin müşteri perspektifinden kaliteyi anlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Yazara göre üretim sürecindeki değişiklikler sonucu mevcut ürün kalitesindeki değişiklikler müşterinin kalite algısını etkilemedikçe müşterinin satınalma davranışı üzerinde hiç bir etkiye sahip olmayacaktır. Takeuchi ve Quelch (1983) tarafından da bir ürün iyi bir şekilde

tasarlanmış ve kusursuz olsa bile müşterinin yüksek kalite algısı ile örtüşmeyen bir ürünün başarısız olacağını belirtilerek müşterinin kalitenin en önemli bir değerlendiricisi olduğunu anlatmaya çalışmaktadırlar. Brown ve Swartz (1989) müşterilerin kalitenin yegane değerlendirici olduğunu belirterek bir önceki yargıyı desteklemektedirler. Hizmet kalitesi konusunda çalışma yapan Berry vd. (1990)'ne göre hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde en önemli kriterler müşteriler tarafından tanımlanmakta olup müşteriler hizmet kalitesinin yegane değerlendiricileridir. Benzer bir şekilde Grönroos (1990 aktaran Reeves ve Bednar, 1994) kalitenin daima tüketici tarafından algılanan bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Stone-Romero vd. (1997)'ne göre müşteri davranışlarının anlaşılması temel amaç olarak kabul edildiğinde, kalite ölçümlerinin ürün kalitesi konusunda çeşitli üretici veya tedarikçi tarafından önerilenlerden veya nesnel ürün ölçeklerinin (örneğin, belirlenen standartlar ile onaylama düzeyi) kullanılmasından daha ziyade tüketicilerin ürün hakkındaki algılamalarına odaklanması gerekmektedir. Son olarak Edvardson (2005) müşteriler hizmetin üretimi, tedarigi ve tüketim süreçlerinde yer almaktadır. Dolayısıyla hizmet kalitesinin hizmetin üretim, tedarik ve tüketim deneyimlerine dayalı olarak müşteriler tarafından algılanmakta olduğu belirtilmektedir.

Eğitim sektöründe öğrenciler, çalışanlar, ebeveynler, mesleki örgütler, eğitim kurumları, hükümet, denetleyiciler gibi çok çeşitli paydaşlar “multiple stakeholder” bulunmaktadır (Doherty, 1997; Harvey ve Green, 1993). Ancak eğitim kalitesinin değerlendiricisi olarak eğitimciler, işverenler, işgörenler (öğrenciler) önemli paydaşlar arasında yer almaktadır (Mayaka ve King, 2002). Hatta işverenler eğitimin sağlayıcıları ve nihai değerlendiricileri gibi önemli role sahip olmasına rağmen (Coates, 2009) öğrenci konumundaki işgörenler bir çok araştırmacı (Alliger vd., 1997; Alves ve Rapso, 2007; Kirkpatrick, 1979; Popli, 2005; Rodriguez ve Gregory, 2005; Valachis vd., 2009; Zhao vd., 2004) tarafından eğitimin temel müşterileri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğrenciler herhangi bir eğitim sürecinin merkezinde yer almakta (Coates, 2009; Harvey ve Green, 1993) ve eğitim hizmetinin doğrudan alıcıları konumunda bulunmaktadır (Douglas ve Douglas, 2006; Yorke, 1999). Benzer şekilde öğrencilerin eğitim sistemi ile en fazla etkileşim halinde olan müşteri grubu olduğunu belirten Lam ve Zhao (1998)'ya göre öğrenciler eğitim sürecinin bir parçası, eğitim sürecinde bilgi ve

beceriye elde eden taraf ve bu bilgi beceriyi iş yerine taşıyan gruptur. Bu nedenle sağlanan eğitimin kalitesinin öğrenci bakış açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.3.5 Bir Hizmet Olarak Eğitim

Hizmet ve ürün kavramları birçok açıdan benzerliğe sahip olmasına rağmen iki kavram arasında soyutluluk, heterojenlik, bölünmezlik, bozulabilirlik, emek yoğun olma özellikleri açısından farklılıklar bulunmaktadır (Ghobadian vd., 1994; Grönroos, 2001; Mergen ve Stevenson, 2009; Parasuraman, 1985, Valachis vd., 2009). Hizmetin en önemli özelliği bir süreç olmasıdır. Diğer bir ifadeyle bir hizmet işletmesi ürüne sahip olmayıp sadece etkileşimli bir sürece sahiptir. Fiziksel ürünlerin tüketimi çıktının tüketimi olarak tanımlanırken hizmetlerin tüketimi sürecin tüketimi olarak tanımlanmaktadır (Grönroos, 2001). Hizmetin ikinci önemli özelliği ise soyut olmasıdır. Hizmetin bu özelliği ürünlerin aksine hizmette stoklanma yapılmasını engellemektedir. Hizmetlerin üçüncü özelliği heterojen olmasıdır. Bu özellik müşterinin aldığı hizmetin standardize edilmesinin oldukça zor olması anlamına gelmektedir. Hizmetlerin dördüncü özelliği bölünemez olmasıdır. Bu özellik hizmetin üretildiği anda tüketilmesi anlamına gelmektedir. Hizmetin bölünmezlik özelliği nedeniyle müşteri hizmetin üretilmesi ve sunumu sürecine dahil olmaktadır. Son olarak hizmetin gelecekte satılmak üzere stoklanamazlığından dolayı bozulabilirlik özellikleri arasında yer almaktadır (Valachis vd., 2009).

Eğitimin aşağıda açıklanan özellikleri incelendiğinde hizmetin yukarıda belirtilen özellikleri ile paralellik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılan bir çok çalışma da eğitimin bir hizmet olduğu hipotezini desteklemektedir (Chiang vd., 2005; Clemenz ve Weaver, 2003; Clewes, 2003; Edler, 2003 aktaran, Quinn vd., 2009; Li ve Kaye, 1998). Öncelikle eğitimin özellikle öğretici ve öğrenen arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreç olma özelliği (Zhao vd., 2004) eğitimin bir hizmet içerisinde değerlendirilmesine imkan sağlamaktadır. İkinci olarak eğitim birbirinden ayrılmaz öğrenme ve öğretme aktivitelerini içeren sistematik bir faaliyet olarak değerlendirildiğinde öğretme eylemi hizmetin eşsiz bir türü olarak değerlendirilebilir (Rowly, 1996 aktaran Li ve Kaye, 1998). Çünkü öğretme aktivitesi

hizmetin özelliğinde olduğu gibi^{vi} yüksek düzeyde soyut bir eylem olarak sınıflandırılmaktadır (Clewes, 2003). Lovelock (1983) da benzer şekilde insanın zihnine yönelik soyut bir eylemin (eğitim) hizmet olarak nitelendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra birbirinden ayrılamaz öğretme ve öğrenme özelliğine sahip olan eğitim (Quinn vd., 2009) hizmetin bölünemezlik özelliği ile benzerlik göstermektedir (Clewes, 2003). Yazara göre bu özellik müşterinin aldığı hizmetin standardize edilmesinin oldukça zor olması anlamına gelmektedir. Birçok farklı çalışanın bireysel olarak öğrenciler ile iletişime geçmesi (Clewes, 2003) heterojen olma özelliği açısından eğitimin bir hizmet olarak değerlendirilmesini desteklemektedir. Hizmetin soyutluluk, bölünemezlik ve heterojenlik özellikleri dikkate alındığında Clemenz ve Weaver (2003) tarafından bu özelliklerin eğitimin birer tamamlayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Eğitim bir çok çalışmada (Chiang vd., 2005; Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) olduğu gibi bu çalışmada bir işletmenin iç müşterisi olan çalışanına sağladığı bir hizmet olarak değerlendirilmektedir.

1.3.6 Eğitim Kalitesini Açıklayan Teoriler

Kalitenin ve eğitim kalitesinin tutum ve ihtiyaç (Colarelli ve Montei, 1996; Goldstein, 1980; Yu ve Fang, 2009) temelli yapılan tanımları^{vii} dikkate alındığında eğitim kalitesinin açıklanmasında tutum ve ihtiyaç teorilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu teorilerin yanı sıra eğitim kalitesini açıklamada ve boyutlarını belirlemede yararlanılabilecek teori ise neden-sonuç teorisidir.

1.3.6.1 Tutum Teorisi

Tutum bir insanı belli bir şekilde davranmaya iten inançların ve duyguların bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Noe, 2010). Tutum mevcut durumlara, insanlara veya kavramlara olumlu veya olumsuz karşılık vermek için öğrenilmiş bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Aiken, 2002; Erwin, 2001). Koç (2007:158) ise tutumu “bir kişi veya kişiler (kendimiz dahil), bir konu, fikir veya bir

^{vi} Hizmetler nesnel bir üründen daha çok performans veya faaliyet olduğundan bir kişinin somut bir nesneyi sezinleyebileceği şekilde hizmetler görülemez, hissedilemez veya tadılamaz özelliğe sahiptir (Clewes, 2003).

^{vii} Kalite i) müşterinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Yu ve Fang, 2009). Eğitim kalitesi ise bir eğitim programının eğitim ihtiyacını karşılama derecesi olarak tanımlanmaktadır (Colarelli ve Montei, 1996; Goldstein, 1980).

nesne hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirmelerimiz ve bu değerlendirmelere göre belirli şekilde davranma eğilimi” olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutumlar bilişsel (inançlar), duygusal (duygular) ve amaçlı bileşenlere (bir bireyin öznel tutumları bakımından davranma niyetleri) sahiptir (Noe, 2010).

Eğitim perspektifinden tutum teorisi incelendiğinde eğitim içeriği tutumları, inançları veya düşünceleri ve/veya tutumsal kriterlere bağlı eğitimin değerlendirilmesini içeriyorsa tutum ve tutum değiştirme teorilerinin eğitim ile ilişkisi bulunmaktadır (Clemenz, 2001). Daha özelden algılanan hizmet kalitesinin tutumun bir biçimi olması nedeniyle (Cronin ve Taylor, 1992; Parasuraman vd., 1988) teorik ve metodolojik yapılan çalışmalarda (Chiang vd., 2005; Clemenz ve Weaver, 2003; Clewes, 2003; Edler, 2003 aktaran, Quinn vd., 2009; Li ve Kaye, 1998; Valachis vd., 2009) bir hizmet türü olarak değerlendirilen eğitimin kalitesinin tutumsal temelli değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim Olshavsky (1985, aktaran Parasuraman vd., 1988)’a göre bir ürünün genel bir değerlendirme biçimi olan algılanan kalite, tutum ile benzerlik göstermektedir. Zeithaml (1988)’a göre algılanan kalite bazı durumlarda tutuma benzerlik gösteren genel bir değerlendirme biçimidir. Robinson (1999 aktaran Clewes, 2003) hizmet kalitesinin bir tutum olmasının hizmet kalitesi alanında yapılan çalışmalarda anlaşmaya varılan temel konulardan biri olduğunu belirtmektedir. Kalite ve tutum tanımları incelendiğinde bu benzerlik daha iyi anlaşılmaktadır. Kalite tüketicilerin bir ürünün genel mükemmelliği ve üstünlüğü hakkındaki değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Zeithaml vd., 1988). Benzer şekilde tutum da bir kişi veya kişiler (kendimiz dahil), bir konu, fikir veya bir nesne hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirmelerimiz ve bu değerlendirmelere göre belirli şekilde davranma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2007).

1.3.6.2 İhtiyaç Teorisi

İhtiyaç teorileri, öğrenmeyi motive etmek için eğiticilerin, eğitilenlerin ihtiyaçlarını bilmesi ve onlara eğitimin içeriğinin ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını iletmesi gerektiğini öne sürmektedir (Noe, 2010). Kaliteli bir eğitimin sahip olması gereken özelliklerinden birinin de eğitilenlerin ihtiyaçlarının bilinmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitimin kalitesinin

değerlendirilmesinde eğitim ihtiyacına yönelik sorular kalitenin çeşitli boyutları altında yer almaktadır. Genel hizmet kalitesinin ölçülmesi için Parasuraman vd. (1985, 1988) tarafından geliştirilen ölçeğin empati olarak isimlendirilen boyutunun tamamıyla müşterilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasına hizmet etmektedir. Eğitim kalitesinin ölçümü ile ilgili yapılan çalışmalarda (Chiang vd., 2005; Harroff ve Valantine, 2006) kalitenin bir göstergesi olan ihtiyaçların belirlenmesine yönelik “eğitim programı süresince eğiticiler eğitilenlerin ihtiyaçlarını anlamaktadırlar” şeklinde bir ifadenin yer aldığı görülmektedir.

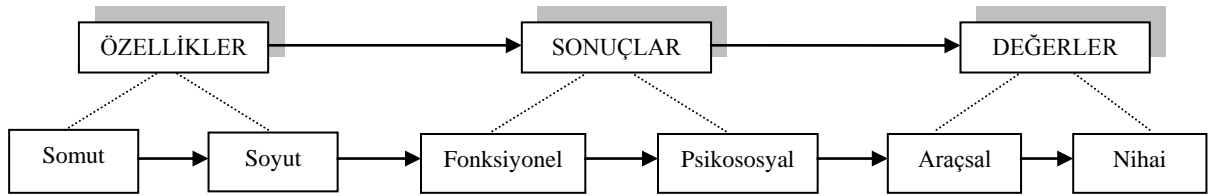
İhtiyaç teorisinin diğer bir özelliği, eğitim alacak kişilere katılacakları eğitim programını seçme şansı verilmesiyle ilişkili olmasıdır. Eğitilecek kişilere eğitim programlarını seçme şansı vermek kişilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve böylece eğitilenler kendi ihtiyaçlarına uygun programı seçme şansına sahip olmaktadır (Noe, 2010). Bu sayede eğitime katılanların eğitim kalite algıları şekillenebilmektedir.

1.3.6.3 Neden-Sonuç Teorisi

Neden sonuç teorisi insan davranışlarını anlamaya yarayan bir teoridir (Gutman, 1982; Klenosky, 2002; Long ve Goldenberg, 2010). Teorinin insan davranışları ile ilgili dört temel varsayımı bulunmaktadır. Birinci varsayım bireylerin sahip olduğu değerler seçim kalıplarına yol göstermede baskın bir rol oynamaktadır. İkinci varsayım seçim karmaşıklığını azaltmak için bireyler değerlerinin olası doyurucuları olan çok çeşitli ürünleri sınıflara ayırmaktadır. Üçüncü varsayım bütün tüketici faaliyetleri sonuçlara sahiptir. Son varsayım tüketiciler spesifik elde ettiği sonuçları bu sonuçlara ulaşmak için aldıkları/katıldıkları belirli faaliyetler ile olan bağlantısını öğrenmektedir (Gutman, 1982). Teori ürünler ve sahip oldukları özellikler (nedenler-means-) sayesinde tüketicilerin önemli sonuçlar veya faydalar elde ettiği ve önemli kişisel değerlerini (sonuçlar-ends-) güçlendirdiği fikrine dayanmaktadır (Gutman, 1982). Teorinin altında yatan temel düşünce ürünler (mallar, hizmetler, destinasyonlar, fikirler) tüketiciler için bir anlama sahiptir ve tüketiciler satın alma ve tüketim kararı verirlerken bu anlamları değerlendirmektedirler. (Gutman, 1982; Klenosky, 2002; Nunkoo ve Ramkissoon, 2009). Olsen ise (1988 aktaran Klenosky, 2002) ürün özelliklerinin ve niteliklerinin tüketiciler için tek başına bir anlamının bulunmadığını, dahası ürünler anlamını veya

önemini algılanan sonuçları yoluyla kazandığını belirtmektedir. Sonuçlar ise sahip olduğu önemini tüketicinin satınalma ve tüketim davranışına yardımcı olan kişisel değerlerden kazanmaktadır (Klenosky, 2002). Benzer şekilde Botschen vd. (1999)'ne göre ürün veya hizmetin özellikleri tek başına bireylerin niçin bir ürünü satın aldığını veya kullandığını veya bir aktivite ile ilgilendiğini açıklamaz. Birey açısından ürünün özellikleri önemli olmayıp ürünün niçin satın alındığı ürünün kullanımının sonuçları veya kişisel değerleri açıklamaktadır.

Neden-sonuç teorisi tüketicinin zihnindeki ürün veya hizmetin fiziksel veya gözlenebilir özellikleri (nedenler-means-), bu özelliklerin deneyimlenmesi sonucu ulaşılan sonuçlar ve ulaşılan sonuçların bireye sağladığı daha yüksek düzeydeki soyut kişisel değerler (sonuç -end-) arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Gutman, 1982; Klenosky vd., 1993; Klenosky, 2002; Voss vd., 2007). Diğer bir ifadeyle teoride değerler sonuçların arzu edilir olup olmadığını belirlemekte, buna karşılık sonuçlar da özelliklerin önemini ve göz çarpan unsurlarını ortaya çıkarmaktadır (Reynolds, 1985). Anlaşıldığı üzere teoride ürün özelliklerinden sonuçlara, sonuçlardan kişisel değere uzanan, neden sonuç zinciri olarak isimlendirilen (Gutman, 1982) ilişki kalıpları bulunmaktadır. Neden sonuç zinciri özellikler, faydalar, kişisel değerler arasındaki bağlantı hakkında bilgi sağlamaktadır (Gutman ve Miaoulis, 2003). Diğer bir ifadeyle, zincirin unsurları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi tüketiciler ve satın aldıkları ve tükettikleri ürünler arasındaki temel ilişkilerin anlaşılmasını olanaklı kılmaktadır (Klenosky vd., 1993). Neden sonuç zinciri ürün özelliklerinin neden sonuç veya kişisel değerler olarak anlaşılması yoluyla birbirine bağlı anlamları içeren basit bir bilgi yapısıdır (Baker vd., 1992). Olsen ve Reynolds (1983 aktaran Gutman ve Miaoulis, 2003)'a göre tüketicinin sahip olduğu bu bilgi yapısının içeriği soyut olma seviyesi bakımından sınıflanmaktadır (bkz. Şekil 1.14).



Şekil 1.14: Neden Sonuç Zinciri

Kaynak: Baker vd., 1992

Şekilde de görüldüğü üzere özellikler, faydalar (sonuçlar) ve değerlerden oluşan neden sonuç zincirinin unsurları soyut olma seviyeleri bakımından hiyerarşik bir yapıdan oluşmaktadır. Soyut olma seviyesi bakımından en düşük seviyede olan özelliklerin daha yüksek seviyedeki sonuçlarla, sonuçların ise daha yüksek seviyedeki değerlerle bir bağlantısı bulunmaktadır (Gutman ve Miaoulis, 2003). Neden sonuç zincirinin birinci unsuru olan “özellikler” bir mal veya hizmetin fiziksel veya gözlenebilir özellikleri veya karakteristikleri anlamına gelmektedir (Klenosky vd., 1993; Nunkoo ve Ramkison, 2009). Özellikler somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Somut özellikler ürünün doğrudan algılanabilen fiziksel özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Soyut özellikler doğası gereği çok daha öznedir (Gutman ve Miaoulis, 2003). Daha soyut zincirin ikinci unsuru olan “sonuçlar” bir ürünün deneyimlenmesi ve kullanılması ile ilişkili sonuçları yani en yüksek seviyeye çıkarılan veya artırılan olumlu faydaları ve en alt seviyeye düşürülen veya sakınılan algılanan riskleri işaret etmektedir (Klenosky vd., 1993; Nunkoo ve Ramkison, 2009). Gutman (1982) sonuçları tüketicilerin belirli durumlarda ürünleri tüketmeleri sonucu gerçekleşmesini umdukları fizyolojik veya psikolojik çıktılar olarak tanımlamaktadır. Yazara göre sonuçlar doğası gereği fizyolojik olabilirken (açlığın, susuzluğun veya diğer fiziksel ihtiyaçların karşılanması), bir davranıştan kaynaklanan sonuçlar psikolojik (kendini beğenme, gelecek için bakış açısını geliştirme) veya sosyolojik (statü gelişimi, grup üyeliği) olabilmektedir. Olsen ve Reynolds (1983 aktaran Gutman ve Miaoulis, 2003) ise sonuçlar seviyesinde bir ayrımı fonksiyonel ve psikososyal sonuçlar bakımından yapmaktadırlar. Fonksiyonel sonuçlar bir etkinliğe (örn. eğitim) katılım sonucunda tüketicinin doğrudan elde ettiği sonuçlardır (iyi bir konuşmacı olma, yazmayı iyi bir şekilde öğrenme veya sosyal becerilerini geliştirme). Bu gibi sonuçlar tüketicilerin daha fazla arkadaşına, diğer kişiler üzerinde daha iyi izlenime ve daha fazla

özgüvene sahip olma gibi psikososyal sonuçları elde etmeleri için araçlardır. Çok daha soyut tercih ve seçim davranışının kilit belirleyicisi olan zincirin üçüncü unsuru “kişisel değerler” mutlu olma, yaşam keyfi, heyecan, başarıma duygusunu deneyimleme, güvenlik hissi gibi değerlerden oluşmaktadır (Klenosky vd., 1993; Nunkoo ve Ramkison, 2009). Olsen ve Reynolds (1983 aktaran Gutman ve Miaoulis, 2003)’a göre değerler araçsal ve nihai olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Araçsal değerler tercih edilen davranış biçimleri (isteklilik, kibarlık) olarak tanımlanırken nihai değerler tercih edilen son durumdur (güvenlik, öz saygı).

Somut ve soyut unsurlar arasında ilişkinin kurulması için mantıksal bir yapı ve metodoloji sağlayan neden sonuç teorisi (Gutman ve Miaoulis, 2003; Klenosky vd., 1993) bu çalışmada eğitim kalitesi için önerilen çok boyutlu ve hiyerarşik yapıdaki modelde (bkz. Şekil 2.1) yer alan somut ve soyut unsurların açıklanması ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Soyut olma hizmetin ayırt edici özelliklerinden biri olmasına rağmen hizmet çeşitli seviyelerde hem soyut hem de somut özelliklerden oluşmaktadır. Çok az hizmet türü ancak tamamiyle soyut veya somut özelliklere sahip bulunmaktadır (Santos, 2002). Hizmetin sahip olduğu bu soyut ve somut özelliklerin her biri hizmet kalitesinin açıklayıcısı olup (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Rust ve Oliver, 1994) aynı zamanda neden sonuç teorisinin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Durum eğitim kalitesi açısından değerlendirildiğinde neden-sonuç teorisinde nedenler (ürünün somut veya soyut özellikleri) eğitim kalitesinin belirleyicisi fiziksel, etkileşim ve eğitim planı unsurları (eğitmenin özellikleri, eğitim ortamının özellikleri, eğitim planının özellikleri vb.) olarak düşünülebilir. Neden sonuç teorisinde sonuçlar (fonksiyonel veya psikososyal) veya daha üst düzeydeki soyut değerler (araçsal veya nihai) eğitime katılmakla elde edilecek eğitim kalitesinin belirleyicisi çıktılar (öğrenme, bilgi elde etme, performans, problem çözebilme vb.) olarak düşünülebilir. Nitekim üniversite düzeyinde hizmet kalitesinin yapısını, öğrencilerin hangi nitelikleri ve davranışları eğitmenlerinden beklediklerini ve bu beklentilerinin altında yatan yapıları neden sonuç teorisi temeline dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla Voss vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada neden sonuç teorisinin nedenleri (means) çalışmada eğitmenin sahip olması gereken özelliklerle (bilgili, istekli, yaklaşılabilir ve samimi olma), sonuçlar

eğitmenin bu özelliklerinin eğitime katılanlara sağladığı faydalarla (öğrenme, bilgi, performans, problem çözme, motivasyon, vb.), değerler (ends) ise elde edilen faydaların kişiye sağladığı daha üst düzeydeki soyut değerlerle (güvenlik, öz saygı, refahlık vb.) açıklanmaktadır. Benzer şekilde bir yüksek eğitim kurumunda (üniversite) pazarlama iletişim stratejilerini geliştirmede kullanılan neden sonuç zinciri modeli öğrencilerin amaçlarını karşılayabilmek için bir üniversitenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorusunu yanıtlamaktadır. Neden sonuç teorisine dayalı olarak Gutman ve Miaoulis (2003)'in yaptıkları bu çalışmada öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmek için bir üniversitenin sahip olması gereken özellikleri arasında yardımcı olma, iyi eğiticilere, iyi bir üne ve iyi bir sosyal çevreye sahip olma yer almaktadır. Üniversitenin sahip olduğu bu özelliklerin her birinin daha soyut düzeyde kariyer becerilerini geliştirme, yeni kişilerle tanışma, mücadele edebilme, özgüven, anlamlı ve eğlenceli kariyer, yeni ufuklar açma, başarı, kalıcı ilişkiler gibi sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere neden sonuç teorisi eğitimin göreceli somut özellikleri, bu özelliklerin eğitime katılanlar için daha soyut sonuçları ve elde edilen sonuçların daha yüksek düzeyde soyut kişisel değerleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Neden sonuç teorisinde davranışın temel belirleyicileri olan bu özelliklerin aynı zamanda eğitim kalitesinin belirleyicileri olabileceği düşünülmektedir. Daha somut ifadeyle işletmelerde çalışanların bir eğitimi seçme ve eğitime katılma davranışını anlamak ve açıklamak için eğitimin somut özelliklerinden soyut özelliklerine (faydaları) uzanan çeşitli unsurların değerlendirilmesi (neden sonuç teorisi) sayesinde eğitim kalitesini belirleyen unsurlar ve bu unsurlar arasındaki ilişkiler tespit edilmiş olmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA MODELİ VE HİPOTEZ GELİŞTİRME

2.1 EĞİTİM HİZMETİ İÇİN KALİTE MODELİNİN GELİŞTİRİLMESİ: HİYERARŞİK VE ÇOK BOYUTLU BİR YAKLAŞIM

Hizmet kalitesi konusunda yapılmış temel çalışmalarda kalite çok boyutlu bir yapıda analiz edilmiş olmasına rağmen boyutların sayısı, yapısı ve içeriği konusunda fikir birliği bulunmamaktadır^{viii}(bkz. Çizelge 2.1). Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde i) hizmetin etkileşimli bir süreç olması (Grönroos, 2001) nedeniyle hizmet kalitesinin birinci temel boyutunun fonksiyonel, etkileşim veya süreç kalitesi ii) bu etkileşimli sürecin sonucunda tüketicinin somut veya soyut bir şeyler elde etmesi ve sürecin sonucu ile ilgili bir değerlendirmeye sahip bulunmaları (Brady ve Cronin, 2001; Lehtinen ve Lehtinen, 1982, 1991) nedeniyle hizmet kalitesinin ikinci temel boyutunun teknik veya çıktı kalitesi iii) hizmetin fiziksel bir çevrede gerçekleşmesi ve fiziksel unsurların hizmetin gerçekleştirilmesine hizmet etmesi (Lehtinen, 1982, 1991) nedeniyle hizmet kalitesinin üçüncü temel boyutunun hizmet çevresi veya fiziksel çevre olduğu anlaşılmaktadır.

^{viii} Hizmet kalitesi tek düzeyli bir yapıda Grönroos (1982, 1984) tarafından teknik ve fonksiyonel olmak üzere iki, Rust ve Oliver (1994) tarafından hizmet dağıtımı, çıktısı ve çevresi olmak üzere üç temel boyut ile değerlendirilirken, Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991) tarafından etkileşim, fiziksel ve kurumsal imaj olmak üzere üç veya süreç kalitesi ve çıktı kalitesi olmak üzere iki, Dabholker vd. (1996) tarafından kişisel etkileşim, güvenilirlik, fiziksel unsurlar, problem çözme ve politika olmak üzere beş, Brady ve Cronin (2001) tarafından etkileşim, fiziksel ortam ve çıktı olmak üzere üç boyutlu ancak her biri çoklu alt boyutlara sahip hiyerarşik yapıda değerlendirilmektedir. Yapılan bu çalışmaların yanı sıra hizmet kalitesi konusunda seri çalışmalara imza atan Parasuraman vd. (1988) ise hizmet kalitesini somutluluk, güvenilirlik, cevap verebilirlik, güvence ve empati olmak üzere tek düzey beş boyutlu olarak değerlendirmektedirler.

Çizelge 2.1: Hizmet Kalitesi Boyutlarının Karşılaştırılması

	1. BOYUT			2. BOYUT			3. BOYUT			4. BOYUT		
	Birinci Düzey Faktör	İkinci Düzey Faktör	Üçüncü Düzey Faktör	Birinci Düzey Faktör	İkinci Düzey Faktör	Üçüncü Düzey Faktör	Birinci Düzey Faktör	İkinci Düzey Faktör	Üçüncü Düzey Faktör	Birinci Düzey Faktör	İkinci Düzey Faktör	Üçüncü Düzey Faktör
Groaross (1982, 1984)	Fonksiyonel Kalite	x	x	Teknik Kalite	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991)	Etkileşim Kalitesi	x	x	x	x	x	Fiziksel Kalite	x	x	Kurum Kalitesi	x	x
Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991)	Süreç Kalitesi	x	x	Çıktı Kalitesi	x	x	x	x	x	x	x	x
Razi ve Öber (1994)	Hizmet Verme	x	x	Hizmetin Ürünü veya Çıktısı	x	x	Fiziksel Çevre Kalitesi	x	x	x	x	x
Dubholker vd. (1996)	Kişisel Etkileşim	Nezakət/ Yardımcılık x Güven Telkin edicilik	x	x	x	x	Fiziksel Unsurlar	x 1- Görünüş 2- Uygunluk x	x	x	x	x
Brady ve Cronin (2001)	Etkileşim Kalitesi	Tutum Güvenilirlik Cevap Verebilirlik Empati Davranış Güvenilirlik Cevap Verebilirlik Empati Uzmanlık Güvenilirlik Cevap Verebilirlik Empati	Outcome Quality	Bekleme Zamanı Somut Unsurlar Değer	Güvenilirlik Cevap Verebilir. Empati Güvenilirlik Cevap Verebilir. Empati Güvenilirlik Cevap Verebilir. Empati	Fiziksel Çevre Kalitesi	Ortam Koşulları Tasarım Sosyal Faktörler	Güvenilirlik Cevap Verebilirlik Empati Güvenilirlik Cevap Verebilirlik Empati	x	x x x x x x	x x x x x x	

Eğitim hizmetinin kalite boyutlarının belirlenmesi ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) hizmet kalitesi yazınının aksine eğitimin kalite boyutlarının içeriği ve yapısı konusunda ortak bir anlayış bulunmaktadır^{ix}. Ancak çalışmalarda Parasuraman vd. (1985, 1988) tarafından geliştirilen hizmet kalitesi modeli (SERVQUAL) temel alınarak tespit edilen boyutların eğitim kalitesinin ölçümüne tam olarak hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Parasuraman vd. (1985, 1988) tarafından geliştirilen hizmet kalitesi modeli bugüne kadar yapılan çalışmaların temelini oluşturmasına rağmen (Akıncı vd., 2009; Sureshchandar vd., 2001), model beklentinin kavramsallaştırılması, fark sonuçlarının

^{ix} Eğitimin algılanan kalitesi Clemenzen (2001) tarafından etkileşim, iklim, nezaket, ilgililik, somutluk ve inanılabilirlik olmak üzere çoklu ve tek düzey boyutlar ile ölçülmektedir. Benzer şekilde Valachis vd. (2009) tarafından eğitimin algılanan kalitesi etkileşim, tutarlılık, homojenlik, uygulanabilirlik, sorumluluk, dokunabilirlik ve çevre olmak üzere çoklu ve tek düzey boyutlar ile ölçülmektedir. Çalışmalardaki boyutların tanımları ve içeriği incelendiğinde farklı isimlendirilmiş olmasına rağmen homojenlik boyutu hariç geliştirilen etkileşim-etkileşim, iklim-çevre, nezaket-sorumluluk, ilgililik-uygulanabilirlik, inanılabilirlik-tutarlılık, somutluk-dokunabilirlik boyutlarının birbirleri ile benzer içerikte olduğu anlaşılmaktadır.

güvenilirliği ve geçerliliği, farklı sektörler için uygulanabilirliği^x, genellenebilirliği ve tek düzeyli bir yapıda olması konularında eleştirilmektedir (Babakus ve Boller, 1992; Brown vd., 1993; Brady ve Cronin, 2001; Cassidy vd., 1993; Cassidy vd., 1994; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Sachdev ve Verma, 2004; Teas, 1993; Williams, 1998). Bu eleştirilerin yanı sıra çalışmanın bu bölümünü yakından ilgilendiren eğitim kalitesinin modellenmesi ile ilgili eleştiriler daha çok geliştirilen boyutların tam olarak hizmet kalitesini ölçmedeki yetersizliği ve boyutların hizmetin bütün özelliklerini kapsamaması bağlamında yapılmaktadır. Hizmet kalitesi konusunda öncül çalışmalar gerçekleştiren Grönroos (1990 aktaran Kang ve James, 2004) SERVQUAL'in hizmetin sadece sunum sürecine odaklandığını ve hizmetin çıktılarını dikkate almadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kang ve James (2004: 267) "SERVQUAL ölçeğinin, hizmetin teknik kalitesi ile ilgili hiç bir ölçümü içermediğini, teknik kalitenin hizmet kalitesinin araştırılması ve ölçülmesi için göz ardı edilmekte olduğu"nu ifade etmektedirler. Nitekim SERVQUAL modelini geliştiren yazarlar öncül çalışmalarında (Parasuraman vd., 1985) hizmet kalitesinin fonksiyonel (süreç) ve teknik (çıktı) kalite boyutlarını içerdiğini belirtmektedirler. Modelde beş boyuttan biri (somutluluk) her ne kadar hizmetin fiziksel unsurlarını değerlendirmeye yönelik olsa da Hernandez vd. (2009: 1174)'ne göre müşteriler genellikle eğitim hizmetinde sınıflar, otellerde banyolar, hastanelerde odalar gibi fiziksel alanları kullanmalarına rağmen SERVQUAL modeli daha çok hizmetin sağlayıcısı ve müşterisi arasındaki etkileşime odaklanarak hizmetin fiziksel unsurlarına ikinci düzey önem vermektedir. Benzer şekilde Sureshchandar vd. (2001) hizmet kalitesinin boyutlarını temsil eden Parasuraman vd. (1988) tarafından önerilen 22 ifadeli SERVQUAL ölçeğinin kapsamının tartışmaya açık olduğunu bunun basit bir nedeninin ifadelerin büyük bir çoğunluğunun hizmeti sağlayan insan unsuru ile geri kalan kısmının ise hizmetin somut (fiziksel) unsuru ile ilişkili olmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Diğer bir ifadeyle tespit edilen beş boyuttan dördünün (güvenilirlik, cevap verebilirlik, güvence, empati) insan unsuru ile ilişkili olması ölçeğin kapsamı ile ilgili tartışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.

^xHizmet kalitesinin ölçülmesi için geliştirilen SERVQUAL ölçeğinin her hizmet sektörü için genelleştirilemeyeceği ve sektörlerin sundukları ürün ve hizmet özelliklerine uygun bir ölçeğin geliştirilmesinin gerekli olduğu bir çok çalışmada vurgulanmaktadır (Babakus ve Boller, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Cassidy vd., 1993; Cassidy vd., 1994; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Williams, 1998). Eğitim ile ilgili belki de en önemli eleştiri Cassidy vd. (1993, 1994) tarafından yapılmaktadır. Yazarlara göre eğitimin bazı açılardan önemli düzeyde diğer hizmet sektörlerinden farklılıklara sahip olduğu ve bu nedenle özelliği bir hizmet ölçeğinden faydalanılması gereklidir.

Güncel hizmet kalitesi yazını, algılanan hizmet kalitesinin SERVQUAL modelinde olduğu gibi çok boyutlu ancak SERVQUAL modelinin tek düzeyli yapısının aksine algılanan hizmet kalitesinin hiyerarşik bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Kang ve James, 2004; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005, Martinez ve Martinez, 2007; Wong ve Fong, 2012). Perakende hizmet kalitesi için çok boyutlu ve hiyerarşik bir model geliştiren Dabholker vd. (1996), çalışmalarında perakende hizmet kalitesini fiziksel unsurlar, güvenilirlik, kişisel etkileşim, problem çözme ve politika olarak beş temel boyut ve bu boyutlardan fiziksel unsurları görünüm ve kolaylık, güvenilirliği vaatler ve işin doğru yapılması, kişisel etkileşimi yetkinlik ve duyarlılık olmak üzere altı alt boyut altında incelemektedirler. Birçok çalışmanın temelini oluşturan hizmet kalitesi modeli Brady ve Cronin (2001) tarafından geliştirilmiştir. Yazarlara göre hizmet kalitesinin hiyerarşik ve çok boyutlu bir model ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Yiyecek-ıçecek, fotoğrafçılık, eğlence parkları, kuru temizleme gibi birbirinden farklı dört hizmet işletmesinin hizmet kalitesinin her biri üçer alt boyuttan oluşan üç temel boyutla belirlenebileceği öne sürülmektedir. Modelin üç temel boyutu; etkileşim kalitesi, fiziksel ortam kalitesi ve çıktı kalitesidir. Etkileşim kalitesinin alt boyutlarını tutum, davranış ve uzmanlık; fiziksel ortam kalitesinin alt boyutlarını ortam koşulları, tasarım ve sosyal faktörler; çıktı kalitesinin alt boyutlarını ise (hizmeti) bekleme süresi, fiziksel unsurlar ve değer oluşturmaktadır. Güvenilirlik, cevap verebilirlik ve empati boyutları ise bu dokuz alt boyutun temel belirleyicisi olarak dikkate alınmaktadır. Brady ve Cronin (2001) tarafından geliştirilen çok boyutlu ve hiyerarşik yapıdaki kalite modelini rekreasyonel spor hizmetleri için adapte eden Ko ve Pastro (2005) modelin temel boyutlarının program kalitesi, etkileşim kalitesi, çıktı kalitesi ve çevre kalitesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temel boyutlardan program kalitesi program çeşitliliği, işlem zamanı ve bilgi alt boyutlarından, etkileşim kalitesi müşteri-çalışan etkileşimi ve müşteri-müşteri etkileşimi alt boyutlarından, çıktı kalitesi fiziksel değişim, değer ve sosyallik alt boyutlarından ve çevre kalitesi ambiyans koşulları, tasarım ve ekipman alt boyutlarından oluşmaktadır. Dört temel ve on bir alt boyuttan oluştuğu öne sürülen hiyerarşik ve çok boyutlu bu kalite modeli yapısal eşitlik analizi ile test edilerek doğrulanmıştır. Algılanan kalitenin müşteri tatmini ile olan ilişkisini araştıran Liu (2005), algılanan kalitenin çok boyutlu ve hiyerarşik yapıda olduğunu iddia etmektedir.

Yazar çalışmasında Brady ve Cronin (2001)'in çok boyutlu ve hiyerarşik kalite modelini ayaküstü yemek (fast food) yenen restoranlar, benzin istasyonları, klinikler, fotoğrafçılar, cep telefonu tamircileri ve 24 saat açık marketlerde test etmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada hizmet kalitesini oluşturan ikincil düzey boyutların etkileşim kalitesi, fiziksel çevre kalitesi ve çıktı kalitesinden oluşmakta olup bu boyutlar altında birincil düzey kalite boyutları ise davranış, tutum, uzmanlık, ortam koşulları, sosyal faktörler, bekleme zamanı, somut unsurlar, tasarım ve değer boyutlarından oluşmaktadır. Brady ve Cronin (2001) tarafından geliştirilen modelin adapte edilerek taşıma hizmetlerinde hizmet kalitesinin ölçülmesi için Martinez ve Martinez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hizmet kalitesi dört temel boyutlu (kişisel etkileşim, tasarım, fiziksel çevre ve çıktılar) ve bu boyutlar altında dokuz alt boyuttan oluşan (davranış, uzmanlık ve problem çözme, hizmet çeşitliliği ve işlem zamanı, somut unsurlar ve bilgi, dakiklik ve değer) hiyerarşik ve çok boyutlu model test edilmiştir. Seyahat acentalarında hizmet kalitesinin ölçülmesi için Caro ve Garcia (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hizmet kalitesinin ölçülmesi için Brady ve Cronin (2001) tarafından geliştirilen çok boyutlu ve hiyerarşik yapıli kalite modeli temel alınmıştır. Bu model davranış, uzmanlık, problem çözme, ekipman, ortam koşulları, bekleme zamanı ve değer olmak üzere yedi alt boyut ile tanımlanan kişisel etkileşim, fiziksel çevre ve çıktı olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır.

Hizmet kalite algısının hiyerarşik yapıda olmasının altında yatan temel varsayım müşterilerin hizmet kalitesine ilişkin algılarını, hizmetin birçok farklı düzeydeki performansını değerlendirerek şekillendirmeleri ve daha sonra bu değerlendirmelerini birleştirerek genel hizmet kalite algısına ulaşmalarıdır (Brady ve Cronin, 2001). Carman (1990) da tüketicilerin hizmet kalitesini çeşitli alt boyutlarına ayırarak değerlendirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Liu (2005) da algılanan hizmet kalitesinin çok boyutlu ve çok seviyeli bir yapıda olduğunu iddia etmektedir. Yapılan metodolojik çalışmalar (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garci, 2008; Dabholker vd., 1996; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005; Wong ve Fong, 2012) algılanan hizmet kalitesinin hiyerarşik bir yapıda olduğunu doğrulamaktadır. Dahası hiyerarşik yapıdaki bir hizmet kalitesi modeli tek düzeyli yapıdaki bir hizmet kalitesi modeline göre daha açıklayıcıdır (Brady ve Cronin, 2001; Kang ve James, 2004; Wong ve Fong,

2012). Hizmet kalitesinin çok boyutlu ve tek düzeyli yapısına yönelik yapılan eleştiriler dikkate alındığında bu çalışmada eğitime katılanların eğitim kalite algılarını etkileyen kalite boyutlarını ortaya çıkarmaya yönelik hizmet kalitesinin çok boyutlu ve hiyerarşik yapıdaki bir modelin temel alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Gerek tek düzeyli gerekse de hiyerarşik yapıdaki bir modelde genel hizmet kalite algısı hizmetin etkileşimsel, fiziksel ve çıktı olmak üzere üç temel boyutuna göre şekillenmektedir (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Lehtinen ve Lehtinen, 1991; Rust ve Oliver, 1994). Ancak durum eğitim hizmeti açısından değerlendirildiğinde eğitim hizmeti etkileşimsel, fiziksel ve çıktı temel boyutları altında değerlendirilebilecek özelliklere sahip olmasının yanı sıra bu temel boyutlar altında değerlendirilemeyecek öğrenmeyi kolaylaştırıcı iyi bir eğitim hizmetinin sahip olması gereken eğitim amaçları, yöntemleri ve içeriği (Noe, 2010) gibi eğitime katılanların^{xi} kalite algısını etkileyebilecek özelliklere de sahip bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu özelliklerin yukarıda belirtilen kalitenin üç temel boyutundan bağımsız olarak sınıflandırılacak potansiyel özellikler olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Caro ve Garcia (2008) hizmet kalitesinin kritik faktörlerinin farklı türdeki bütün hizmet sektörleri için aynı olmadığını ve bu nedenle araştırmacıların yaygın kabul edilmiş herhangi bir hizmet kalitesi modelinin tekrarını yapmayı denemek yerine sektör özellikli modellerin kurulması konusunda çaba sarfetmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Cassidy vd. (1993, 1994) de eğitim hizmetinin bazı açılardan önemli düzeyde diğer hizmet sektörlerinden farklılıklara sahip olduğunu ve bu nedenle özellikli bir hizmet ölçeğinden (eğitim) faydalanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda çok boyutlu ve hiyerarşik yapıdaki eğitim kalitesinin temel

^{xi} Eğitim sisteminde yer alan birden fazla paydaşın her biri eğitim ürününe değişik anlam vermekte, ayrı ayrı durumlarda gerçeği kendi görüş açılarından ele almakta ve değerlendirmektedir (Duyar, 1989). Eğitim kalitesinin değerlendirilmesi bakımından öğretmenler ve işverenler eğitim kalitesinin önemli değerlendiricileri olmalarına rağmen (Mayaka ve King, 2002) çalışmayı gerçekleştirilebilir kılmak için kalitenin eğitime katılanlar perspektifinden yapılmasına karar verilmiştir. Eğitime katılanlar herhangi bir eğitim sürecinin merkezinde yer alan (Coates, 2009; Harvey ve Green, 1993), eğitim hizmetinin doğrudan alıcıları konumunda bulunan (Douglas ve Douglas, 2006; Yorke, 1999), eğitim sistemi ile en fazla etkileşim halinde olan (Lam ve Zhao, 1998) önemli bir paydaştır. Bu diğerlerinin daha az önemli olduğu anlamına gelmemektedir fakat eğitimde paydaşların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin birçok durumda farklılık göstermesi (Doherty, 1997) ve her bir paydaşın eğitimde kalitenin ne anlama geldiği ile ilgili kendine göre bir değerlendirmeye sahip olması (Tam, 2001) nedeniyle birçok perspektife odaklanmanın karmaşıklığa neden olacağı ve muhtemelen çalışmanın sonuçlarını zayıflatacağı düşünülmektedir.

boyutlarının ve alt boyutlarının ne olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir çaba harcanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıdaki eğitim kalitesinin hangi temel ve alt boyutlara sahip olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yapılmıştır. Çeşitli türden hizmet kalitesinin temel ve/veya alt boyutlarını geliştirmeye yönelik çalışmalarda da (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Ekiz vd., 2009; Wong ve Fong, 2012) benzer bir araştırma yaklaşımı sergilenmiştir.

2.1.1 Nitel Araştırma

Bu araştırma kapsamında görüşme, gözlem ve yazın taraması sonucu elde edilen nitel veri ayrı ayrı nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde Berg (2004) ve Neuman (2006) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. Bu adımlar a) araştırma sorusunun belirlenmesi, b) kategorilerin oluşturulması (kodlama tablosu), c) verinin gözden geçirilmesi, d) verinin kodlanması ve seçimi için nesnel kriterlerin oluşturulması, e) verinin sınıflandırılması/kodlanması, f) her bir kategorinin tanımlayıcı istatistiklerinin çıkarılması, g) sonuçların daha önceki çalışmalarla ve mevcut teorilerle karşılaştırılmasından oluşmaktadır. Çalışmada görüşme, gözlem ve yazın taraması sonucu elde edilen nitel verinin içerik analiz süreci ve analiz sonuçları detaylı bir şekilde aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır. Ayrıca araştırmada analiz ile ulaşılan sonuçların geçerliğini sınamak ve ulaşılan sonuçları desteklemek için ek veri kaynağı olarak eğitim esnasında çekilen video ve fotoğraflar kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada analizi yapılan nitel verinin eğitim kalitesinin tüm unsurlarını yansıttığını iddia etmek olanaksızdır. Ancak yine de nitel veri kullanılarak ulaşılan araştırma bulgularının eğitim kalitesinin çoklu ve hiyerarşik boyutlarının belirlenmesinde önemli bilgiler sunduğu ve yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.1 Görüşmeye Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi

Çalışmada görüşmeye dayalı nitel verinin elde edilmesi için 09-10 Şubat 2012 tarihleri arasında THY Eğitim Akademisi'nde rezervasyon ve biletleme eğitimine katılan 10 kişi ile eğitimden sonra yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Her katılımcı ile ortalama 15 dakika süren görüşmede katılımcılara bu eğitim deneyimlerine

bağlı olarak eğitim kalitesinin ne olduğu, eğitim kalitesinin belirleyicilerinin, eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin neler olduğu ve bu eğitime katılmakla ne gibi faydalar elde edecekleri ile ilgili benzer çalışmalarda (Borahan ve Ziarati, 2002; Clemenz, 2001; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Lim, 2000; Parasuraman vd., 1985; Srikatanyoo ve Gnoth, 2005) sorulan sorular yöneltmiştir (Görüşme formu için bkz. Ek 1). Görüşme sonucunda ulaşılan nitel veriyi analize hazır hale getirmek için görüşme dokümanlarındaki eğitime katılanların görüşleri doğrudan alıntı yapılarak cümleler halinde word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra word dosyasındaki veri iki araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve tümevarım yöntemi ile kodlama tablosu oluşturulmuştur. Verinin kodlanmasına rehberlik edecek yazında hizmet kalitesinin etkileşimsel, fiziksel ve çıktı gibi temel kavramsal boyutları bulunmasına rağmen eğitim kalitesi için kodlamada kullanılacak boyutlar tümevarımcı bir yaklaşımla görüşme verisinden oluşturulmuştur. Bunun altında yatan temel neden eğitim kalitesinin kritik boyutlarının farklı türdeki bütün hizmetler için aynı olmaması ve eğitim için özellikli bir modelin kurulmak istenmesidir (Caro ve Garcia, 2008; Cassidy vd. 1993, 1994).

Çalışma sonucunda kodlama tablosu için eğitim kalitesinin 4 temel ve 14 alt boyutu belirlenmiştir (bkz. Çizelge 2.2). Çizelge 2.2’de görüldüğü üzere eğitim kalitesinin temel boyutlarını etkileşim kalitesi, fiziksel kalite, çıktı kalitesi ve eğitim plan kalitesi oluşturmaktadır. Her bir temel boyut çeşitli sayılarda alt boyutlardan oluşmaktadır. Belirlenen bu boyutlar temel alınarak kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlamada analiz birimi olarak “cümle” ve cümleleri en iyi anlatan “sözcükler”in kullanılmasına karar verilmiştir (Bilgin, 2006: 110; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 199). Kodlama işlemi içerik analizi konusuna hakim iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İfade edilen aynı anlama gelen birden fazla cümle veya sözcük grupları eğitime katılanların eğitim kalitesine verdiği önemi göstermek için ilgili boyuta birden fazla kodlanmıştır. Kodlama sonunda kodlanan veri kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arasında fikir anlaşmazlığının olduğu noktalar üzerinde anlaşma sağlanıncaya kadar tekrar tekrar tartışılmıştır. Anlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise daha deneyimli olan kodlayıcının düşüncesi geçerli olmuştur (Williams ve Plouffe, 2007). Toplam 10 katılımcının yer aldığı örneklemden içerik analizinde kullanılmak üzere kodlama sonucunda etkileşim kalitesi için 22, fiziksel kalite için 28, çıktı kalitesi

için 19 ve eğitim planı kalitesi için 24 olmak üzere toplam 93 unsur tespit edilmiştir (bkz. Çizelge 2.2). Son olarak görüşme dokümanından doğrudan alıntı yapılarak word dokümanına aktarılan ifadeler belirlenen temel ve alt boyutlar altında ayrıntılı olarak yazılmıştır (bkz. Ek 2).

Çizelge 2.2: Görüşmeye Dayalı Eğitim Kalitesinin Boyutları

<i>EĞİTİM KALİTESİNİN BOYUTLARI</i>	<i>Rastlanma Sıklığı</i>	<i>Yüzdesi %</i>
1. Etkileşim Kalitesi	22	23,7
1.1 Tutum	8	8,6
1.2 Beceri	6	6,5
1.3 Bilgi	3	3,2
1.4 Deneyim	5	5,4
2. Fiziksel Kalite	28	30,1
2.1 Eğitim Materyalleri	13	13,9
2.2 Ortam Koşulları	2	2,2
2.3 Mekansal Tasarım	12	12,9
2.4 Öğretmenin Fiziksel Özellikleri	1	1,1
3. Çıktı Kalitesi	19	20,4
3.1 Kariyer	15	16,1
3.2 Bireysel	1	1,1
3.3 İş	3	3,2
4. Plan Kalitesi	24	25,8
4.1 Eğitim Yöntemi	13	13,9
4.2 Eğitim Süresi	6	6,5
4.3 Eğitim İçeriği	5	5,4
TOPLAM	93	100

2.1.1.2 Yazın Taramasına Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi

Yazın taramasına dayalı nitel verinin analizi için gerekli olan veri kapsamlı yazın taraması sonucu elde edilmiştir. 1981-2009 tarihleri arasında eğitim, kalite ve eğitim kalitesi konularında yayınlanmış 48 farklı çalışmadan eğitimin kalitesini temsil edeceği düşünülen birbirine benzer ve farklı anlamlar taşıyan 412 ifadeye ulaşılmıştır. İngilizce'ye ve konuya hakim bir araştırmacı tarafından yapılan ön değerlendirme sonucunda birbiriyle aynı anlama gelen 114 ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler analiz kapsamı dışına bırakıldıktan sonra geriye kalan 298 ifade numaralandırılarak word dosyasına doğrudan alıntı yapılarak aktarılmış olup daha fazla sayıda benzer ifadelerin tespit edilmesi ve eğitim kalitesini ölçemeyecek ve en iyi ölçecek ifadelerin belirlenmesi için bağımsız, İngilizce diline ve konuya hakim iki araştırmacıya

gönderilmiştir. Araştırmacılarından numaralandırılan ifadelerin karşısına anlamca benzer olduğunu düşündükleri diğer ifadelerin numaralarını yazmaları ve eğitim kalitesinin ölçümüne hizmet etmeyecek ifadenin üzerini renklendirmeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda birinci araştırmacı 143, ikinci araştırmacı 105 benzer ifade tespit etmiştir. İki araştırmacının benzerliği konusunda anlaşmaya vardığı ortak ifade sayısı 149'dur. Geriye kalan 149 ifade işaretlenerek benzerliği konusunda anlaşmaya varmaları için araştırmacılara tekrar gönderilmiştir. İkinci tur sonucunda 214 ifade benzerliği konusunda anlaşmaya varılmış olup süreç sonucunda analiz edilmeye uygun birbirinden anlamca farklı toplam 158 ifade tespit edilmiştir. Ancak bu ifadelerden 40'ının iki araştırmacının da eğitim kalitesini ölçmek için uygun olmadığını düşündüklerinden analiz edilmeye uygun 118 ifade tespit edilmiştir. Anlamca bir birinden farklı 118 ifade iki araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve tümevarım yöntemi ile kodlama tablosu oluşturulmuştur. Kodlama tablosu tamamıyla yazından elde edilen ifadelerden oluşmaktadır. (bkz. EK 3)

Çalışma sonucunda kodlama tablosu için eğitim kalitesinin 4 temel ve 16 alt boyutu belirlenmiştir (bkz. Çizelge 2.3). Belirlenen bu boyutlar temel alınarak kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlamada analiz birimi olarak "cümle" ve cümleleri en iyi anlatan "sözcükler" in kullanılmasına karar verilmiştir (Bilgin, 2006: 110; Yıldırım ve Şimşek, 2008:199). Kodlama işlemi içerik analizi konusuna hakim bağımsız iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumu gösteren (Landis ve Koch, 1977; Neuendorf, 2002) güvenilirlik değeri Cohen's Kappa 0,87 olarak hesaplanmıştır. Cohen's Kappa oranının 1'e yakın olması, kodlayıcılar arasındaki uyumun mükemmelliğini göstermektedir. Dolayısıyla bu oranın 1'e yakın olması beklenmektedir (Rust ve Cooil, 1994). Bu çalışmada elde edilen oranın 0,87 olması, kodlayıcılar arasındaki uyumun güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arasında fikir anlaşmazlığının olduğu noktalar üzerinde, anlaşma sağlanıncaya kadar tekrar tekrar tartışılmıştır. Anlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise daha deneyimli olan kodlayıcının düşüncesi geçerli olmuştur (Williams ve Plouffe, 2007). Kodlama sonucunda etkileşim kalitesi için 31, fiziksel kalite için 29, çıktı kalitesi için 17 ve eğitim planı kalitesi için 41 olmak üzere toplam 118 unsur tespit edilmiştir (bkz.

Çizelge 2.3). Son olarak yazından doğrudan alıntı yapılarak word dokümanına aktarılan ifadeler temel ve alt boyutlar altında ayrıntılı olarak yazılmıştır.

Çizelge 2.3: Yazın Taramasına Dayalı Eğitim Kalitesi Boyutları

<i>EĞİTİM KALİTESİNİN BOYUTLARI</i>	<i>Rastlanma Sıklığı</i>	<i>Yüzdesi %</i>
1. Etkileşim Kalitesi	31	26,3
1.1 Tutum	14	11,9
1.2 Beceri	6	5,1
1.3 Bilgi	2	1,7
1.4 Deneyim	2	1,7
1.5 Davranış	7	5,9
2. Fiziksel Kalite	29	24,6
2.1 Eğitim Materyalleri	19	16,1
2.2 Ortam Koşulları	4	3,4
2.3 Mekansal Tasarım	4	3,4
2.4 Öğitmenin Fiziksel Özellikleri	2	1,7
3. Çıktı Kalitesi	17	14,4
3.1 Kariyer	5	4,2
3.2 Bireysel	4	3,4
3.3 İş	8	6,8
4. Plan Kalitesi	41	34,7
4.1 Eğitim Yöntemi	14	11,9
4.2 Eğitim Süresi	4	3,4
4.3 Eğitim İçeriği	18	15,2
4.4 Eğitim Amacı	5	4,2
TOPLAM	118	100

2.1.1.3 Gözleme Dayalı Ulaşılan Nitel Verinin Analizi

Görüşmede bireylerin sorulan sorulara değişik nedenlerle doğru yanıtlar vermeyebileceği, bireylerin söyledikleri ve yaptıkları arasında farklılıkların olabileceği (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yüksel ve Yüksel, 2004) bunun yanı sıra yazın taraması sonucu tespit edilen ifadelerin eğitim kalitesini tek taraflı yansıtacağı düşüncesi ile görüşme ve yazın taraması yöntemlerinin yanı sıra gözlem yönteminin de eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi için uygulanmasına karar verilmiştir. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından görüşme ile elde edilen veride olabilecek bazı abartmaların önlenmesi ve elde edilen verinin birden fazla yöntemle teyit edilmesi için görüşme ve gözlem yönteminin birlikte kullanılması önerilmektedir. Bu sayede ulaşılan sonuçların geçerliliği ve tutarlılığı sağlanmış olmaktadır. Bu nedenle 09-10 Şubat 2012

tarihleri arasında İstanbul THY Eğitim Akademisi'nde 1 eğitmenin ve 10 eğitilenin katılımı ile gerçekleştirilen biletleme ve rezervasyon eğitiminde hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal ortam bir araştırmacı tarafından eğitim süresi boyunca gözlemlenmiştir. Yapılan gözleme ilişkin bilgilerin kaydedilmesi için gözlem kayıt formu kullanılmıştır (bkz. Ek 4). Gözlem formu eğitim kalitesinin temel iki boyutu olan etkileşimsel (süreç, fonksiyonel) kalite ve fiziksel çevre kalitesi temeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Nitekim gözlem formunun hazırlanmasına ilişkin çalışmalarda (Hair vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008) gözlemlerde sosyal ortamı oluşturan insanların ve fiziksel ortamı oluşturan nesnelere gözlemlenebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim kalitesi hem sınıftaki hem de sınıf dışındaki sosyal ve fiziksel unsurların gözlemlenmesini gerektirdiğinden gözlem formunda hem sınıftaki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal unsurlara yer verilmiştir. Fiziksel ve sosyal unsurlar başlığı altında gözlemciyi gözlem esnasında duyarlı hale getirmek için ortaya çıkması beklenen başlıca değişkenler ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Gözlem formunda bu iki kategori altında değerlendirilemeyen fakat eğitim kalitesinin önemli unsurları (homojenlik, genel atmosfer, eğitimin ilgililiği, eğitimin faydaları, değerlendirmeler, dersin süresi ve öğrenci sayısı) “diğer gözlem unsurları” kategorisi altında değerlendirmeye alınmıştır.

Gözlem yoluyla elde edilen nitel araştırma verisinin analizine görüşme yönteminde olduğu gibi öncelikle verinin analize hazır hale getirilerek başlanmıştır. Bu aşamada gözlem sonucu elde edilen nitel veri word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra veri iki araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve tümevarım yöntemi ile temel ve alt boyutların yer aldığı kodlama tablosu oluşturulmuştur. Gözlem etkileşimsel ve fiziksel kalite temeline dayalı olarak yapıldığından kodlama tablosunun oluşturulmasında görüşmeden farklı olarak nitel veri sadece kalitenin etkileşimsel ve fiziksel temel boyutları altında sınıflandırılmıştır. Ancak çalışma sonucunda bu iki temel kalite boyutundan farklı olarak bir temel kalite boyutu daha tespit edilmiştir. Sonuç olarak gözlem sonucuna dayalı olarak eğitim kalitesinin 3 temel ve 11 alt boyutu tespit edilmiştir (bkz. Çizelge 2.4).

Çizelge 2.4: Gözleme Dayalı Eğitim Kalitesinin Boyutları

EĞİTİM KALİTESİNİN BOYUTLARI	
1. Etkileşim Kalitesi	
1.1	Tutum
1.2	Davranış
1.3	Beceri
1.4	Bilgi
2. Fiziksel Kalite	
2.1	Eğitim Materyalleri
2.2	Ortam Koşulları
2.3	Mekansal Tasarım
2.4	Eğitmenin Fiziksel Özellikleri
3. Plan Kalitesi	
3.1	Eğitim Yöntemi
3.2	Eğitim Süresi
3.3	Eğitim İçeriği

Belirlenen bu boyutlar temel alınarak kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlamada analiz birimi olarak “cümle” ve cümleleri en iyi anlatan “sözcükler”in kullanılmasına karar verilmiştir (Bilgin, 2006: 110; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 199). Kodlama işlemi bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumu gösteren (Landis ve Koch, 1977; Neuendorf, 2002) güvenilirlik değeri Cohen’s Kappa 0,82 olarak hesaplanmıştır. Cohen’s Kappa oranının 1’e yakın olması, kodlayıcılar arasındaki uyumun mükemmelliğini göstermektedir. Dolayısıyla bu oranın 1’e yakın olması beklenmektedir (Rust ve Cooil, 1994). Bu çalışmada elde edilen oranın 0,82 olması, kodlayıcılar arasındaki uyumun güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arasında fikir anlaşmazlığının olduğu noktalar üzerinde anlaşma sağlanıncaya kadar tekrar tekrar tartışılmıştır. Anlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise daha deneyimli olan kodlayıcının düşüncesi geçerli olmuştur (Williams ve Plouffe, 2007). Gözlem dokümanından doğrudan alıntı yapılarak word dokümanına aktarılan cümleler belirlenen temel ve alt boyutlara altında ayrıntılı olarak yazılmıştır (bkz. Ek 5).

2.1.2 Nitel Araştırmanın Sonuçları

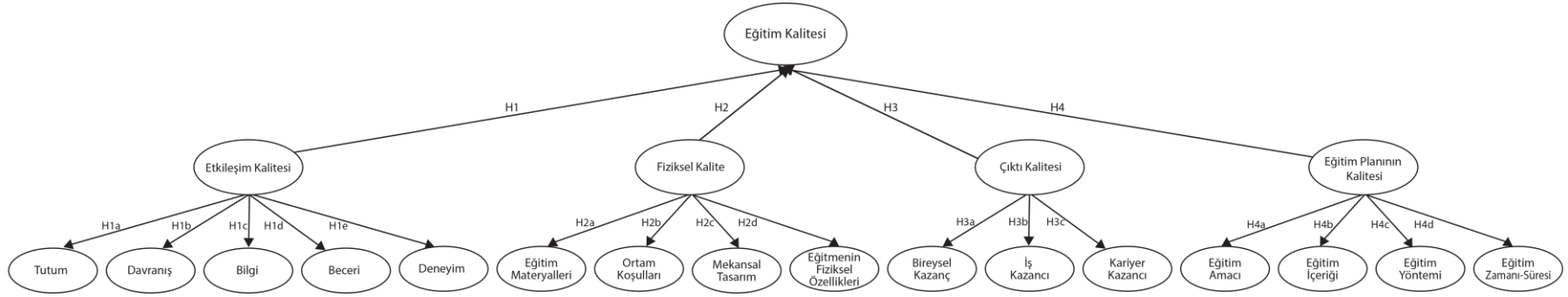
Her üç nitel yöntemle ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde eğitim kalitesi temel olarak etkileşim kalitesi, fiziksel kalite ve plan kalitesi boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlara ek olarak gözlem dışında yazın ve görüşme temeline dayalı olarak yapılan

analiz sonuçlarına göre eğitime katılarak elde edilen eğitimin çıktılarının da kalitenin temel boyutlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yöntemi daha çok sosyal ortamı oluşturan insanların ve fiziksel ortamı oluşturan nesnelere gözlemlenmesine imkan sağlaması (Hair vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008), eğitim çıktılarını eğitim esnasında ve eğitimden hemen sonra gözlemlenmesi olanaklı olmaması ve bu çıktılarının neler olduğunu ancak eğitime katılanlarla görüşme yapılarak öğrenilebilmesi nedeniyle gözlem sırasında eğitim kalitesinin çıktı boyutu tespit edilememiştir. Eğitim kalitesini oluşturan temel boyutlardan etkileşim kalitesi, fiziksel kalite ve çıktı kalitesi yazında hizmet kalitesinin ölçülmesi için Rust ve Oliver (1994), Brady ve Cronin (2001), Liu (2005), Martinez ve Martinez (2007), Caro ve Garcia (2008) tarafından geliştirilen modellerdeki temel boyutlarla benzerlik göstermektedir. Çalışmalardan farklı olarak eğitim hizmetinin sahip olduğu özellikler nedeniyle eğitim kalitesinin eğitim planı kalitesi isminde temel bir boyuta daha sahip olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar belirtilen üç temel boyut yazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermesine rağmen alt boyutlar itibarıyla ciddi olabilecek farklılıklara sahip bulunmaktadır. Birinci olarak etkileşim kalitesi temel boyutu dikkate alındığında Brady ve Cronin (2001) etkileşim kalitesini tutum, davranış ve uzmanlık alt boyutlarıyla incelerken Caro ve Garcia (2008) ise etkileşim kalitesini tutum/davranış, uzmanlık ve problem çözme alt boyutlarıyla incelemektedirler. Bu çalışmada tutum ve davranış alt boyutları Brady ve Cronin (2001)'in çalışmasında olduğu gibi ayrı ayrı değerlendirilmekte olup diğer çalışmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) uzmanlık olarak isimlendirilen alt boyut bilgi ve beceri olmak üzere iki ayrı alt boyut ile değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışmalardan farklı olarak etkileşim kalitesini oluşturan alt boyutlardan birinin deneyim olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak eğitim kalitesinin temel boyutlarından fiziksel kalite eğitim materyalleri, ortam koşulları, mekânsal tasarım, eğitmenin fiziksel özellikleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Tespit edilen bu boyutlar yapılan çalışmalar tarafından çeşitli düzeylerde desteklenmektedir (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008). Üçüncü olarak hizmetin etkileşimli süreci sonucunda tüketici somut veya soyut bir şeyler elde etmekte olup elde edilen şey yazında hizmetin çıktısı olarak tanımlanmaktadır. Çalışmalarda çıktı hizmetin türüne bağlı olarak bekleme zamanı, değer (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) ve somut unsurlardan (Brady ve Cronin, 2001) oluşmaktadır. Brady ve Cronin

(2001) tarafından çıktının bir alt boyut olarak değerlendirilen somut unsurlar bu çalışmada eğitim hizmetinin gerçekleşmesini destekleyen ve hizmetin sunumu esnasında kullanılan fiziksel kalitenin bir alt boyutu “eğitim materyalleri” ismiyle değerlendirmeye alınmıştır. Diğer bir ifadeyle eğitim hizmeti, yazında (Brady ve Cronin, 2001) bahsedildiği gibi çıktı temel boyutu altında somut unsurlara sahip bulunmamaktadır. Aynı zamanda çalışmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) çıktının bir alt boyutu olarak değerlendirilen bekleme zamanı ve değer de eğitim hizmetinin çıktı kalitesinin ölçülmesine hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada eğitime katılarak elde edilecek çıktının kazanç olduğu düşünülmektedir. Kazançlar bireysel, kariyer ve iş ile ilgili olmak üzere üç temel başlık altında değerlendirilmekte olup bir çok çalışmada eğitimin çıktılarının değerlendirilmesinde bu kazanç türleri dikkate alınmaktadır (Bartlett, 2001; Bartlett ve Kang, 2004; Birdi vd., 1997; Culha ve Bulut, 2010; Nordhaug, 1989; Tolay, 2003). Dördüncü olarak eğitim hizmetini diğer hizmetlerden farklı kılan kalite boyutlarından birinin eğitim plan kalitesi olduğu anlaşılmaktadır. Her üç nitel analiz sonucuna göre eğitim planı eğitim yöntemi, süresi/zamanı ve içeriği alt boyutlarından oluşmaktadır. Ancak yazın çalışmasına dayalı olarak yapılan analiz sonuçları bu üç alt boyutun yanı sıra eğitim planının eğitim amacı ismiyle bir alt boyuta daha sahip olduğunu göstermektedir. Noe (2010) ve Orhaner ve Tunç (2003) tarafından etkili bir eğitim planının yukarıda belirtilen unsurlara (eğitim yöntemi, süresi, amacı ve içeriği) sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Her üç nitel yöntemle ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde eğitim kalitesini en iyi açıklayan temel boyutların etkileşim, fiziksel ve eğitim planı olduğu anlaşılmaktadır. Etkileşim, fiziksel ve eğitim planı kadar olmasa da çıktı temel boyutunun da eğitim hizmetinin kalitesini açıklamada göz ardı edilemeyecek düzeylerde olduğu görülmektedir. Nitel yöntemler kullanılarak ulaşılan bütün sonuçlar hipotez geliştirme bölümünde bu sonuçları destekleyen yazın ile birlikte ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Teorik ve nitel çalışmalara dayalı olarak eğitim kalitesi için geliştirilen ve test edilmesi önerilen çalışma modeli aşağıda yer almaktadır (bkz. Şekil 2.1). Eğitim kalitesi modeli eğitim kalitesini tespit etmek için yapılan çalışmalarda (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) uygulanan tek düzeyli bir yapıdaki kalite modelinin aksine çok

boyutlu ve hiyerarşik yapıda olduğu görülmektedir. Eğitim kalitesi modeline göre eğitim kalitesi etkileşim, fiziksel, çıktı ve plan kalitesi olmak üzere dört temel boyuta sahip bulunmaktadır. Temel boyutlardan etkileşim kalitesi tutum, davranış, bilgi, beceri ve deneyim olmak üzere beş; fiziksel kalite eğitim materyalleri, ortam koşulları, mekansal tasarım ve eğitmenin fiziksel özellikleri olmak üzere dört; çıktı kalitesi bireysel kazanç, iş kazancı ve kariyer kazancı olmak üzere üç; eğitim planının kalitesi eğitimin amacı, içeriği, yöntemi ve zamanı/süresi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.



Şekil 2.1: Araştırma Modeli: Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Yapılı Eğitim Kalitesi Modeli

2.2 HİPOTEZ GELİŞTİRME

2.2.1 Eğitim Hizmetinin Etkileşim Kalitesi

Birçok hizmet gerçekte sosyal olaylar olarak bilinen sosyal eylemler ve etkileşimlerden oluşmaktadır (Sureshchandar vd., 2001). Hizmetin soyut ve bölünmez özelliklere sahip olması (Grönroos, 2001; Parasuraman, 1985; Valachis vd., 2009) hizmetin etkileşimli bir özellik kazanmasını desteklemektedir. Bu etkileşim bir hizmet işletmesinin müşterileri ve etkileşimli unsurları (müşteri ile doğrudan iletişim kuran çalışanlar) arasında gerçekleşmektedir (Kuo vd., 2011; Lehtinen ve Lehtinen, 1991; Rust ve Oliver, 1994). Müşteri ile doğrudan iletişim kuran çalışan arasında gerçekleşen bu etkileşim hizmet kalitesinin belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Yapılan metodolojik çalışmalar (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia; 2008; Dabholker vd., 1996; Hernandez vd., 2009; Kuo vd., 2011) bu etkileşimin hizmet kalite algısının belirleyicisi olduğunu doğrulamaktadır. Durum eğitim hizmeti açısından değerlendirildiğinde eğitim hizmetinde etkileşim yoğun bir şekilde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşmektedir. Etkileşim konusunda Proserpio ve Magni (2012) yüz yüze derslerin işlendiği standart bir sınıfta etkileşimin sağlanmasının zor bir görev olduğu ve bu konuda eğitmenlerin yoğun çaba sarfetmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Eğitim alanlar ile iletişim kuran eğitmenin eğitimin kalitesinin temel göstergelerinden biri olduğu (Seegmiller, 2006) ve nitelikli eğitmen eksikliğinin kaliteli bir eğitimin geliştirilmesinde önemli bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir (Herschbach, 1997). Voss vd. (2007) tarafından yapılan çalışma eğitmenin çeşitli türden etkileşimsel niteliklerinin öğrencilerin hizmet kalite algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçları da etkileşimin eğitim kalitesinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu desteklemektedir. Eğitimin öğretme eyleminden kaynaklı yüksek düzeyde soyut bir eylem olması (Clews, 2003) ve birbirinden ayrılmaz öğretme ve öğrenme aktivitelerini içermesi (Quinn vd., 2009; Rowly, 1996 aktaran Li ve Kaye, 1998) nedeniyle eğitmen ve eğitim alan arasında gerçekleşen etkileşim (Zhao vd., 2004) eğitim kalitesinin belirleyicisi olacaktır.

Hipotez 1: Etkileşim kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçları eğitime katılan ve eğitmen arasında gerçekleşen etkileşim kalitesininin eğitmenin sahip olması gereken beş farklı alt boyut tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bu beş boyut tutum, davranış, bilgi, beceri ve deneyimden oluşmaktadır. İlk dört boyut hizmet kalitesi yazınında yapılan çeşitli çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Brady ve Cronin (2001)'e göre etkileşim kalitesi işgörenlerin tutumları, davranışları ve uzmanlık alanları (bilgi ve beceri) tarafından açıklanmaktadır. Caro ve Garcia (2008) kişisel etkileşim olarak isimlendirdiği hizmet kalitesi temel boyutunun davranış/tutum, uzmanlık (bilgi ve beceri) ve problem çözme (beceri) alt boyutlarından oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Kuo vd. (2011)'ne göre problem çözme, empati, isteklilik ve arkadaş yanlısı alt boyutlarından oluşan tutum etkileşim kalitesinin belirleyicisidir. Durum eğitim hizmeti açısından değerlendirildiğinde eğitimde etkileşim kalitesini oluşturan unsurların belirlenmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren ve etkileşimin en önemli unsurlardan biri olan eğitmenin bilgiye, tutumsal ve davranışsal temelli kişisel özelliklere, mesleki beceriye ve yeterliliğe sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003). Benzer şekilde Akar (2003)'a göre eğitmenin tutumu, davranışları, değer yargıları, duygusal durumu, program ve yöntem bilgisi, uzmanlık alan bilgisi, mesleğine karşı göstermiş olduğu ilgi ve sevgisi mesleğini etkili bir şekilde yerine getirmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenci gözüyle bir eğitmenin nasıl davranması ve hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusunda araştırma yapan Voss vd. (2007)'ne göre bir eğitmenin bilgili, istekli, yaklaşılabilir ve samimi olması gerekmektedir. Nitel çalışma sonuçlarına dayalı etkileşim kalitesinin alt boyutlarından bir diğeri ise eğitmenin sahip olduğu deneyimdir. Çalışma sonuçlarına göre eğitime katılanların eğitim kalite algısını eğitmenin yaptığı işte deneyimli olması etkilemektedir^{xii}. Noe (2010) etkili bir eğitim programının

^{xii} Eğitime katılanlar ile yapılan görüşme sonucuna göre eğitime katılanlar eğitmenin bu özelliğinin kalite algılarını etkilediğini belirtmektedirler (“Yıllarını vermiş insanların (eğitmenlerin) bize tecrübelerine dayanarak dersi anlatması kalite açısından yeterlidir”, “Eğitimi belgesi olmayan bir eğitmenden almış olsaydım bu eğitim benim için inandırıcı olmazdı”). Yazın taraması sonucu elde edilen ifadelerde kalitenin açıklanmasında deneyimin önemli olduğu anlaşılmaktadır (“eğitim işimi yapan birisi tarafından geliştirilmiş”, “eğitmen sektör deneyimine sahip”, “eğitmen sektör deneyimini öğretiminde kullanır”).

oluşturulmasında işletme içinden veya dışından seçilecek eğitimcilerin eğitimde deneyimli olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak istendik davranışların oluşmasında eğitim alan bireyleri destekleyen ve güdüleyen (Akar, 2003), olumlu öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayan (Kaya, 2003) eğitimcinin yukarıda belirtilen her bir özelliği eğitime katılanların etkileşim kalite algısının belirleyicisi olacaktır.

Hipotez 1a: Eğitimcinin tutumu algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1b: Eğitimcinin davranışı algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1c: Eğitimcinin bilgisi algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1d: Eğitimcinin becerisi algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 1e: Eğitimcinin deneyimi algılanan etkileşim kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

2.2.2 Eğitim Hizmetinin Fiziksel Kalitesi

Fiziksel kalite hizmetin fiziksel unsurlarından meydana gelen kalitenin bir boyutu olarak tanımlanmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Hizmet kalitesi yazınında benzer içerikte hizmet çevresi, fiziksel unsurlar, fiziksel çevre, hizmet alanı gibi değişik başlıklar ile isimlendirilen hizmet kalitesinin bu boyutu hizmet kalite algısının belirleyicilerinden biridir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996). Hizmetin soyut olması ve genellikle süreç sırasında müşterinin bulunmasının gerekliliği nedeniyle hizmetin fiziksel çevresi hizmet kalite algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bitner, 1992). Eğitim hizmetinin fiziksel çevresi sınıflar, yeme içme alanları, dinlenme ve boş zaman geçirme alanlarından oluşmaktadır (Lee ve Pershing, 2002). Eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına

yakınının geçtiği (Tutkun, 2003) eğitim kurumunun en önemli öğretim birimi olan sınıfın (Akınoğlu, 2003) fiziksel değişkenleri eğitim materyalleri, sınıfın ısı, ışık, renk, gürültü, temizlik, görünüm, havalandırma, yerleşim düzeni, öğrenci sayısı ve boş alanları gibi birbirlerini tamamlayan öğelerden oluşmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Noe (2010)'ye göre eğitimin gerçekleştiği iyi bir sınıfın rahat ve ulaşılabilir, sessiz, müdahalelerden uzak, eğitim alanların rahatça dolaşabileceği yeterlilikte, aynı zamanda öğretmenlerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkan sağlayan özelliklerde olması gerekmektedir. Yeme içme, dinlenme ve boş zaman geçirme alanları gibi sınıf dışı ortamın fiziksel değişkenlerini ise bir sınıfın sahip olduğu benzer birçok fiziksel değişken (ısı, ışık, renk, gürültü, temizlik, görünüm, havalandırma, yerleşim düzeni, boş alanlar vb.) oluşturmaktadır. Öğretmen-öğretim alan, eğitim alan-öğretim alan ilişkileri ve bireylerin davranışları geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından yakından etkilenmektedir (Akar, 2003). Tutkun (2003)'a göre fiziksel ortamın uygunluğu etkili ve verimli öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Korkmaz (2003) ise sınıfın fiziksel düzenlenmesinin (ısı, ışık durumu) öğrenmeyi etkileyen ve sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Eğitim alanların öğrenme ve davranışları üzerinde etkisi bulunan eğitimin fiziksel unsurlarının kalitesi bu çalışmada eğitim kalite algısının temel belirleyicisi olabileceği öngörülmektedir. Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçları da eğitimin fiziksel kalitesinin eğitim kalitesinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu desteklemektedir. Farklı hizmet alanlarında yürütülen çalışmalar (Brady ve Cronin, 2001; Dabholker vd., 1996; Hernandez vd., 2009; Lehtinen ve Lehtinen, 1991; Rust ve Oliver, 1994) hizmet kalitesini belirleyen faktörlerden birinin fiziksel unsurlar (hizmet çevresi, fiziksel çevre) olduğunu doğrulamaktadır.

Hipotez 2: Fiziksel kalite eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçlarına ve yazına dayalı olarak fiziksel kalite eğitim materyalleri, ortam koşulları, mekânsal tasarım ve öğretmenin fiziksel özellikleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan birincisi eğitim materyalleri hizmetin sunumu esnasında kullanılan bütün ekipmanı içermektedir

(Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Caro ve Garcia (2008) tarafından ekipman olarak isimlendirilen bu boyut etkili hizmet sunumunun başarılması için bilgisayarları ve diğer araç-gereci kapsamaktadır. Eğitim yazınında eğitim materyalleri yazılı, görsel ve teknolojik her türlü kaynağı içermektedir (Noe, 2010; Orhaner ve Tunç, 2003). Eğitim materyalleri aynı zamanda eğitim kurumunun en önemli öğretim birimi olan sınıfın (Akınoğlu, 2003) fiziksel değişkenlerinden birini oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Bu alt boyut Brady ve Cronin (2001) tarafından somut unsurlar ismiyle hizmetin çıktı kalitesinin bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir. Ancak materyaller eğitimin sunumu esnasında kullanılması nedeniyle çıktının bir alt boyutu olarak değil eğitim hizmetinin fiziksel boyutunun bir alt boyutu olarak değerlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Dabholker vd. (1996) tarafından da ilgili boyutun fiziksel kalite temel boyutu içerisinde değerlendirilmesinin daha doğru olacağı belirtilmektedir. Nitel çalışma sonuçları da eğitim materyallerinin eğitimin fiziksel kalitesinin alt boyutlardan biri olduğunu desteklemektedir. Nitel çalışma sonuçları aynı zamanda eğitimin fiziksel değişkenlerinden eğitim materyallerinin görünüm, modernlik, kolay ulaşılabilirlik, çalışır olma, ihtiyaçlara uygun olma vb. özellikler bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dabholker vd. (1996) de fiziksel unsurları görünüm ve kolaylık olmak üzere iki alt boyut ile değerlendirilmektedirler. Görünüm demirbaşların ve ekipmanların modernliği ve görsel görünüşü ile ilgili olup kolaylık mağaza içinde ihtiyaç duyulan ürünlerin ulaşılabilirliği ile ilgilidir. Fiziksel kalitenin ikinci alt boyutunu ortam koşulları oluşturmaktadır. Ortam koşulları ısı, ışık, gürültü, koku ve müzik gibi görsel olmayan unsurlar ile ilişkilidir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012). Eğitim yazınında fiziksel ortamın değişkenlerini ise ısı, ışık, temizlik, gürültü, havalandırma ve öğrenci sayısı oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Nitel çalışma sonuçları da eğitimin fiziksel değişkenlerinden ortam koşullarının ısı, ışık, gürültü, havalandırma, temizlik ve öğrenci sayısı bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerden öğrenci sayısının fiziksel kalitenin hangi alt boyutu altında değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Brady ve Cronin (2001) hizmet kalite algısını etkileyen bir işletmenin hacmini oluşturan müşteri sayısını fiziksel kalitenin bir alt boyutu olan sosyal faktörler altında değerlendirirlerken Ryu ve

Jang (2008) ise ilgili değişkeni mekânsal düzenin psikolojik özelliklerinden (algılanan kalabalıklık) biri olarak değerlendirmektedirler. Bu çalışmada öğrenci sayısı ortam koşullarının bir değişkeni olarak dikkate alınmaktadır. Fiziksel kalitenin üçüncü alt boyutunu mekânsal tasarım oluşturmaktadır. Mekânsal tasarım ortamın düzenini veya mimarisini işaret etmekte olup işlevsel veya estetik olabilmektedir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001). Öncül çalışmalarda mekânsal tasarım olarak değerlendirilen boyut Ryu ve Jang (2008) ile Heung ve Gu (2012) tarafından mekânsal estetik ve mekânsal düzen boyutları ile değerlendirilmektedir. Yazarlara göre mekânsal estetik iç dekor ile birlikte mimari tasarımı işaret etmekte olup mekânsal düzen mobilyalar ve demirbaşların yer aldığı alandaki düzenlenen mesafeyi ve alanı işaret etmektedir. Bitner (1992)'e göre mekânsal düzen araç, makina ve mobilyaların yer aldığı yollar, bu unsurların şekilleri ve büyüklükleri, bunlar arasındaki mekânsal ilişkiler anlamına gelmektedir. Eğitim hizmeti açısından eğitimin gerçekleştiği iyi bir sınıfın ulaşılabilir ve eğitim alanların rahatça dolaşabileceği yeterlilikte olması, aynı zamanda eğitimcilerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkân sağlaması gerekmektedir (Noe, 2010). Nitel çalışma sonuçları da eğitimin fiziksel değişkenlerinden mekânsal tasarımın ortamın düzeninin veya mimarisinin işlevsellik ve estetiksel özellikleri bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel kalitenin son boyutu eğitimcinin fiziksel özellikleridir. Eğitimcinin fiziksel özellikleri ile görünüşü, temizliği, sayısı, estetikliği işaret edilmektedir. Nitel çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu mevcut yazın tarafından da desteklenmektedir (Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008). Ryu ve Jang (2008)'a göre fiziksel çevrenin sosyal bir faktörü olan çalışanlar çekiciliği, sayısı ve bakımlı olması bakımından değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Heung ve Gu (2012)'ya göre fiziksel kaliteyi oluşturan alt boyutlardan biri çalışan faktörü olup çalışanların görünüşü ve sayısı bu alt boyutun belirleyicileridir.

Hipotez 2a: Eğitim materyalleri algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2b: Ortam koşulları algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2c: Mekânsal tasarım algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 2d: Eğitmenin fiziksel özellikleri algılanan fiziksel kalitenin doğrudan belirleyicisidir.

2.2.3 Eğitim Hizmetinin Çıktı Kalitesi

Hizmetin etkileşimli süreci sonucunda tüketici somut veya soyut bir şeyler elde etmekte ve sürecin sonucu ile ilgili bir değerlendirmeye sahip bulunmaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Lehtinen ve Lehtinen, 1982, 1991). Neden-sonuç teorisine göre bütün tüketici faaliyetleri arzu edilir veya arzu edilmeyen sonuçlara sahiptir. Sonuçlar tüketicinin mevcut koşullarda ürünün tüketiminden elde etmeyi umduğu fizyolojik veya psikolojik çıktılar olarak tanımlanmaktadır (Gutman, 1982). Bir hizmetin etkileşimli süreci sonucunda elde edilen şeyin (sonucun/çıktının) kalitesinin ölçümü herhangi bir hizmet için oldukça zordur (Asubonteng vd., 1996; Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Ancak yazında hizmet süreci sonucunda elde edilen şeyin kalitesinin teknik kalite (Grönroos, 1984) veya çıktı kalitesi (Brady ve Cronin, 2001; Hwang ve Ok, 2013; Lehtinen ve Lehtinen, 1982, 1991; Rust ve Oliver, 1994) boyutları ile incelenmesi konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır. Grönroos (1984) teknik kaliteyi tüketicinin bir hizmet işletmesi ile etkileşiminin bir sonucu fiili olarak elde ettiğinin kalitesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle yazara göre hizmetin “ne” sağladığı ya da hizmet sürecinin (hizmet performansının) çıktısı teknik kaliteyi ifade etmektedir. Lehtinen ve Lehtinen (1982, 1991) çıktı kalitesi olarak isimlendirdiği bu boyutu müşterinin hizmetin üretim süreci sonucu ile ilgili değerlendirmeleri olarak tanımlamaktadırlar. Yazarlara göre hizmet üretiminin çıktısı somut (fiziksel) ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Rust ve Oliver (1994) hizmetin çıktısını hizmet ürünü olarak isimlendirmektedirler. Yazarlara göre çıktı hizmetin sağlanmasından sonra müşterinin değerlendirdiği hizmetin ilgili özelliği olarak tanımlanmaktadır. Hwang ve Ok (2013) çıktı kalitesini bir hizmet etkileşiminin son aşamasında müşterinin elde ettiği kazanç/fayda olarak tanımlamaktadırlar. Farklı hizmet sektörlerinde yapılan çalışmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Emari vd., 2011; Kang ve James, 2004; Lehtinen ve Lehtinen, 1991) hizmetin çıktılarının hizmet kalitesinin açıklayıcılarından biri olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Brady ve Cronin (2001) tarafından yiyecek-içecek, fotoğrafçılık, eğence parkları, kuru temizleme gibi birbirinden farklı dört hizmet işletmesinde gerçekleştirilen çalışmada çıktı kalitesinin genel hizmet kalitesinin aıklayıcılarından biri olduğu tespit edilmiştir. Kang ve James (2004) tarafından cep telefonu sektöründe yapılan çalışmada teknik kalitenin genel hizmet kalitesi algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caro ve Garcia (2008) seyahat acentacılığı sektöründe yaptıkları çalışmada çıktı kalitesinin hizmet kalitesinin kilit göstergelerinden biri olduğunu tespit etmişlerdir. Banka sektöründe hizmet kalitesinin boyutlarını tespit etmek için Emari vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada genel hizmet kalitesinin en önemli etkileyicisinin teknik kalite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçları da eğitimin çıktılarının eğitim kalitesinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu desteklemektedir. Nitekim Clewes (2003) de eğitim hizmetinin sadece sürecinin değil sürecin çıktılarının da eğitim alan bir bireyin hizmet kalitesini değerlendirmesinde etkili olduğunu iddia etmektedir.

Hipotez 3: ıktı kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda eğitimin çıktısının ne olduğu ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak eğitimin çıktısı ile ilgili odaklanılan konuların bireye ve örgüte yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Elangovan ve Karakowsky (1999)'nin kaliteli bir eğitim programının hem işgören hem de işletme için olumlu çıktılar sağlaması gerektiği söylemi bu yargıyı destekler niteliktedir. Eğitim hizmetinin sadece sürecinin değil sürecin çıktılarının da eğitim alan bir bireyin hizmet kalitesini değerlendirmesinde etkili olduğunu savunan Clewes (2003)'e göre eğitimin ıktıları niteliklerin kazanılması, öğrenme, işyerinde yeni öğrenilen bilgilerin uygulanması, sosyal bir ağın genişletilmesi, kişisel gelişim ve ilerleme olmak üzere sınıflanmaktadır. Baldwin ve Ford (1988)'a göre eğitim çıktısı eğitim sırasında oluşan öğrenmenin miktarı ve eğitim bittiğinde sahip olunan bilgi veya becerilerdir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde eğitim çıktılarının ne olduğunun tanımlanması gerektiğini belirten Noe (2010) eğitimin ıktıları olarak Kirkpatrick (1996)'in geliştirdiği dört seviyeli yaklaşımın her bir kriterini model almaktadır. Bu yaklaşımın unsurlarını eğitilenlerin memnuniyeti (tepki), kazanılan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar (ğrenme), işyerinde davranış değişikliği (davranış),

eğitilenler sayesinde kazanılan işletme sonuçları (sonuç) oluşturmaktadır. Benzer şekilde bir eğitim programının çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlarda (Hamblin, 1974; Kaufman, 1995; Kirkpatrick, 1960; Molenda, 1996; Philips, 1995; Warr, 1970) eğitimin çıktıları eğitimde geribildirimler (tepki –memnuniyet-), eğitimden kazanımlar (öğrenme –bilişsel, duyuşsal, beceri temelli-), eğitim sonrası performans (davranış) ve örgütsel sonuçlar (işgören devir hızı, kazalar veya verimlilik) olmak üzere dört temel başlık altında sınıflandırılmaktadır (Lee ve Pershing, 2002).

Hizmetin çıktısının ne olduğunu tanımlamaya yönelik “hizmetin tüketiciye ne sağladığı” (Grönroos, 1984) ve “hizmetten tüketicinin ne elde ettiği” (Caro ve Garcia, 2008) soruları eğitim hizmeti açısından cevaplandığında eğitimin çıktısının eğitimin bireye sağladığı kazanç olduğu anlaşılmaktadır. Kazançlar pazarlama yazınında arzu edilir sonuçlar olarak isimlendirilmekte olup doğası gereği fizyolojik, psikolojik veya sosyolojik olabilmektedir (Gutman, 1982). Yukarıda çeşitli çalışmalarda eğitimin çıktıları olarak nitelendirilen bilgi, beceri, tutum, davranış, performans gibi unsurların tümü aslında bireyin eğitime katılarak elde ettiği kazançları oluşturmaktadır. Birçok çalışmada eğitimin çıktılarının değerlendirilmesi için kazançlar dikkate alınmaktadır. Birdi vd. (1997)’ne göre işgören gelişim aktivitesinin (eğitim) algılanan çıktıları genel iş tatmini ve örgütsel bağlılık dışında iş ile ilgili olan, iş ile ilgili olmayan, öğrenme oryantasyonu gibi kazançlardan oluşmaktadır. Bulut ve Culha (2010)’ya göre işgören açısından eğitimin bireye sağladığı kazançlar eğitimin çıktısını oluşturmaktadır.

Ulaşılan nitel araştırma sonuçları eğitime katılarak elde edilen kazançların bireysel, kariyer ve iş ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuç eğitim konusunda yapılmış birçok çalışma tarafından da desteklenmektedir (Bartlett, 2001; Bartlett ve Kang, 2004; Bulut ve Culha, 2010; Nordhaug, 1989; Tolay, 2003). Bu nedenle çalışmalarda hizmet kalitesinin çıktı temel boyutunun alt boyutları olarak değerlendirmeye alınan bekleme zamanı, değer (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) ve somut unsurlardan (Brady ve Cronin, 2001) farklı olarak bu çalışmada eğitime katılarak elde edilen bireysel, kariyer ve iş ile ilgili kazançlar eğitimin çıktısının belirleyicileri olarak dikkate alınmaktadır. Eğitim programlarına katılarak elde edilen veya elde edilecek bireysel kazançlar, eğitim faaliyetlerinin işgörenlerin diğer çalışanlar

ile iletişim kurması, işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olması ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Tolay, 2003). Kariyer ile ilgili kazançlar gelecekteki bir iş için işgörenlerin becerilerinin geliştirilmesi (Bartlett ve Kang, 2004), işgörelere kariyer hedeflerini belirleme, kariyer hedeflerine ulaşma ve farklı yolları izleme olanağının yaratılması olarak tanımlanmaktadır (Tolay, 2003). İş ile ilgili kazançlar ise işgörenlerin çalıştığı pozisyondaki işi ile ilgili performansının geliştirilmesi (Bartlett ve Kang, 2004), iş arkadaşları ve yöneticileri ile ilişkilerinin iyileştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tolay, 2003).

Yazında eğitim kalitesinin belirleyicisi olarak eğitimin çıktılarının ne olduğu ile ilgili hiç bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalarda eğitim kazançları daha çok eğitim motivasyonunun (Clark vd., 1993; Smith vd., 2008) ve örgütsel bağlılığın (Bartlett, 2001; Bartlett ve Kang, 2004; Bulut ve Culha, 2010; Tolay, 2003) belirleyicisi olarak dikkate alınmaktadır. Bu çalışmada bir eğitime katılarak eğitim sonucunda eğitimin bireysel, kariyer ve iş ile ilgili kazançlar sağlayacağına duyulan inancın eğitime katılan bireylerin eğitimin çıktı kalite algısında değişiklik meydana getireceği öngörülmektedir.

Hipotez 3a: Bireysel kazançlar algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3b: İş kazançları algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 3c: Kariyer kazançları algılanan çıktı kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

2.2.4 Eğitim Hizmetinin Eğitim Plan Kalitesi

Eğitim hizmetinde neyin (eğitim içeriği), niçin (eğitim amacı), nasıl (eğitim yöntemi) ve ne zaman (eğitimin süresi/zamanı) verileceği eğitim hizmetinin nerede (fiziksel ortam) ve kim tarafından (etkileşim-eğitmen) verileceği kadar önem taşımaktadır. Çünkü eğitimin amaçları, içeriği ve yöntemleri öğrenmeyi kolaylaştıran iyi bir eğitim hizmetinin özelliklerini oluşturmaktadır (Noe, 2010). Bu konuda Orhaner ve Tunç (2003) öğretimin öğrenci, öğretmen, çevre ve fiziksel unsurlarına ek olarak

konu, amaç ve yöntem gibi eğitim unsurlarının bulunduğu bir ortamda gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre öğretim faaliyetini gerçekleştiren öğretmenlere ek olarak eğitimin konusu/içeriği, amacı, yöntemi, zamanı ve süresi öğretim faaliyetini gerçekleştiren en önemli unsurlardır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu unsurların tümü aynı zamanda etkili bir eğitim planının temel unsurları olarak kabul edilmektedir. Noe (2010)'ye göre etkili bir eğitim planının eğitimin amacı, içeriği, yöntemleri, süresi ve zamanı hakkında bilgi vermesi gerekmektedir. Orhaner ve Tunç (2003)'e göre eğitim planları eğitime katılanların neleri, ne zaman ve nasıl öğreneceklerini net bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Eğitim hizmetinde neyin, niçin, nasıl ve ne zaman öğretileceği hakkında önemli bilgiler içeren etkili bir eğitim planının eğitimin temel özelliklerinden biri olarak kabul edildiğinde eğitimin bu özelliğinin eğitime katılanların eğitimin kalite algısının belirleyicilerinden biri olacağı düşünülmektedir. Nitekim gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Nitel araştırma sonucuna göre eğitim planı eğitim kalitesini açıklayan temel boyutlardan birini oluşturmaktadır. Tannenbaum vd. (1991) de eğitimin herhangi bir özelliğinin eğitilenlerin algıları üzerinde bir etkiye sahip olabileceğini vurgulamaktadırlar. Sureshchandar vd., (2001) tarafından da herhangi bir hizmeti oluşturan özelliklerin müşterilerin kalite algısı üzerinde güçlü bir etki uyandırdığı iddia edilmektedir.

Hipotez 4: Eğitim planının kalitesi eğitimin algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonuçlarına ve yazına dayalı olarak etkili bir eğitim planı eğitim amaçları, eğitim içeriği, eğitim yöntemi ve eğitim zamanı/süresi olmak üzere dört alt boyuta sahip bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan birincisi eğitim amaçlarının eğitilenlerden eğitim sonunda ne yapmaları beklendiği hakkında açık bir fikir vermesi (Noe, 2010) ve yapısı gereği ulaşılabilir olması gerekmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003). Noe (2010)'ye göre en iyi öğrenme eğitim programının amaçlarının anlaşıldığı zaman gerçekleşmektedir. Eğitimin amaçlarının ulaşılabilirliği ile araç-gereçlere, gerekli materyallere ve belirlenen zamana ulaşılabilirlik kastedilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003). Nitel çalışma sonuçları eğitim planı değişkenlerinden

amaçların anlaşılabilirliği ve açık olması bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim planının ikinci alt boyutu eğitim içeriğidir. Eğitim içeriği eğitime katılanların mevcut iş deneyimleri ve görevleri ile ilgili olması gerekmektedir (Baldwin ve Ford, 1988; Noe, 2010). Eğitim içeriğinin ihtiyaç temelli olması ve eğitilenlerin işleri ile ilgili olması eğitim yazınında eğitimin ilgililiği olarak bahsedilmektedir (Clemenz, 2001; Clemenz ve Weaver, 2003; Clemenz vd., 2004; Noe, 2010). Valachis vd. (2009) ise söz konusu durumu benzer şekilde ancak farklı bir isimle eğitimin uygulanabilirliği olarak ifade etmektedirler. Yazarlara göre eğitimin uygulanabilirliği eğitimin eğitilenin işi ile ilgili olması ve eğitilenin işinin gerçekçi bir resmini yansıtması ile ilgilidir. Nitel çalışma sonuçları eğitim planı değişkenlerinden içeriğin anlaşılabilir, eğitimin amaçları ile tutarlı, esnek, yeterli bilgiyi içermesi, iş ile ilgili ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olması bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapılan metodolojik çalışmalarda mevcut iş deneyimi ve görevler ile ilgili ve uygulanabilir bir eğitim içeriği eğitim kalite algısının temel belirleyicilerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Clemenz, 2001; Clemenz ve Weaver, 2003, Valachis vd., 2009). Bu özelliklere sahip bir eğitim içeriği aynı zamanda eğitilenlerin memnuniyetini (Liebermann ve Hoffmann, 2008), öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasını (Baldwin ve Ford, 1988; Dermol ve Cater, 2013), öğrenilen bilgilerin iş ortamına aktarılma motivasyonunu (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Liebermann ve Hoffmann, 2008) ve iş ortamına aktarılmasını (Axtell vd., 1997; Baldwin ve Ford, 1988; Liebermann ve Hoffmann, 2008) olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitimin başarısını etkileyen eğitim planının üçüncü alt boyutu eğitim yöntemidir. Eğitim yönteminin başarılı olması ve eğitime katılanların performanslarını geliştirmesi için bireyleri motive etmesi, istenilen becerileri açık bir şekilde göstermesi, aktif katılım ve pratik yapmak için bir fırsat sağlaması, katılımcıların performansları hakkında zamanında geri bildirim sağlaması, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmış olması (Tüzün, 2005; Woods, 1997), eğitime katılanların duyu organlarına hitap etmesi (Orhaner ve Tunç, 2003), öğrenme esnasında bazı pekiştirme araçlarını sağlaması, belirli problemlere kolay adapte olabilmesi ve olumlu bilgi ve beceri transferini

desteklemesi gerekmektedir (Woods, 1997). Nitel çalışma sonuçları da eğitim planı değişkenlerinden yöntemin katılımı teşvik etmesi, gerçekçi ve standart değerlendirmeleri içermesi, uygulanabilir, eğlendirici ve eğitime katılanların öğrenme tercihlerine uygun olması bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim yöntemlerinin seçimi eğitimin türüne, eğitilecek işgörenlerin seçimine, eğitimin amaçlarına ve eğitimin çevresine bağlı olarak değişiklik göstermesine rağmen (Woods, 1997) eğitim sırasında birden fazla eğitim yönteminin kullanımı öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesini sağlamaktadır (Lim, 2000). Bu nedenle bir eğitim sırasında çeşitli eğitim yöntemlerinin kullanımı eğitimin iş ortamına aktarılmasına neden olan eğitim tasarımı için önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Lim, 2000). Akar (2003)'a göre eğitim yöntemi öğrenci davranışlarını etkileyen önemli sınıf içi etmenlerden biridir.

Eğitimin başarılı olmasında eğitimin amacı, içeriği ve yöntemine ek olarak eğitilecek konunun zamanı ve süresi de önem taşımaktadır. Rodriguez ve Gregory (2005) eğitimin öğrenme ve öğrenilen bilgilerin unutulmaması gibi çıktılarını etkileyen kavramsal faktörlerin eğitimin zamanlaması ve süresi olduğunu belirtmektedirler. Eğitimin sabah erken saatlerde veya öğle arası ya da günün son saatlerinde verilmesi öğretimi etkilemektedir. Aynı şekilde haftanın ilk günü, hafta ortası veya haftanın son günü verilen derslerin başarı oranının aynı olmayacağı belirtilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003). Yazarlara göre eğitimin zamanlaması kadar dersin ne kadar sürede verileceği de önem taşımaktadır. Sofu (2007) ise öğrenmeyi ve öğrenilen bilgilerin iş ortamına aktarılmasını etkileyen kaliteli bir eğitim değişkeninin eğitim süresi olduğunu iddia etmektedir. Nitel çalışma sonuçları eğitim planının alt boyutlarından eğitim süresinin ve zamanının eğitim içeriği için yeterli ve uygun olması bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim faaliyetinin gerçekleşmesini sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve etkili bir eğitim planının yukarıda ifade edilen her bir özelliğinin kaliteli bir eğitim planının belirleyicisi olabileceği öngörülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitilenlere kendilerinden ne beklenildiği hakkında bilgi veren ve ulaşılabilir bir *eğitim amacının*, mevcut iş deneyimi ve görevler ile ilgili bulunan ve uygulanabilir bir *eğitim içeriğinin*, bireyleri motive eden, istenilen becerileri açık bir şekilde gösteren, aktif katılım ve pratik yapmak

için bir fırsat sağlayan, performans hakkında zamanında geri bildirim sağlayan, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmış, eğlendirici, uygulanabilir ve öğrenme tercihlerine uygun bir *eğitim yönteminin*, öğrenmeyi kolaylaştıran yeterli ve uygun zamanda verilen *eğitimin zamanının/süresinin* eğitim planının kalitesinin belirleyicileri olacaktır.

Hipotez 4a: Eğitim amacı eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4b: Eğitim içeriği eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4c: Eğitim yöntemi eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

Hipotez 4e: Eğitim zamanı/süresi eğitim planının algılanan kalitesinin doğrudan belirleyicisidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma ulusal ve uluslararası havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri olan THY Havacılık Akademisi'nde gerekli yazılı izin alınarak gerçekleştirilmiştir (bkz. Ek 6). Türkiye'de benzer içerikli eğitim veren kurumlar bulunmasına rağmen araştırmanın sadece THY Havacılık Akademisi'nde gerçekleştirilmesinin nedeni sözlü ve/veya yazılı iletişime geçilen ilgili kurumların işletme politikaları nedeniyle çalışmaya destek vermemelerini belirtmiş olmalarıdır. Araştırmada THY Havacılık Akademisi'nin eğitim kalitesinin ölçülmesinden ziyade bir eğitime kaliteli diyebilmemiz için eğitimin hangi boyutlara sahip olmalı sorusuna cevap aranmıştır. Eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesinde bu kurumdan elde edilen verinin eğitim kalitesini temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır. Akademi'de, konusunda uzman eğitmenler tarafından yılda ortalama 2 bin eğitim ve seminer düzenlenmektedir. Bu eğitim ve seminerlere 35 bin kişi katılmakta ve 50 bin kişiye uzaktan eğitim sağlanmaktadır. Akademi, havacılık sektöründe uluslararası düzeyde bilgi üreten bir eğitim merkezi olarak Türk Hava Yolları A.O. başta olmak üzere, yurt içi ve yurt dışı havacılık firmalarına, bakım merkezlerine, kargo firmalarına, seyahat acentalarında, üniversitelere, diğer havayolu çalışanlarına, havalimanı işletmelerine, sivil havacılık sektöründeki firmalar ile diğer kişi, kurum ve kuruluşlara eğitim ve danışmanlık hizmeti vermektedir. THY Havacılık Akademisi'nde, tecrübeli ve alanında uzman 60'a yakın eğitmenle yurt içinde ve yurt dışında teknik eğitimler, rezervasyon eğitimleri, bilet satış eğitimleri, kargo operasyon eğitimleri, yolcu hizmetleri eğitimleri, yer harekât eğitimleri, yönetim ve kişisel gelişim eğitimleri, IATA eğitimleri, İngilizce dil eğitimleri ve bilgisayar eğitimleri verilmektedir. Eğitimler, Eğitim Başkanlığı binası ve Teknik Eğitimler Müdürlüğü yeni hangar binası olmak üzere iki ayrı binada bulunan toplam 28 adet dershanede ve 125 koltuk kapasiteli 1 konferans salonunda 800 kişiye eş zamanlı olarak TS-EN-ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi, ICAO ve IATA standartlarına uygun olarak verilmektedir (Turkish Aviation Academy [TAA], 2012).

Akademi bünyesinde faaliyet gösteren altı müdürlük bulunmaktadır. Bunlar Teknik Eğitim Müdürlüğü, Ticari ve Yer Hizmetleri Eğitim Müdürlüğü, Yönetim ve Kişisel Gelişim Eğitim Müdürlüğü, Uzaktan Eğitim ve Bilgi Sistemleri Müdürlüğü, Eğitim Hizmetleri Pazarlama ve Satış Müdürlüğü, Mali İşler Müdürlüğü'nden oluşmaktadır (TAA, 2012). Çalışmanın analizinde kullanılacak verinin homojenliğini sağlamak amacıyla araştırmanın evrenini Ticari ve Yer Hizmetleri Müdürlüğü^{xiii} tarafından ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında düzenlenen *rezervasyon ve bilet satış* eğitimlerine katılan kişiler oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni eğitmenlerin ve işverenlerin eğitim kalitesinin önemli değerlendiricileri olmasına rağmen (Mayaka ve King, 2002) eğitimin temel müşterilerinin (Alliger vd., 1997; Alves ve Rapso, 2007; Kirkpatrick, 1979; Popli, 2005; Rodriguez ve Gregory, 2005; Valachis vd., 2009; Zhao vd., 2004), eğitim kalitesinin yegane değerlendiricilerinin (Brown ve Swartz, 1989), eğitim sürecinin bir parçası, eğitim sürecinde bilgi ve beceriyi elde eden taraf ve bu bilgi beceriyi iş yerine taşıyan grubun (Lam ve Zhao, 1998), eğitim sürecinin merkezinde yer alan tarafın (Coates, 2009; Harvey ve Green, 1993) ve eğitim hizmetinin doğrudan alıcılarının (Douglas ve Douglas, 2006; Yorke, 1999) eğitime katılan kişiler olmasıdır. Eğitime katılan kişiler müşteriler ile doğrudan iletişim kuran işgörenler olup havayolu işletmelerinin kendi bilet satış ofislerinde, havaalanlarında rezervasyon ve bilet satıştan sorumlu (Küçükönal ve Korul, 2002) ve yurt içi ve yurt dışı seyahat acentalarında çalışan işgörenlerdir. Bu pozisyonda çalışan işgörenler işletme başarısının (Ghani, 2006; Jackson ve Sirianni, 2009) ve müşteri kalite algısının (Baum, 2006; Hartline ve Ferrell, 1996; Malhotra vd., 2013) temel belirleyicileridir. Çalışmanın evreninin eğitime katılan kişilerin oluşturması eğitmenlerin ve işverenlerin daha az önemli olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak eğitimde paydaşların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin birçok durumda farklılık göstermesi (Doherty, 1997) ve her bir paydaşın eğitimde kalitenin ne anlama geldiği ile ilgili kendine göre bir değerlendirmeye sahip olması (Tam, 2001) nedeniyle birden fazla perspektife

^{xiii} Ticari ve Yer Hizmetleri Eğitim Müdürlüğü; Türk Hava Yolları'nın, yüklenici firmaların ve başka havayollarının personeline, ilgili operasyonlarını güncel ve etkin şekilde yürütmelerini sağlamak üzere, uluslararası standartlara uygun olarak, ticari eğitimler ile yer hizmetleri eğitimleri vermektedir. Müdürlük, gerek Eğitim Başkanlığı'ndaki sınıflarda gerek yurt içi ve yurt dışındaki farklı lokasyonlarda yılda ortalama 1.000 adet kurs gerçekleştirerek yaklaşık 16.000 kişinin eğitim almasını sağlamaktadır. Müdürlük bünyesinde, rezervasyon ve satış, kargo ve tehlikeli maddeler, harekât, kayıp eşya ve rampa hizmetleri, yolcu hizmetleri, Troya Check-in, Quick Check-in, Troya editing ve close-out, seyahat dokümanları gibi çok sayıda eğitim ve ilgili eğitimlerin tazeleme eğitimleri verilmektedir (TAA, 2012).

odaklanmanın karmaşıklığa neden olacağı ve muhtemelen çalışmanın sonuçlarını zayıflatacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, çalışma amacını gerçekleştirmek için önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirme sürecinin farklı aşamalarında olasılığa dayalı olmayan örneklem belirleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Veri, ön test aşamasında kontrol edilmiş bir örneklem grubundan, pilot test aşamasında kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiş küçük bir örneklem grubundan, ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi aşamasında, verinin örneklemden tesadüfi olarak toplanması önerilmesine (Lewis vd., 2005) rağmen çalışmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmada ayrıca bir örneklem belirlenmemiştir.

3.2 ÖLÇEK GELİŞTİRME YÖNTEMİ

Bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalite boyutlarının belirlenmesinde Churchill (1979), Hinkin (1995), Hinkin vd. (1997) ve Lewis vd. (2005) tarafından önerilen, kısaca çizelge 3.1’de gösterilen nitel ve nicel ölçek geliştirme süreci küçük değişiklikler yapılarak takip edilmiştir. Sürecin ilk iki aşaması; ölçeğin geliştirilmesinin nedeni ve ölçeğin tanımlanması tezin ikinci bölümü “Araştırma Modeli ve Hipotez Geliştirme”de ayrıntılı olarak açıklanması nedeniyle bu aşamalara tezin bu bölümünde yer verilmemiştir. Ölçek geliştirmenin diğer aşamaları sırasıyla çizelge 3.1’de özetlenmiş olup konu ile ilgili detaylı bilgiler alt başlıklar halinde anlatılmıştır.

Çizelge 3.1: Ölçek Geliştirme Süreci

Aşamalar	Amaç	Araştırma Yöntemi
1. Ölçeği temsil eden ifadelerin belirlenmesi	*Ölçekte yer alabilecek ifadelerin belirlenmesi *Benzer ifadelerin elenmesi	*Yazın taraması (tumdengelim) *Yüz yüze görüşmeler ve gözlemler (tümevarım). *Toplanan verinin içerik analizi ile değerlendirilmesi
2. Ön Test ve Revizyon	*Taslak anketin formatı, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi konularında geri bildirimlerin ve eleştirilerin alınması	*Küçük bir örneklem grubundan görüşlerinin alınması
3. Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyon	*Geliştirilmesi amaçlanan ölçeği ölçen ifadelerin ampirik olarak nicel bir analiz sürecinden yararlanarak izlenmesi *Uygun olmayan ifadelerin elenmesi *Ölçekte yer alan ifadelerin daha fazla değerlendirilmesi ve saflaştırılması	*Uzmanlardan görüşlerinin alınması *İçerik geçerliliği analizi (İçerik geçerliliği oranlarının ve indekslerinin hesaplanması) *İç tutarlılık analizi *İfadeler arası korelasyon analizi *İfade toplam korelasyonu
4. Ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi	*Ölçeğin yeterliliğinin anlaşılması *Toplam değişkenler kümesininin küçültülmesi *Geliştirilmesi amaçlanan ölçek için başlangıç faktör setinin deneysel olarak oluşturulması *İçsel tutarlılığın belirlenmesi	*Keşifsel faktör analizi *İç tutarlılık analizi
5. Ölçeğin Güvenilirliği ve Yapı Geçerliliği	*Geliştirilen ölçeğin uygun olup olmadığına karar verilebilmesi	*İç tutarlılık (güvenilirlik) analizi *İçerik geçerliliği *Faktöriyel geçerlilik *Yakınsama geçerliliği *Ayrışma geçerliliği

3.2.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesi

İyi bir ölçek geliştirme sürecinin ölçeğin tanımlanmasından sonraki ilk aşaması ölçeği temsil eden ifadelerin belirlenmesidir (Churchill, 1979). İfadelerin belirlenmesi

konusunda tmdengelime ve tümevarım olmak üzere iki yaklaşıma bulunmaktadır (Hinkin, 1995; Yüksel ve Yüksel, 2004). Ölçekte yer alacak ifadelerin belirlenmesinde ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli kuramsal birikimin bulunması durumunda tmdengelime yaklaşıminın uygulanması önerilmektedir. Hinkin (1995) tmdengelime yaklaşıma ile daha önceki çalışmalardan yararlanılmasının (tmdengelime) leğin kuramsal olarak belli bir temele oturacağını, ifadelerin geliştirilmesinin kolaylaşacağını ve böylece ölçeğin içerik geçerliliğinin artacağını belirtmektedir. Yüksel ve Yüksel (2004) de tmdengelime yaklaşıminın ilgili yazının ve araştırılacak konunun iyi anlaşılmasını sağlayarak ifadelerin geliştirilmesine rehberlik edeceğini ve ankette kullanılacak ifadelerin içerik geçerliliğine katkıda bulunacağını belirtmektedirler.

Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli teorik birikimin olmadığı ve konu hakkında yeterli araştırmanın bulunmadığı durumlarda ise tümevarım yöntemi kullanılmaktadır (Hinkin, 1995; Yüksel ve Yüksel, 2004). Tümevarım yönteminde ifadelerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu kapsamda görüşme yönteminin (Churchill, 1979; Hinkin, 1995; Lewis vd., 2005) ve gözlem yönteminin (Yıldırım ve şimşek, 2008) kullanılması önerilmektedir.

Görüşme yöntemi yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç farklı şekilde uygulanabilmektedir. Bu alışma için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya kısmi hareket özgürlüğü veren, çalışma konusu ile ilgili dayanak noktaları önceki araştırmalarla desteklenen, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin özelliklerini barındıran nitel bir veri toplama aracıdır (Aaker vd., 1998). Görüşmenin ana çizgilerinin belirlendiği, ancak soruların kesin sınırlamasının yapılmadan görüşme esnasında sunulan yeni bilgilere ait soru üretme esnekliğine sahip olması, görüşülen kişinin kendini daha rahat bir ortamda hissetmesi, duygu, düşünce ve deneyimlerini daha fazla ifade etme olanağı vermesi (Yüksel ve Yüksel, 2004; Yüksel vd., 2007) ve yapılandırılmış anket sorularına göre daha derinlemesine bilginin elde edilmesine olanak sağlaması (Huczynski ve Lewis, 1980) gibi avantajlı özellikleri nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir.

Görüşme yönteminde katılımcıların sorulan sorulara değişik nedenlerle doğru yanıtlar vermeyebileceği, bireylerin söyledikleri ve yaptıkları arasında farklılıkların olabileceği (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yüksel ve Yüksel, 2004) bunun yanı sıra yazın taraması sonucu tespit edilen ifadelerin geliştirilmesi amaçlanan ölçeği tek taraflı yansıtacağı düşüncesi ile görüşme ve yazın taraması yöntemlerinin yanı sıra gözlem yönteminden yararlanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yazarlara göre görüşme ile elde edilen veride olabilecek bazı abartmaların önlenmesi ve elde edilen verinin birden fazla yöntemle teyit edilmesi için görüşme ve gözlem yönteminin birlikte kullanılması gerekmektedir. Bu sayede ulaşılan sonuçların geçerliliği ve tutarlılığı sağlanmış olmaktadır.

Yazın taraması, görüşme ve gözlem yöntemleri yoluyla geliştirilmesi amaçlanan ölçeği temsil eden ifadelerin yer aldığı bir ifade havuzu oluşturulmuş bulunmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinin diğer aşaması olan ön teste geçilmeden önce ifade havuzunda yer alan ifadeler çeşitli yöntemlerle analiz edilmekte ve uygulanabilecek bir anket formu geliştirilmektedir. Kullanılacak anket formunun mümkün olduğunca kısa, anlaşılır ve az sayıda sorudan oluşması hedeflenmektedir (Karasar, 1994). Bu nedenle ilk aşamada belirlenen ifadelerin karşılaştırılarak birbirine benzer olanların elenmesi, birbirini kapsar nitelikte olanların birleştirilmesi, soruların anlaşılır hale getirilmesi ve gerçekten istenen amaca uygun olup olmadıklarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla uzman görüşlerinden yararlanılmakta ve ifade havuzundaki ifadeler değerlendirilerek taslak bir anket oluşturulmaktadır. Böylece ölçeğin ilk halinin görünüm ve içerik geçerliliği sağlanmış olmaktadır (Karasar, 1994; Lewis vd., 2005; Şencan, 2005).

3.2.2 Ön Test ve Revizyon

Ön test, taslak anketin uygunluğunun belirlenmesi için kontrol edilmiş bir örneklem grubundan ampirik geribildirimlerin alınması konusunda atılan bir ilk adımdır. Örneklem grubu konu ile ilgili doğrudan deneyim kazanmış kişilerden oluşmaktadır. Bu aşamada katılımcılardan öncelikle taslak anketi doldurmaları istenmekte ve daha sonra taslak anketin formatı, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi gibi konularda geri bildirimler ve eleştiriler alınmaktadır. Katılımcılardan ayrıca ankete

eklenmesi veya anketten çıkarılması gerekli gördükleri ifadeleri belirtmeleri istenmektedir. Ön test ile ulaşılan cevaplar gözden geçirilmekte ve bu cevaplar dikkate alınarak ankette düzeltmeler yapılmaktadır (Lewis vd., 2005). Ön test sayesinde araştırmacı asıl uygulamada karşılaşılabileceği problemleri görebilmekte ve ilgili problemleri düzeltebilmektedir (Yüksel ve Yüksel, 2004). Ön test için örneklem sayısının ne olması gerektiği ile ilgili olarak Hair vd. (2003) dört ve beş bireyden oluşan küçük bir örneklemin veya 30'dan büyük olmayan örneklemin yeterli olabileceğini belirtmektedirler. Yazarlar tarafından 30'dan büyük örneklemin genel anlamda anketin düzenlenmesinde kullanmak için önemli bir bilgi sağlamadığı vurgulanmaktadır.

3.2.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyon

Uzman geçerliliği aşamasının amacı ön test sonrasında tespit edilen ve geliştirilmesi amaçlanan ölçeği ölçen ifadeleri ampirik olarak nicel bir analiz sürecinden yararlanarak izlemektir. Bu aşamada, yaygın bir şekilde kullanılan ve en eski yöntemlerden biri olan Lawshe (1975) tarafından geliştirilen içerik geçerliliği testi uygulanmaktadır (Wilson vd., 2012). İçerik geçerlilik testi (çözümlemesi) uzman görüşlerine dayalı ölçek ya da ölçekte yer alan ifadelerin kalitesini kestiren, nitel çalışmaları istatistiksel nicel çalışmalara dönüştüren ve işlem-zaman kolaylığı sağlayan bir süreçtir (Yurdugül, 2005). Bu testin uygulanması için aşağıdaki aşamaların sırasıyla takip edilmesi gerekmektedir.

1. İfadelerin ve yanıtların düzenlenmesi
2. Uzman grubunun oluşturulması
3. Uzmanlardan görüşlerinin alınması
4. İfadelere ilişkin içerik geçerliliği oranının hesaplanması
5. İfadelerin seçimi
6. Ölçeğe ilişkin içerik geçerliliği indekslerinin hesaplanması
7. İçerik geçerlilik oranları ve indeks ölçütlerine göre nihai anket formunun oluşturulması

İfadelerin ve yanıtların düzenlenmesi: Tespit edilen ifadelerin geliştirilmesi amaçlanan ölçeği ölçmede gerekli olup olmadığının uzmanlar tarafından

değerlendirilebilmesi için ifadeler ve bu ifadelere verilecek yanıt seçenekleri düzenlenmektedir. İfadelerin değerlendirebilmesi için uzmanlara a) Gereksiz b) İlgili Fakat Gereksiz c) Gerekli cevap seçenekleri sunulmakta ve uzmanlardan görüşlerini bu yanıt seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir.

Uzman grubunun oluşturulması: Bu aşamada geliştirilmesi amaçlanan ölçek hakkında bilgiye sahip uzman grubunun oluşturulması gerekmektedir.

Uzmanların görüşlerinin alınması: Geliştirilmesi amaçlanan ölçeği temsil eden ifadeler uzman görüşünün alınması için bir önceki aşamada oluşturulan uzman grubuna gönderilmekte ve üçlü yanıt seçenekleri a) Gereksiz b) İlgili Fakat Gereksiz c) Gerekli kendilerine sunulmaktadır ifadelerin ölçek ile ilgisini değerlendirmeleri istenmektedir.

İfadelere ilişkin içerik geçerliliği oranının hesaplanması: Uzmanlardan gelen cevaplar bir araya getirildikten sonra her bir ifade için işaretlenen “gerekli” seçeneğinin sayısı toplanmakta ve her bir ifade için içerik geçerliliği oranları (İGO) hesaplanmaktadır. İGO’nun hesaplanmasında Lawshe (1975) tarafından geliştirilen “ $İGO = (N_g - N/2) / (N/2)$ ” formülü uygulanmaktadır. Formülde yer alan “ N_g ” ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğunu işaretleyenlerin toplam sayısını ve “ N ” ise ifadeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

Formülün sonucuna göre; uzmanların yarısından daha azı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde $İGO < 0$, uzmanların yarısı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde $İGO = 0$, uzmanların yarısından fazlası ancak hepsinden daha azı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde $0 < İGO < 1$ ve uzmanların hepsi ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde $İGO = 1$ olmaktadır.

İfadelerin seçimi: Her bir ifade için İGO değerleri hesaplandıktan sonra değerleri negatif ve sıfıra eşit olan ifadeler ilk etapta elenmektedir. İGO değerleri pozitif olan ifadeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilmektedir. İçerik geçerlilik oranlarının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için hesaplama

kolaylığı açısından $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde uzman sayısına göre Wilson vd. (2012) tarafından güncellenen içerik geçerlilik oranlarının minimum değerleri dikkate alınmaktadır (bkz. Çizelge 3.2). Çizelgeye göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir.

Çizelge 3.2: $p = 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde İGO'lar İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.736	23	0.343
6	0.672	24	0.336
7	0.622	25	0.329
8	0.582	26	0.323
9	0.548	27	0.317
10	0.520	28	0.311
11	0.496	29	0.305
12	0.475	30	0.300
13	0.456	31	0.295
14	0.440	32	0.291
15	0.425	33	0.286
16	0.411	34	0.282
17	0.399	35	0.278
18	0.388	36	0.274
19	0.377	37	0.270
20	0.368	38	0.267
21	0.359	39	0.263
22	0.351	40	0.260

Kaynak: Wilson vd., 2012:206

Her bir ifade için İGO değerleri hesaplandıktan sonra değerleri negatif ve sıfıra eşit olan ifadeler elendikten sonra içerik geçerlilik oranları pozitif olan ifadelerin istatistiksel olarak anlamlılığı uzman sayısına göre çizelge 3.2'de yer alan değerle karşılaştırılarak ifade istatistiği ilgili değerinin altında olan ifadeler de elenmektedir.

Ölçeğe ilişkin içerik geçerliliği indekslerinin hesaplanması: İGO özellikli ifadelerin elenmesi veya ileriki analizler için tutulmasında yararlı bir ifade istatistiğidir. Nihai anket formunda kalacak ifadeler belirlendikten sonra bütün test için içerik geçerliliği indeksi (İGİ) hesaplanmaktadır. İGİ nihai anket formuna alınacak ifadelerin İGO değerlerinin basit bir ortalamasıdır. Yurdugül (2005)'e göre eğer ölçülmek istenen

özellik birden fazla boyuttan oluşmuş ise her bir boyut için İGİ hesaplanmalıdır. İGİ'nin hesaplanmasında her bir alt boyut için alt boyutta yer alan ifadeler dikkate alınmalıdır.

İçerik geçerlilik oranları ve indeks ölçütlerine göre nihai anket formunun tasarlanması: İGO ve İGİ değerleri dikkate alınarak bir sonraki aşama pilot çalışmada kullanılmak üzere nihai bir anket formu tasarlanmaktadır.

Uzman geçerliliği çalışmalarını takiben ölçekte yer alan ifadelerin daha fazla değerlendirilmesi ve saflaştırılması için pilot test uygulanmaktadır (Lewis vd., 2005). Lewis vd. (2005) pilot test uygulamasını küçük hedef örneklem grubu ile ölçeğin genel provasının yapılması olarak tanımlamaktadır. Bell (1993 aktaran Sofu, 2007)'e göre pilot çalışmanın yapılmasının nedeni anketin doldurulması için gerekli olan süreyi tahmin etmek, ifadelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek, kullanışsız olan ifadeleri belirlemek, ihtiyaç duyulan ve eklenmesi gerekli ifadeleri dahil etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiş küçük bir örneklem gurubundan öncelikle anketi doldurmaları istenmekte daha sonra anketi doldurmalarında karşılaştıkları zorluklar hakkında yorum yapmaları ve ankete eklenmesi veya anketten çıkarılması gerekli daha başka ifadelerin olup olmadığı konusunda önerileri alınmaktadır (Lewis vd., 2005).

Pilot test sürecinde eğitim kalitesini ölçmek üzere oluşturulan ölçekteki tüm ifadelerin saflaştırılması için iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha), ifade toplam korelasyonunun (item-to-total correlation) (Churchill, 1979; Delamere vd., 2001; Hair vd., 2003; Kuslivan ve Kuslivan; 2000) ve ifadeler arası korelasyonun hesaplanması (Bearden vd., 1989; Taymoori vd., 2012; Tian vd., 2001) önerilmektedir. İfadelerin içsel tutarlılığının ölçülmesinde Coefficient alpha güvenilirlik değeri hesaplanmaktadır (Churchill, 1979). Güvenilirlik değeri 0'dan (tamamıyla güvenilir olmama) 1'e (tamamıyla güvenilir olma) kadar değerlerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bu değerler değişebilmektedir. Çalışmanın keşifsel bir çalışma olması durumunda güvenilirlik değerinin 0,50 ve 0,60 olmasının yeterli olacağı fakat güvenilirlik değerinin 0,80 ve üstünde olması kaçınılmaz olarak istenmektedir (Nunnally, 1978).

Ölçekteki ifadelerin içsel tutarlılık katsayılarının hesaplanması ile yakından ilişkili olan konu her bir ifade için ifade toplam korelasyonunun hesaplanmasıdır. İfade toplam korelasyonundan genellikle ölçekte yüksek korelasyona sahip olmayan ifadelerin silinmesi için yararlanılmaktadır. İçsel tutarlılık katsayısında olduğu gibi ifade toplam korelasyonunun ifadenin çıkarılması veya alıkonulması için ne olması gerektiği konusunda bir takım kurallar bulunmaktadır. En çok kabul gören uygulama 0,50'den daha düşük ifade toplam korelasyonuna sahip ifadelerin çıkarılmasıdır (Delamere vd., 2001). Fakat bazı çalışmalarda daha tutucu yaklaşım sergilenerek ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde daha düşük toplam ifade korelasyonu (0,25; 0,30) tercih edilmektedir (bkz. Delamere vd., 2001; Ko ve Stewart, 2002; Kuslivan ve Kuslivan, 2000).

İfadelerin saflaştırılmasında ayrıca ifadeler arası korelasyon değerleri hesaplanmaktadır. Bu aşamada yüksek korelasyona sahip benzer ifadelerin çıkartılması gerekmektedir. Yukarıda belirtilen iki analizde olduğu gibi ifadenin çıkarılması veya alıkonması için korelasyon katsayısının ne olması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bearden vd. (1989) ve Tian vd. (2001) %50'nin üstünde korelasyona sahip ifadelerin çıkarılmasını önerirlerken, Taymoori vd., (2012) ise %70'in üstünde korelasyona sahip ifadelerin çıkarılmasını önermektedirler.

Analizleri takiben ayrıca örneklem grubunun önerileri ve yorumları doğrultusunda ifade ekleme ve çıkarma işlemleri yapılmaktadır (Lewis vd., 2005). Pilot çalışma sayesinde bir sonraki aşama ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesine geçmeden önce ölçeğin güvenilirliği sağlanmış olmaktadır (Karasar, 1994; Şencan, 2005).

3.2.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı pilot test ile revize edilen ölçeğin yeterliliğinin nasıl anlaşılacağını belirlemektir (Yüksel ve Yüksel, 2004). Bu amacı gerçekleştirmek için faktör analizlerinden yararlanılması önerilmektedir (Hinkin vd., 1997; Lewis vd., 2005; Yüksel ve Yüksel, 2004). Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler veya değişkenler haline getiren çok

değişkenli istatistik tekniklerinden biridir (Hair vd., 2003). Bu analiz, ölçeğin uygulanabilirliğinin belirlenmesinde en önemli adımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Hinkin vd., 1997; Yüksel ve Yüksel, 2004). Ölçek geliştirme sürecinde keşifsel ve onaylayıcı olmak üzere iki tür faktör analizinden yararlanılmasına rağmen (Hinkin vd., 1997; Lewis vd., 2005; Yüksel ve Yüksel, 2004) çalışmanın keşifsel doğası gereği doğrulayıcı faktör analizi bu çalışmada uygulanmamıştır.

3.2.4.1 Keşifsel Faktör Analizi

Keşifsel faktör analizinin amacı toplam değişkenler kümesini küçültmek (Yüksel ve Yüksel, 2004) ve geliştirilmesi amaçlanan ölçek için başlangıç faktör setini deneysel olarak oluşturmaktır (Lewis vd., 2005). Keşifsel faktör analizinin uygulanması için gerekli olan veri belirlenen hedef örneklemden tesadüfi olarak elde edilmektedir. Örneklemden bütün cevaplar alındığında cevapların kalitesi cevaplama yüzdesi ve istatistiksel anlamlılığı (ifade-örneklem oranı) bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir (Lewis vd., 2005). Cevap kalitesi için cevaplama yüzdesinin en az % 20 olması gerekmektedir. Verinin istatistiksel anlamlılığı ile ilgili olarak yazında değişik görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar keşifsel faktör analizinde verinin anlamlılığı için ölçekte yer alan her bir ifade için 4 ile 10 katı arasında değişen sayıda katılımcının örnekleme yer alması gerektiğini belirtmektedirler (Hair vd., 2003; Lewis vd., 2005; Yüksel ve Yüksel, 2004). Ölçek geliştirme amacıyla yapılan çalışmalarda (Caro ve Garcia, 2008; Wong ve Fong, 2012) katılımcı sayısının ölçekte yer alan ifade sayısına (31/13) bağlı olarak 200 civarında olduğu görülmektedir. Hinkin (1995) keşifsel faktör analizi için en az 150 katılımcıdan verinin toplanması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda Yüksel ve Yüksel (2004) keşifsel faktör analizi için 150 gözlemin yeterli olacağını ancak ifadelerin sayısındaki yükselmeye birlikte katılımcı sayısının artmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan keşifsel faktör analizi yapmak için gerekli olan anket sayısının en az 100 olması gerektiğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Bartlett vd., 2001; Gursuch, 1983 aktaran Matsunaga, 2010; Hatcher, 1994 aktaran Walker ve Maddan, 2009).

Cevaplama yüzdesi ve istatistiksel anlamlılık testinden sonra keşifsel faktör analizinden faydalanmanın temel kuralı en uygun faktör belirleme yönteminin

seçilmesidir. Faktörlerin elde edilmesinde temel olarak temel bileşenler analizi (principal components analysis) ve ortak faktör analizi (common factor analysis) olmak üzere iki farklı faktör analiz yöntemi bulunmaktadır. Temel bileşenler analizi bugüne kadar yönetim araştırmalarında en çok kullanılan yaklaşımlardan biridir (Hair vd., 2003).

Keşifsel faktör analizinde, veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesi olmak üzere dört temel aşaması bulunmaktadır (Hair vd., 2003; Lewis vd., 2005). Birinci olarak veri setinin faktör analizi için uygunluğu tüm değişkenler (ifadeler) için korelasyon matrisinin oluşturulması (Kalaycı, 2008), Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile değerlendirilmektedir (Hair vd., 2003; Kalaycı, 2008; Lewis vd., 2005). Veri setinin faktör analizi uygunluğu test edildikten sonra ikinci olarak faktör sayısı belirlenmektedir. Faktör sayısının belirlenmesi için özdeğer (eigenvalues) istatistiği ve varyans yüzdesi yaygın olarak kullanılan yöntemlerdendir (Hair vd., 2003). Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilirken 1'den küçük olan faktörler dikkate alınmamaktadır (Hair vd., 2003; Kalaycı, 2008). Varyans yüzdesi yönteminde ise her ilave faktörün toplam varyansın açıklamasına katkısı %5'in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmaktadır (Kalaycı, 2008). İsimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için üçüncü olarak faktörlerin rotasyonu yapılmaktadır (Kalaycı, 2008). Rotasyonda en çok kullanılan yöntem orthogonal rotasyon olup en çok kullanılan teknik varimaxtır. Bu rotasyonda faktörler birbirleri ile korelasyon içinde değildirler (Kalaycı, 2008). Uygun rotasyon yöntemi ve tekniği seçildikten sonra uygun faktör yükü değeri belirlenmelidir (Hinkin, 1998; Lewis vd., 2005). Keşifsel faktör analizinde bir değişkenin faktör yükünün en az 0,40 olması istenmekte fakat aynı zamanda bir değişkenin 0,40'dan daha yüksek değerle birden fazla faktöre yüklenmesi de arzu edilmemektedir (Hinkin, 1998). Son olarak her bir faktör isimlendirilmektedir. Faktörlerin isimlendirilmesinde her bir faktörde en yüksek faktör yüküne sahip değişkenin mantıksal ve sezgisel değerlendirilmesi gerekmektedir (Hair vd., 2003). Lewis vd. (2005)'e göre faktör isimleri bir faktöre yüklenen ifadeleri (değişkenleri) temsil etmelidir.

3.2.5 Ölçeğin Güvenilirliği ve Yapı Geçerliliği

Geliştirilen ölçeğin uygun olup olmadığına karar verebilmek için ölçekte yer alan boyutların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin tespit edilmesi gerekmektedir (Churchill, 1979).

Güvenilirlik yapıyı oluşturan değişkenlerin içsel tutarlılığı ile ilgili bir kavramdır (Hair vd., 2003). Keşifsel faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirildikten sonra her bir faktörün içsel tutarlılığının belirlenmesinde güvenilirlik testi (Cronbach Alpha) uygulanmaktadır (Lewis vd., 2005). Güvenilirlik değeri 0'dan (tamamıyla güvenilir olmama) 1'e (tamamıyla güvenilir olma) kadar değerlerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bu değerler değişebilmektedir. Çalışmanın keşifsel bir çalışma olması durumunda güvenilirlik değerinin 0,50 ve 0,60 olmasının yeterli olacağı fakat güvenilirlik değerinin 0,80 ve üstünde olması kaçınılmaz olarak istenmektedir (Nunnally, 1978). Faktörler kabul edilir güvenilirlik değerine sahip olmadıklarında, bu değerlerin yükseltilmesi için ifade yüklerinin önemine bağlı olarak faktörden ifadeler çıkartılmaktadır. Her uygulamada düşük faktör yüküne sahip ifadeler çıkartılmakta ve her bir faktörün güvenilirlik değeri gözlemlenmektedir. Bu süreç kabul edilir güvenilirlik değerine ulaşıncaya kadar devam etmektedir (Lewis vd., 2005).

Yapı geçerliliği, yapının veya ölçeğin gerçekte ölçmek istediğidir (Hair vd., 2003). Bir yapı için kaliteli bir ölçme aracı geliştirmede nihai amaç yeterli düzeyde yapı geçerliliğini sağlamaktır. Bir ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için ölçeğin içerik, faktöriyel, yakınsama, ayrışma ve nomolojik geçerliliğinin ölçülmesi gerekmektedir (Lewis vd., 2005). İçerik geçerliliği (content validity) bir yapıyı ölçmek için ölçüm aracındaki değişkenlerin (ifadelerin) uygunluğu anlamına gelmektedir (Nunnally, 1978). Değişkenlerin her biri yapıyı temsil etmeli ve bu değişkenler yapının bütün özelliklerini kapsamlı bir şekilde kapsamalıdır (Lewis vd., 2005). İçerik geçerliliği ölçek geliştirme sürecinde geliştirilmesi amaçlanan ölçeğe ait belirlenen ifadelerle yapılan içerik analizi, ön test, uzman geçerliliği ve pilot test aşamaları ile sağlanmış olmaktadır (Lewis vd., 2005). İçerik geçerliliği bu aşamalarda konunun uzmanlarının ve/veya küçük bir cevaplayıcı kitlesinin yapıyı temsil eden ifadelerin uygunluğu hakkındaki değerlendirmeleri ile sağlanmaktadır (Hair vd., 2003). Faktöriyel geçerlilik (factorial

validity), faktör analizi çözümlemesinin bir yapının teorik boyutlarını ortaya koyma seviyesi ile ilgilidir. Faktöriyel geçerlilik, faktör analizi ile elde edilen faktörlerin (boyutların) daha önce içerik analizi ile elde edilen faktörler (boyutlar) ile karşılaştırılarak belirlenmektedir (Lewis vd., 2005). Yapının geçerli olması için diğer iki koşul yakınsama (convergent validity) ve ayrışma geçerliliğinin (discriminant validity) sağlanmasıdır (Churchill, 1979). Yakınsama geçerliliği, bir yapıyı oluşturan değişkenlerin ilgili boyuta istatistiksel olarak anlamlı yüklenmesi veya bu değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonlarının yüksek düzeyde olması ile değerlendirilmektedir (Churchill, 1979; Lewis vd., 2005). Ayrışma geçerliliği yapıyı oluşturan değişkenlerin diğer yapıları ölçen değişkenlerle düşük korelasyona sahip olması anlamına gelmektedir (Churchill, 1979). Ayrışma geçerliliği, yapıyı oluşturan boyutlar arası korelasyon katsayıları ile her bir boyutun açıkladığı varyans değeri karşılaştırılarak tespit edilebilmektedir. Her bir boyutun açıkladığı varyansın karekök değeri boyutlar arası korelasyon değerinden büyük olması durumunda boyutların ayrışma geçerliliğini sağladığını göstermektedir (Fornell ve Lacker, 1981). Yapı geçerliliğinin sağlanmasında son olarak nomolojik geçerliliğin (nomological validity) sağlanması gerekmektedir. Nomolojik geçerlilik doğrulayıcı faktör analizi seviyesinde yapıyı oluşturan değişkenlerin öncül ve ardıl değişkenler ile hipotezlendirilmesi ile belirlenmektedir. Diğer bir ifadeyle değişkenlerin teorik olarak diğer ilişkide bulunduğu değişkenleri tahmin edebilme yeteneği nomolojik geçerliliği işaret etmektedir (Lewis vd., 2005).

Pilot test, ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi ve ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliği aşamalarında sosyal bilimler için istatistiksel paket programı (SPSS) kullanılabilir.

3.3 VERİNİN TOPLANMASI

Bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalite boyutlarının belirlenmesi için gerekli olan verinin toplanmasında hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Boyutların belirlenmesinde takip edilen ölçek geliştirme yönteminin her bir aşaması için gerekli olan veri toplama süreci sırasıyla aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

3.3.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesi İçin Verinin Toplanması

Bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programlarının algılanan kalite boyutlarını temsil eden ifadelerin belirlenmesi için gerekli verinin toplanmasında hem tündengelim hem de tümevarım yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bunun nedeni eğitim kalitesinin boyutlarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) ve bir hizmet olarak eğitimin kalitesi için model alınabilecek yabancı kaynaklı temel çalışmaların (Brady ve Cronin, 2001; Dabholker vd., 1996; Lehtinen ve Lehtinen, 1991) bulunmasıdır. Ancak bu çalışmada Erdemir (2007) tarafından da belirtildiği üzere Türkiye’de algılanan eğitim kalitesi ölçeği için tamamen yabancı yazını kullanmak yerine yabancı yazında yer alan yaklaşımların uygulamacıların fikirleri ile de desteklenmesi tercih edilmiştir.

Tündengelim yöntemi açısından hizmet kalitesi ile ilgili tezin birinci bölümünde yer verilen geniş bir yazın taraması yapılmış ve mevcut kuramsal modellerden birinin olduğu gibi kullanılması yerine tezin ikinci bölümü “araştırma modeli ve hipotez geliştirme”de yazın taramasına dayalı kavramsal bir model geliştirilmiştir. Yazın taraması sonucu geliştirilen kavramsal modele uygun eğitim kalitesi ölçeğinde yer alabilecek ifadeler belirlenmiştir. Bu amaçla 1981-2009 tarihleri arasında eğitim, kalite ve eğitim kalitesi konularında yayınlanmış 48 farklı çalışmadan yararlanılmıştır.

Diğer yandan, yukarıda belirtildiği üzere Türkiye’de geliştirilen bir ölçek için tamamen yabancı yazını kullanmak yerine yabancı yazında yer alan yaklaşımların uygulamacıların fikirleri ile de desteklenmesi amacıyla tümevarım yöntemi de kullanılmıştır. Bu amaçla verinin toplanması ile ilgili aşağıda ayrıntıları açıklanan görüşme ve gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Tümevarım yaklaşımı ile algılanan eğitim kalitesinin boyutlarını temsil eden ifadelerin belirlenmesi için 09-10 Şubat 2012 tarihleri arasında THY Eğitim Akademisi’nde rezervasyon ve biletleme eğitimine katılan 10 kişi ile eğitimden sonra yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşme sürelerinin mümkün olduğunca verimli bir şekilde kullanılması ve görüşmeler esnasında daha detaylı soru yöneltilmesi için “genel sorular” ve “alternatif görüşme soruları”nın yer aldığı taslak

görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra taslak olarak hazırlanan form üzerinde eğitim programlarının hazırlanması konusunda uzman birden fazla öğretim üyesinin ve THY Havacılık Akademisi'nde çalışan öğretmenlerin görüş ve önerileri alınarak düzeltme ve geliştirme işlemlerinin tamamlanması sonucu görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur (bkz. Ek 1). Görüşme sorularının içerik bakımından önyargı uyandırmayan, katılımcıların kolaylıkla ve ayrıntılı şekilde yanıtlar vermelerini sağlayacak nitelikte olmasına da özen gösterilmiştir. Her katılımcı ile ortalama 15 dakika süren görüşmede katılımcılara bu eğitim deneyimlerine bağlı olarak eğitim kalitesinin ne olduğu, eğitim kalitesinin belirleyicilerinin, eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin neler olduğu ve bu eğitime katılmakla ne gibi faydalar elde edecekleri ile ilgili benzer çalışmalarda (Borahan ve Ziarati, 2002; Clemenz, 2001; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Lim, 2000; Parasuraman vd., 1985; Srikatanyoo ve Gnoth, 2005) sorulan sorular yöneltmiştir.

Tümevarım yaklaşımı ile algılanan eğitim kalitesi boyutlarını temsil eden ifadelerin belirlenmesi için ikinci olarak 09-10 Şubat 2012 tarihleri arasında İstanbul THY Eğitim Akademisi'nde 1 öğretmenin ve 10 eğitilenin katılımı ile gerçekleştirilen biletleme ve rezervasyon eğitiminde hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal ortam bir araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yapılan gözleme ilişkin bilgilerin kaydedilmesi için gözlem kayıt formu kullanılmıştır (bkz. Ek 4). Gözlem formu eğitim kalitesinin temel iki boyutu etkileşimsel (süreç, fonksiyonel) kalite ve fiziksel çevre kalitesi temeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Nitekim gözlem formunun hazırlanmasına ilişkin çalışmalarda (Hair vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008) gözlemlerde sosyal ortamı oluşturan insanların ve fiziksel ortamı oluşturan nesnelere gözlemlenebileceği vurgulanmaktadır. Eğitim kalitesi hem sınıftaki hem de sınıf dışındaki sosyal ve fiziksel unsurların gözlemlenmesini gerektirdiğinden gözlem formunda hem sınıftaki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal unsurlara yer verilmiştir. Fiziksel ve sosyal unsurlar başlığı altında gözlemciyi gözlem esnasında duyarlı hale getirmek için ortaya çıkması beklenen başlıca değişkenler ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Gözlem formunda bu iki kategori altında değerlendirilemeyen fakat eğitim kalitesinin önemli göstergelerini oluşturan unsurlar (homojenlik, genel atmosfer, eğitimin ilgililiği, eğitimin faydaları, değerlendirmeler, dersin süresi ve öğrenci sayısı) diğer gözlem unsurları kategorisi altında değerlendirmeye alınmıştır. Gözlem ile elde

edilen veriyi daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla yaklaşık 20 dakikalık 3 video çekimi yapılmış ve eğitimin gerçekleştirildiği ortama ait fiziksel unsurların ve eğitim ortamında oluşan bazı davranışların fotoğrafları çekilmiştir.

Yazın taraması, görüşme ve gözlem yöntemleri yoluyla ulaşılan ve algılanan eğitim kalitesini temsil eden ifadeler ön test aşamasına geçilmeden önce uzmanlar tarafından karşılaştırılarak birbirine benzer olanlar elenmiş, birbirini kapsar nitelikte olanlar birleştirilmiş, ifadelerin anlaşılır hale getirilmiş ve gerçekten istenen amaca uygun olup olmadıkları gözden geçirilmiştir. Yazın taraması ile ulaşılan İngilizce ifadelerin Türkçe'ye çevrilmesinde Ronen ve Shenkar (1985) tarafından önerilen tercüme ve geri tercüme süreci uygulanmıştır. Bu süreçte öncelikle her iki lisana ve konuya hakim bir kişi tarafından ifadelerin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra iki lisana ve konuya hakim üç kişilik bir grup tarafından Türkçe'ye çevrilen ifadeler ile orijinal ifadeler karşılaştırılmıştır. Son olarak iki lisana hakim fakat konuyu bilmeyen bir dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilen ifadeler İngilizce'ye çevrilerek ve bu ifadeler ile orijinal ifadeler üç kişilik grup tarafından tekrar karşılaştırılmıştır. Ayrıca ifadelerin anlaşılabilirliği Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ön test için taslak anket oluşturulmuştur (bkz. Ek 7). Taslak anketin birinci bölümünde çalışmanın amacı ve katılımcıların anketi nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili açıklayıcı bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ifade havuzunda yer alan ve içerik analizine dayalı olarak boyutlandırılan ifadeler yer almaktadır. Katılımcıların bu ifadelere katılım düzeyleri beşli likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak eğitim bitiminde ölçülmüştür. Ayrıca her ifadenin katılımcı tarafından anlaşılır bulunup bulunmadığını belirlemek için her ifadenin karşısına ifadenin anlaşılabilirliği ile ilgili “anlaşılmıyor” ve “anlaşıyor” olmak üzere iki seçeneğe yer verilmiştir. Son bölümde katılımcıların demografik özellikleri, eğitime katılım istekleri, çalıştıkları işletmenin eğitim politikaları, anketin biçimi ve diğer konular hakkında görüşlerinin alınması için bir bölüm ayrılmıştır.

Bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalite boyutlarının belirlenmesi için gerçekleştirilen ön ve pilot test, saflaştırma ve keşifsel analiz süreçlerinde gerekli olan verinin toplanmasında kullanılan anketlerde yer alacak ifadeler katılımcıların beklentilerinin aksine sadece algılamalarını (performans) yansıtacak niteliktedir. Bunun temel nedeni eğitime katılanların eğitimlere katılmadan önce bu eğitimlerle ilgili beklentilerinin olmayabileceği ve ne bekleyeceklerini bilmemeleri diğer taraftan beklenti ve algı düzeylerinin birbirine eşit olması durumunda elde edilen sonuçların kaliteyi yansıtmaması (Dedeke, 2003; Fick ve Ritche, 1991), beklentilerin algılamalara göre daha yüksek gösterilme eğiliminin olması ve bu nedenle beklenti ve algılamaya dayalı yapılan ölçümlerde elde edilecek verinin kalitesinin doğrudan etkilenebilmesidir (Dedeke, 2003). Metodolojik bir çok çalışmada (Clemenz, 2001; Cronin ve Taylor 1992, 1994; Valachis vd., 2009) sadece algılamaların belirlenmesine yönelik yapılan ölçümün, hizmet kalitesinin belirlenmesinde daha güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilmesine olanak sağladığı ve hizmet kalitesini beklenti farkının ölçümüne göre daha iyi açıkladığı tespit edilmiştir.

3.3.2 Ön Test ve Revizyon İçin Verinin Toplanması

Taslak anketin formatı, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi gibi konularda geri bildirimler ve eleştiriler almak, ankete eklenmesi veya anketten çıkarılması gerekli görülen ifadeleri belirlemek ve bu bilgiler ışığında taslak ankette düzeltmeler yapmak amacıyla Eylül-Aralık 2012 tarihlerinde rezervasyon, biletleme ve ücretleme eğitimlerine katılan 30 kişi ile eğitimden sonra anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ulaşabilmek için öncelikle THY Eğitim Akademisi'nde düzenlenen eğitim tarihlerinin ve bu eğitimlerin kimler tarafından verileceği bilgisinin yer aldığı bir program yazılı olarak talep edilmiştir. 24 Ağustos 2012 tarihinde gönderilen eğitim programında, değişik tarihlerde acenta çalışanlarına yönelik 7 ve üniversite öğrencilerine yönelik 6 değişik türden toplam 13 eğitim yer almaktadır. Çalışmanın örneklemini havayolu işletmelerinin kendi bilet satış ofislerinde, havaalanlarında rezervasyon ve bilet satıştan sorumlu çalışanlar ile yurt içi ve yurt dışı seyahat acentalarında çalışanlar oluşturmasına rağmen ön pilot çalışması için biletleme ve rezervasyon eğitimlerine katılan üniversite öğrencilerinden de destek alınmıştır. Eğitim programında eğitimleri verecek tüm eğitmenlere yapacakları ön test çalışması ile ilgili

eğitim öncesinde bilgilendirme ve hatırlatma e-postası atılmıştır. Ancak planlanmış olmasına rağmen acenta çalışanlarına verilecek 2 ve niversite öğrencilerine verilecek 3 eğitim çeşitli nedenlerle iptal edilmiştir. Geriye kalan 8 eğitime katılanlara yönelik ön test çalışması araştırmacı tarafından ve eğitmenlerden destek alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha özelde ön test alışması, 03-07 Eylül 2012, 05-09 Kasım 2012 ve 03-07 Aralık 2012 tarihlerinde ‘‘Rezervasyon Eğitimi’’, ‘‘cret ve Biletleme Eğitimi’’ ve ‘‘Rezervasyon Eğitimi’’ne katılanlarla eğitimin son günü bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan 18-19 Eylül 2012, 20-21 Eylül 2012, 26-27 Eylül 2012, 08-12 Ekim 2012 ve 19 Ekim 2012 tarihlerinde birçoğu niversite öğrencilerine yönelik düzenlenen eğitimlere maddi sınırlılık ve zaman sınırlılığı nedeniyle İstanbul THY Eğitim Akademisi’ne gidilememiştir. Bu nedenle bu tarihlerde eğitimlere katılanların anketleri doldurmaları ve değerlendirmeleri için eğitmenlerden destek alınmıştır. Ancak bir gün öncesinde eğitmenlere hatırlatma e-postası atılmış olmasına rağmen eğitmenlerden bu eğitimlerden i için katılımcılara değerlik nedenlerle anketlerin uygulanamadığı geribildirimini alınmıştır.

3.3.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyon İçin Verinin Toplanması

n test aşamasından sonra eğitim kalitesini temsil eden ifadelerin nitel yöntemle geliştirilen eğitim kalitesi modelindeki temel boyutları (bkz. İkinci bölüm) lmede gerekli olup olmadığını belirlemek için bu çalışmada Lawshe (1975) tarafından önerilen içerik geçerliliği testi uygulanmıştır. Bu testin yapılması için gerekli olan verinin toplanması ile ilgili süreç ayrıntılarıyla aşağıda anlatılmıştır.

İfadelerin ve yanıtların düzenlenmesi: n test çalışması sonrası tespit edilen 125 ifadenin nitel yöntemle geliştirilen eğitim kalitesi modelindeki 4 temel boyutu ölçmede gerekli olup olmadığı uzmanlar tarafından değerlendirilip cevaplanabilmesi için düzenlenmiştir. İfadelerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ve cevaplanması için eğitim kalitesinin her bir boyutu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. Tüm ifadeler, cevap seçenekleri ve tanımlamalar izin alınarak hazırlanan online ankete^{xiv} yüklenmiş olup (online anket için bkz. <http://anket.marmara.edu.tr/v2/survey.php?sid=178>) tüm

^{xiv} Online ortamda hazırlanan anket için Marmara Üniversitesi Online Anket Sistemi kullanılmıştır. Üniversitenin Bilişim Merkezi’nin bu konuda yazılı izni alınmıştır.

ifadelerin, cevap seçeneklerinin ve tanımlamaların Türkçe dil kurallarına uygunluğu Türk Dili konusunda bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Uzman grubunun oluşturulması: Bu çalışmada eğitim kalitesinin boyutları altında yer alan ifadelerin değerlendirilebilmesi için THY Eğitim Akademisi, Türkiye Galileo, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nde çalışan deneyimli uzmanlardan (eğitmenler ve eğitim program geliştiricileri) ve T.C. Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) bağlı üniversitelerin turizm bölümlerinde (önlisans ve lisans) öğretim üyesi düzeyinde akademisyenlerden oluşan bir uzman grubu oluşturulmuştur. Tez konusunun "havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programları" olması ve çalışmanın ilgili konuda eğitim veren kurumlarda gerçekleştirilmesi nedeniyle THY Eğitim Akademisi ve Türkiye Galileo kurumlarında çalışan uzmanların desteğinin alınması tercih edilmiştir. Diğer taraftan tez konusunun kapsamı dışında bir değerlendirici kurumun çalışmada yer almasının çalışma sonuçlarının nesnelliğine katkı sağlayacağı düşüncesiyle mesleki turizm eğitim konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli mesleki turizm eğitim programları düzenleyen ve bu konuda geçmişte sahip bir kurum olan Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nün de çalışmada yer almasının doğru bir tercih olacağı öngörülmüştür. Ayrıca ifadelerin değerlendirilmesi için uzmanlık ve ilgi alanı eğitim ve/veya kalite olan YÖK'e bağlı üniversitelerin turizm bölümlerinde (önlisans ve lisans) öğretim üyesi düzeyinde akademisyenlerin de çalışmaya destek vermesinin yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Uzman grubunun oluşturulmasında üniversite dışındaki kurumlarda eğitmen ve/veya eğitim program düzenleyicileri olarak çalışan tüm uzmanların katılımının sağlanması için ilgili kurumların yazılı izini alınmıştır (bkz. Ek 6, Ek 8, Ek 9). İfadelerin değerlendirilmesinde Türk Havayolları Eğitim Akademisi Müdürlüğü'nden 10, Türkiye Galileo Müdürlüğü'nden 7, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nden 16 uzman olmak üzere toplam 33 uzmanın çalışmaya destek vermesi beklenmiştir. Üniversitelerin turizm bölümlerinde (önlisans ve lisans) öğretim üyesi düzeyinde, uzmanlık/ilgi alanları mesleki turizm eğitimi ve/veya kalite olan akademisyenlerin belirlenmesi için 29 Aralık 2012 tarihinde her üniversitenin

turizm bölümlerinin web sitelerindeki akademik kadro sekmesinde yer alan akademisyenlerin uzmanlık ve ilgili alanları tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucunda beş akademisyenin uzmanlık ve ilgili alanın belirtilen alanlarda olduğu tespit edilmiş ve çalışmaya destek vermeleri konusunda e-posta adreslerine davetiye mektubu gönderilmiştir. Beş akademisyen de çalışmaya destek vermek istediklerini belirterek davet mektubuna olumlu yanıt vermişlerdir. Sonuç olarak toplam 38 uzmanın çalışmaya destek vermesi beklenmiştir.

Uzmanlardan görüşlerinin alınması: Uzmanlardan konu ile ilgili görüşleri alınmadan önce Türk Hava Yolları Eğitim Akademisi'nde çalışan uzmanlar dışında diğer kurumlarda çalışan uzman grubunu oluşturan kişilerle bireysel ve telefonla görüşme yapılarak veya e-posta yoluyla iletişime geçilerek konunun detayları aktarılmıştır. THY Eğitim Akademisi'nde çalışan uzmanlara ise Akademi müdürünün isteği üzerine 24 Ocak 2013 tarihinde bir saat süren bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Toplantıda yapılan çalışmanın amacı, önemi ve hazırlanan online anketi nasıl doldurmaları gerektiği konularındaki bilgiler kendilerine aktarılmıştır.

Uzmanlardan nitel çalışma sonucu geliştirilen modelde yer alan eğitim kalitesi boyutlarının altında yer alan açıklamayı okumaları ve bu açıklamayı dikkate alarak her bir ifadenin ilgili eğitim kalitesi boyutunu ölçmede gerekli olup olmadığı konusundaki değerlendirmelerini hazırlanan online ankete yapmaları istenmiştir. Uzman grubun eğitim kalitesinin 4 temel boyutu altında yer alan 125 ifadenin her birinin eğitim kalitesinin ilgili boyutunu ölçüp ölçmediğini değerlendirebilmeleri için a) Gereksiz b) İlgili Fakat Gereksiz c) Gerekli cevap seçenekleri kendilerine sunulmuş ve görüşlerini bu cevap seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Buna ek olarak eğitimin kalitesinin ilgili boyutunu ölçebileceğini düşündükleri farklı ifade ve/veya kavramı her bir kalite boyutu sonunda yer alan boş bırakılan alana yazmaları ve varsa ilgili ifadeler arasında benzer olanları belirlemeleri istenmiştir.

Uzman geçerliliği çalışmalarını takiben ölçekte yer alan ifadelerin daha fazla değerlendirilmesi ve saflaştırılması amacıyla pilot test uygulanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için gerekli olan veri, A4 kağıdının üçe bölünmüş arkalı önlü olarak

uzman bir kişinin tasarımı ile gerçekleştirilen bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır (bkz. Ek 10). Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Kapak sayfası ile başlayan anketin ikinci bölümünde katılımcıların anketi nasıl doldurmaları gerektiği açıklanmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde nitel ve nicel çalışmalar sonucu elde edilen ve arındırılan eğitim kalitesinin 4 temel boyutunu (etkileşim kalitesi, fiziksel kalite, çıktı kalitesi ve eğitim planı kalitesi) ve bu temel boyutlara ait 16 alt boyutu ölçebilecek 100 ifade yer almaktadır. Anketin son bölümünde ise katılımcıların demografik özelliklerinin, eğitime katılım durumlarının, işletmelerinin eğitim politikalarının ve anket ile ilgili görüşlerinin ve önerilerinin alındığı bölümler bulunmaktadır. Tasarlanan anket formu uygulandıktan önce hem THY Eğitim Akademisi Müdürlüğü'nün hem de birkaç uzmanın onayı ve görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketler çoğaltılmadan önce THY Eğitim Akademisi Planlama Daire Başkanlığı'ndan 04 Mart-31 Mart 2013 tarihleri arasında ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında düzenlenen eğitimlere katılacak katılımcı sayısı ile ilgili bilgi alınmıştır. Alınan bilgiye dayalı olarak 120 katılımcı için anketler çoğaltılmıştır. İfadeler ankete Oh vd. (2007)'nin ve uzmanların önerileri dikkate alınarak karışık olarak yerleştirilmiştir. Katılımcıların bu ifadelere katılım düzeyleri beşli likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak eğitim bitiminde ölçülmüştür. Anketlerin eğitim bitiminde katılımcılara doldurtulması ve katılımcılardan tekrar toplanması işlemleri için THY Misafir İlişkileri Departmanı'nda çalışan görevlilerden ve öğretmenlerden yardım alınmıştır. Bu aşamada görevlilerden ve öğretmenlerden anketi gönüllü olarak doldurmak isteyenlere doldurtmaları istenmiştir. 2013 Mart ayı sonunda toplam 68 katılımcıdan anket toplanmıştır. 3 anket analiz edilmeye uygun olmadığı için analiz kapsamından çıkarılmış geriye 65 anket analize tabi tutulmuştur. Anketlerin geri dönüş oranı yaklaşık %54'tür. Pilot çalışma için katılımcı sayısının benzer amaçlı yapılan çalışmalar (Caro ve Garcia, 2008 [50 Anket], Erdemir, 2007, [30 Anket], Ko ve Pastore, 2005 [10 anket]) dikkate alındığında yeterli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Lewis vd. (2005) tarafından da pilot test çalışmasının ölçeğin genel provasının yapılması anlamına geldiğini ve bunun için küçük bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmektedirler.

3.3.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi İçin Verinin Toplanması

Bu aşamada keşifsel faktör analizleri için gerekli olan veri, bu tez çalışmasının evrenini ve örneklemini oluşturan THY Ticari ve Yer Hizmetleri Müdürlüğü tarafından ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında verilen rezervasyon ve bilet satış eğitimlerini almak amacıyla farklı zamanlarda eğitime katılanlardan toplanmıştır. Keşifsel faktör analizi için gerekli olan veri pilot çalışmada kullanılan anket tasarımından farklı olarak arkalı önlü A4 kağıdı tasarlanarak hazırlanan bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır (bkz. Ek 11). Bunun temel nedeni pilot çalışmada kullanılan ankette yer alan soruların anketin tasarımı nedeniyle katılımcılar tarafından sayıca fazla olarak algılanması, anketin doldurulmak istenmemesi ve anketin son bölümünde yer alan soruların çok sayıda katılımcı tarafından görülmeyerek boş bırakılmasıdır. Keşifsel faktör analizini gerçekleştirmek için gerekli olan verinin toplanmasında tasarlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Anketin giriş kısmında katılımcıların anketi nasıl doldurmaları gerektiği açıklanmaktadır. Anketin ikinci bölümünde nitel ve nicel çalışmalar sonucu elde edilen ve arındırılan eğitim kalitesinin 4 temel boyutunu (etkileşim kalitesi, fiziksel kalite, çıktı kalitesi ve eğitim planı kalitesi) ve bu temel boyutlara ait 16 alt boyutu temsil eden 78 ifade yer almaktadır. Anketin son bölümünde ise katılımcıların demografik özellikleri, eğitime katılım durumları, işletmelerinin eğitim politikaları ile ilgili bilgilerinin alındığı bölümler bulunmaktadır. Analiz için gerekli olan veri 15 Nisan ve 31 Mayıs 2013 tarihleri arasında ilgili eğitimlere katılan yaklaşık 600 katılımcıdan toplanması amaçlanmıştır. Verinin örneklemden tesadüfi olarak toplanması önerilmesine (Lewis vd., 2005) rağmen bu çalışmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmada ayrıca bir örneklem belirlenmemiştir. Ankette yer alan ifadeler pilot çalışmada olduğu gibi karışık olarak yerleştirilmiştir. Katılımcıların bu ifadelere katılım düzeyleri beşli likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak eğitim bitiminde ölçülmüştür. Anketlerin eğitim bitiminde katılımcılara doldurtulması ve katılımcılardan tekrar toplanması işlemleri için THY Misafir İlişkileri Departmanı'nda çalışan görevlilerden ve eğitmenlerden yardım alınmıştır. Bu aşamada görevlilerden ve eğitmenlerden anketi gönüllü olarak doldurmak isteyenlere doldurtmaları istenmiştir. 2013 Mayıs ayı sonunda toplam 232 katılımcıdan anket toplanmıştır. 16 anket analiz edilmeye uygun

olmadığı için geriye 216 anket analiz kapsamına alınmıştır. Toplanan verinin cevaplama kalitesi açısından cevaplama yüzdesinin %36 olduğu anlaşılmaktadır. Cevaplama yüzdesinin Lewis vd. (2005) tarafından önerilen yüzdenin (%20) üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca keşifsel faktör analizi yapmak için gerekli olan anket sayısının en az 100 olması (Bartlett vd., 2001: 49; Gursuch, 1983 aktaran Matsunaga, 2010; Hatcher, 1994 aktaran Walker ve Maddan, 2009) ve hizmet kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi konusunda öncül çalışmalarda (Parasuraman vd., 1988) 97 ifade için 200 anketin toplanmış olması (ifade başına iki katılımcı) nedeniyle bu çalışmada 78 ifade için toplanan 216 anketin (ifade başına yaklaşık üç katılımcı), veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1 ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tezin üçüncü bölümünde anlatılan nitel ve nicel ölçek geliştirme süreci sonucunda elde edilen bulgulara tezin bu bölümünde yer verilmiştir. Araştırma bulguları; eğitimin algılanan kalitesini temsil eden ifadelerin belirlenmesi, ön test ve revizyon, uzman geçerliliği aşamaları için uygulanan betimsel analiz, içerik analizi ve içerik geçerliliği analizi sonuçlarından ve pilot test, revizyon, ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi aşamalarında SPSS 20.0 paket programı kullanılarak uygulanan iç tutarlılık, korelasyon (ifadeler ararası ve ifade toplam korelasyonu) ve yapı geçerliliği analiz sonuçlarından oluşmaktadır.

3.1.1 Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Eğitimin algılanan kalitesini temsil edecek ifadelerin belirlenmesinde bu alanda yeterli kuramsal birikimin bulunması durumunda izlenecek tümdengelim yöntemi için önerilen yazın taraması yaklaşımı ve bu alanda yeterli teorik birikimin bulunmaması durumunda izlenecek tümevarım yöntemi için önerilen görüşme ve gözlem yöntemleri uygulanmıştır.

Yazın Taraması: Eğitimin algılanan kalitesinin boyutlarının belirlenmesi konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışma (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) ile çok sayıda eğitim ve hizmet kalitesi konusunda yapılan çalışmalar temel alınarak eğitimin algılanan kalitesinin nasıl tanımlandığı ve kaç boyuta ve bileşenlere sahip olduğu çalışmanın yazın taraması, araştırma modeli ve hipotez geliştirme bölümlerinde anlatılmıştır. 1981-2009 tarihleri arasında eğitim, kalite ve eğitim kalitesi konularında yayınlanmış 48 farklı çalışmadan eğitimin kalitesini temsil edeceği düşünülen birbirine benzer ve farklı anlamlar taşıyan 412 İngilizce ifadeye ulaşılmıştır. Bu ifadeler etkileşim, iklim, nezaket, ilgililik, somutluk ve inanılabilirlik (Clemenz, 2001), etkileşim, tutarlılık, homojenlik, uygulanabilirlik, sorumluluk, dokunabilirlik ve çevre (Valachis vd., 2009), stratejik planlama (vizyon, misyon, amaçlar), müfredat (müfredat tasarımı ve

içeriği), öğretme ve öğrenme (öğretme yöntemleri ve aktiviteleri, öğrenme rehberliği, değerlendirme, staj gerekliliği), kaynaklar (öğretme ve araştırma kaynakları, eğitimin yapıldığı sınıflar, sınıfların veya laboratuvarlarının temizliği, kaynakların yönetimi), çalışanlar (eğiticinin kalitesi, işbirlikçi hizmetleri, araştırma ve endüstri deneyimi, konusu ile ilgili deneyimi), öğrenci başarıları (mevcut öğrenci başarıları, mezunların performansları, işe yerleştirilme oranları), yönetim (liderlik, idari işlemler) ve endüstri desteği (Assante vd., 2007; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd., 2009), eğitimin içeriği (Baldwin ve Ford, 1988; Sofo, 2007), eğitimin sağlanması (Orpen, 1999; Sofo, 2007), eğitimin desteklenmesi ve eğitimin süresi (Sofo, 2007), eğitimin ilgililiği (Axtell vd., 1997; Dixon, 1990; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Kirwan ve Birchall, 2006; Liebermann ve Hoffmann, 2008), eğiticilerin kalitesi (Dixon, 1990; Orpen, 1999), eğitimin ünü (Facteau vd., 1995; Switzer vd., 2005), eğitimin içeriğinin geçerliliği (Seyler vd., 1998) gibi eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkili olabilecek konuları temsil etmektedir (bkz. Ek 3).

Görüşme Yöntemi: Toplam 10 katılımcı ile yapılan görüşme sonucunda eğitimin algılanan kalitesini ölçebilecek benzer ve/veya ayrı anlamlarda 4 temel ve 14 alt kalite boyutu altında toplam 93 ifade/kavram tespit edilmiştir (bkz. Ek 2)

Gözlem Yöntemi: 1 eğitmenin ve 10 eğitilenin katılımı ile gerçekleştirilen biletleme ve rezervasyon eğitiminde hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal ortamın eğitim süresi boyunca gözlemlenmesi sonucunda eğitimin algılanan kalitesini ölçebilecek 3 temel ve 11 alt kalite boyutu altında birbirinden farklı toplam 102 unsur tespit edilmiştir (bkz. Ek 5).

Ölçek geliştirme sürecinin diğer aşaması olan ön teste geçilmeden önce yazın taraması, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen ifadelerin karşılaştırılarak birbirine benzer olanların elenmesi, birbirini kapsar nitelikte olanların birleştirilmesi, soruların anlaşılır hale getirilmesi ve gerçekten istenen amaca uygun olup olmadıklarının gözden geçirilmesi için öncelikle yazın taraması sonucu tespit edilen 412 İngilizce ifade içerisinde İngilizce'ye ve konuya hakim bir araştırmacının ön değerlendirmesi sonucu aynı anlama gelen 114 ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler analiz kapsamının dışında

bırakıldıktan sonra geriye kalan 298 ifade numaralandırılarak Word dosyasına doğrudan alıntı yapılarak aktarılmış olup daha fazla sayıda benzer ifadelerin tespit edilmesi ve eğitim kalitesini ölçemeyecek ve en iyi ölçecek ifadelerin belirlenmesi için bağımsız, İngilizce diline ve konuya hakim iki araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırmacılardan numaralandırılan ifadelerin karşısına anlamca benzer olduğunu düşündükleri diğer ifadelerin numaralarını yazmaları ve eğitim kalitesinin ölçümüne hizmet etmeyecek ifadenin üzerini renklendirmeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda birinci araştırmacı tarafından 143 ve ikinci araştırmacı tarafında 105 anlamca benzer ifade tespit edilmiştir. İki araştırmacının da benzerliği konusunda anlaşmaya vardığı ortak ifade sayısı 149'dur. Geriye kalan 149 ifade işaretlenerek benzerliği konusunda anlaşmaya varmaları için araştırmacılara tekrar gönderilmiştir. İkinci tur sonucunda 214 ifadenin benzerliği konusunda anlaşmaya varılmış olup süreç sonucunda analiz edilmeye uygun birbirinden anlamca farklı eğitim kalitesini en iyi ölçen toplam 158 ifade tespit edilmiştir. Ancak bu ifadelerden 40'ının iki araştırmacının da eğitim kalitesini ölçmek için uygun olmadığını düşündüklerinden analiz edilmeye uygun 118 ifade tespit edilmiştir. Araştırmacıların benzerliği konusunda hem fikir olduğu ifadeler dışında kalan birbirinden farklı 118 İngilizce ifadenin Türkçe'ye çevrilmesinde Ronen ve Shenkar (1985) tarafından önerilen ölçeği temsil eden ifadelerin belirlenmesi için verinin toplanması bölümünde açıklanan (bkz. 3.3.1) tercüme ve geri tercüme süreci uygulanmıştır.

Yazın taraması sonucu elde edilen ve tercümesi yapılan 118 ifadenin yanı sıra görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen, eğitim kalitesini ölçebilecek ve yazından elde edilen ifadelere uzmanlar tarafından benzer olmadığı düşünülen 7 ifade daha eklenerek ifade havuzu genişletilmiştir. Sonuç olarak yazın taraması, görüşme ve gözleme dayalı olarak toplam 125 ifade ön test için değerlendirmeye alınmıştır. İfade havuzunda bulunan ifadelerin sayısı ilerleyen aşamalarda yapılacak eksiltmeler dikkate alındığında yeterli görülmektedir (Hinkin, 1998).

4.1.2 Ön Test ve Revizyona İlişkin Bulgular

Ön test aşamasında eğitime katılanlardan ankette yer alan ifadeleri öncelikle doldurmaları istenmiş daha sonra anketin formatı, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi gibi konularda geri bildirimler ve eleştiriler alınmıştır. Katılımcılardan anketin içeriği ve

anlaşılabilirliği konularında “anketin biçimi oldukça açık, sorular anlaşılır düzeyde yapılmış, profesyonelce hazırlanmış bir anket”, “net biçimde anlaşılır ve kategorilere ayrılmış olması gayet memnun edici”, “eğitimin benim için önemini bu anket çok iyi anlatmış” şeklinde olumlu yanıtlar alınmıştır. Bu süreçte ayrıca katılımcılardan ankete eklenmesi ve anketten çıkarılması gereken özellikli ifadelerin neler olması gerektiği konularında da önerileri alınmıştır. Katılımcıların eğitim kurumu ile ilgili sorulan soruları cevaplamada zorluk çektikleri bunun nedeninin kendilerinin eğitim kurumu ile herhangi bir iletişime geçmemeleri diğer bir ifadeyle eğitim kurumu ile ilgili yanıt verilmesi istenen ifadeleri cevaplayacak herhangi deneyim kazanmamış oldukları şeklinde yanıt alınmıştır. Ön test sonucu elde edilen cevaplar ve öneriler göz önüne alınarak anket düzenlenmiş ve gözden geçirilmiştir.

4.1.3 Uzman Geçerliliği, Pilot Test ve Revizyona İlişkin Bulgular

İfadelere ilişkin İGO'nun hesaplanması için çalışmaya THY Eğitim Akademisi'nden 8, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Eğitim Müdürlüğü'nden 6, Galileo Türkiye'den 3 ve Üniversiteler'den 5 olmak üzere toplam 22 uzman katılmıştır. Uzmanlar 3 ile 27 yıl arasında değişen eğitim deneyimine sahiptirler. Uzmanların ortalama eğitim deneyimi ise 12 yıldır.

Her bir ifade için İGO değerleri hesaplandıktan sonra ilk etapta değerleri negatif ve sifıra eşit olan toplam 7 ifade elenmiştir. Daha sonra içerik geçerlilik oranları pozitif olan ifadelerin istatistiksel olarak anlamlılığı çizelge 3.2'de yer alan 22 uzman sayısına ilişkin değerle (0,351) karşılaştırılarak ifade istatistiği 0,351'in altında olan toplam 12 ifade daha elenmiş olup sonuç olarak toplam 19 ifade analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Analiz kapsamına bırakılan ifadelerin 3'ü etkileşim kalitesi, 6'sı fiziksel kalite, 8'i çıktı kalitesi ve 2'si eğitim planı kalitesi boyutlarına ait ifadelerdir. Nihai anket formunda kalacak ifadeler belirlendikten sonra eğitim kalitesi birden fazla boyut ile değerlendirileceği için her boyut için İGİ değerleri hesaplanmıştır (bkz. Çizelge 4.1).

Çizelge 4.1: Uzman Görüşü Sonucu Elde Edilen İGO ve İGİ Değerleri

No	Eğitim Kalitesi İfadeleri	Uzman Görüşü				İGO	İGİ
		Gereksiz	İlgili Fakat Gereksiz	Gerekli	Uzman Sayısı		
EK1	Eğitmen sorularımı yanıtlamaya isteklidir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK2	Eğitmen ile eğitime dair sorunlarımı rahatlıkla konuşabilirim.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK3	Eğitmen nazik davranır.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK4	Eğitmen ihtiyaçlarıma saygı duyar.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK5	Eğitmen benimle bire bir ilgilenir.	0	4	18	22	0,64	0,81
EK6	Eğitmen genellikle bana yol gösterme konusunda isteksizdir.	1	1	20	22	0,82	0,81
EK7	Eğitmen yeni bilgi ve beceri edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.	0	1	21	22	0,91	0,81
EK8	Eğitmen eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.	0	1	21	22	0,91	0,81
EK9	Eğitmen derse katılımımı destekler.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK10	Eğitmen bana isimle hitap eder.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK11	Eğitmen yaptığı yanlışları kabul eder.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK12	Eğitmen verdiği sözü yerine getirir.	0	6	16	22	0,45	0,81
EK13	Eğitmen isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.	3	2	17	22	0,55	0,81
EK14	Eğitmen eğitim süreci hakkında bilgi verir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK15	Eğitmen öğrenebilmem için uygun yönlendirme ve geri bildirim sağlar.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK16	Eğitmen sınıf çalışmalarının nasıl değerlendirileceği konusunda tam bilgi verir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK17	Eğitmen eğitim materyallerini eğitim başlamadan önce dağıtır.	1	4	17	22	0,55	0,81
EK18	Eğitmen eğitim sayesinde kazanılacak bilgi ve becerilerin işte kullanımında getireceği faydaları açıklar.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK19	Eğitmen herkese eşit davranır.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK20	Eğitmenin uzmanlık alanı bu programın amacına uygundur.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK21	Eğitmen konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK22	Eğitmen sorduğum her soruya doğru cevap verebilecek bilgiye sahiptir.	4	2	16	22	0,45	0,81
EK23	Eğitmen sorduğum her soruya yeterli cevap verebilecek bilgiye sahiptir.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK24	Eğitmen eğitim ihtiyaçlarımın ne olduğunu anlama becerisine sahiptir.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK25	Eğitmen etkili bir iletişim becerisine sahiptir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK26	Eğitmen etkili bir eğitim verir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK27	Eğitmen konuyu olabildiğince ilgi çekici hale getirir.	0	1	21	22	0,91	0,81
EK28	Eğitmenin sunumu kolay takip edilir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK29	Eğitmen dersi iyi yönetmemektedir.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK30	Eğitmen sektör deneyimini eğitimde etkili bir şekilde kullanır.	0	1	21	22	0,91	0,81

Çizelge 4.1: Uzman Görüşü Sonucu Elde Edilen İGO ve İGİ Değerleri (Devamı)

No	Eğitim Kalitesi İfadeleri	Uzman Görüşü				İGO	İGİ
		Gereksiz	İlgili Fakat Gereksiz	Gerekli	Uzman Sayısı		
EK31	Eğitmen eğitim materyallerini derste etkili bir şekilde kullanır.	0	0	22	22	1,00	0,81
EK32	Eğitmen işitsel ve görsel materyalleri eğitim esnasında etkili bir şekilde kullanır.	0	2	20	22	0,82	0,81
EK33	Eğitmen çeşitli öğretme ve öğrenme yaklaşımları kullanır.	0	2	20	22	0,82	0,81
EK34	Eğitmen herhangi bir aksaklıkta bu durumu öğrenciye yansıtmadan eğitimine devam eder.	0	4	18	22	0,64	0,81
EK35	Eğitmen eğitimi çekici hale getirmek için beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	0	2	20	22	0,82	0,81
EK36	Eğitim programı bu mesleği yapmış bir eğitmen tarafından geliştirilmiştir.	0	3	19	22	0,73	0,81
EK37	Eğitim, eğitim tecrübesi olan bir eğitmen tarafından verilir.	0	9	13	22	0,18	
EK38	Eğitim, sektör tecrübesi olan bir eğitmen tarafından verilir.	0	6	16	22	0,45	0,81
EK39	Eğitim kurumu bir problemim olduğunda problemimi çözmek için yakın ilgi gösterir.	0	2	20	22	0,82	0,81
EK40	Eğitim kurumu gönülden ilgi göstermez.	1	9	12	22	0,09	
EK41	Eğitim kurumu eğitmenle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.	0	4	18	22	0,64	0,81
EK42	Eğitim kurumu derslerle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.	3	3	16	22	0,45	0,81
EK43	Eğitim kurumuna fikirlerimi aktarabileceğim iletişim kanalları mevcuttur.	0	2	20	22	0,82	0,81
EK44	Eğitim kurumu iyi yönetilememektedir.	0	1	21	22	0,91	0,81
EK45	Eğitim kurumu eğitim sonrasında desteğini sürdürür.	1	6	15	22	0,36	0,81
EK46	Eğitim aktiviteleri birbirine uygun olmayan gruplardan oluşmaktadır.	5	3	14	22	0,27	
FK47	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler görsel açıdan çekicidir.	0	6	16	22	0,45	0,80
FK48	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler kullanılabilir durumdadır.	1	1	20	22	0,82	0,80
FK49	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK50	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler eğitimin içeriğine uygundur.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK51	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler düzenli olarak yenilenir.	0	4	18	22	0,64	0,80
FK52	Eğitimde çok iyi araç ve gereçler kullanılır.	2	11	9	22	-0,18	
FK53	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler bağımsız öğrenmeye uygundur.	3	5	14	22	0,27	
FK54	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler konuyu anlamama yardımcı olur.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK55	Eğitimde kullanılan materyaller için uzmanları tarafından hazırlanır.	0	2	20	22	0,82	0,80
FK56	Eğitimde ilgimi devam ettirmeye yetecek kadar eğitim materyali verilir.	0	2	20	22	0,82	0,80
FK57	Eğitim sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir.	0	0	22	22	1,00	0,80
FK58	Eğitim materyalleri ihtiyaçlarımı karşılamaya yönelik tasarlanır.	0	0	22	22	1,00	0,80
FK59	Eğitimdeki materyaller geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.	0	0	22	22	1,00	0,80

Çizelge 4.1: Uzman Görüşü Sonucu Elde Edilen İGO ve İGİ Değerleri (Devamı)

No	Eğitim Kalitesi İfadeleri	Uzman Görüşü				İGO	İGİ
		Gereksiz	İlgili Fakat Gereksiz	Gerekli	Uzman Sayısı		
FK60	Eğitim ortamı eğitim süresince kendimi rahat hissetmemi sağlar.	0	2	20	22	0,82	0,80
FK61	Eğitim ortamı eğitim süresince kendimi güvende hissetmemi sağlar.	0	9	13	22	0,18	
FK62	Eğitim ortamı resmi değildir.	3	12	7	22	-0,36	
FK63	Eğitim ortamı çalışmam için elverişlidir.	0	2	20	22	0,82	0,80
FK64	Eğitim ortamı eğitime katılan sayısı açısından eğitimin yapılabilmesi için uygundur.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK65	Eğitim ortamı çalışmam için uygun sıcaklıktadır.	0	3	19	22	0,73	0,80
FK66	Eğitim ortamındaki aydınlatma, bilgisayar ve tahtayı görebilmeme imkan sağlamaktadır.	0	0	22	22	1,00	0,80
FK67	Eğitim mekanı görsel açıdan çekicidir.	1	12	9	22	-0,18	
FK68	Eğitim mekanı öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK69	Eğitim mekanı araştırmaya yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	3	8	11	22	0,00	
FK70	Eğitimin gerçekleştiği mekan kolay ulaşılabilir bir yerde bulunmaktadır.	1	6	15	22	0,36	0,80
FK71	Eğitimde oturma düzeni eğitimde bulunanların hareket etmesine olanak sağlar.	0	4	18	22	0,64	0,80
FK72	Eğitimde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.	0	1	21	22	0,91	0,80
FK73	Eğitimde oturma düzeni yansıyı görmeme olanak sağlar.	0	3	19	22	0,73	0,80
FK74	Eğitmen temiz bir görünüşe sahiptir.	0	3	19	22	0,73	0,80
FK75	Eğitmen düzgün bir görünüşe sahiptir.	0	4	18	22	0,64	0,80
FK76	Eğitmenin ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.	0	2	20	22	0,82	0,80
ÇK77	Eğitim kişisel gelişimime yardımcı olur.	3	4	15	22	0,36	0,68
ÇK78	Eğitim genel konulardaki problem çözmeye yeteneklerimi geliştirir.	0	5	17	22	0,55	0,68
ÇK79	Eğitim iletişim becerilerimi geliştirir.	1	6	15	22	0,36	0,68
ÇK80	Eğitim yeni fikirler edinmemi sağlar.	1	5	16	22	0,45	0,68
ÇK81	Eğitim mevcut işlerimi daha etkin bir şekilde yapabilmemi sağlar.	1	0	21	22	0,91	0,68
ÇK82	Eğitimde öğrendiklerimi işte nasıl kullanılabacağımı öğretilir.	0	0	22	22	1,00	0,68
ÇK83	Eğitim takım çalışma becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	2	6	14	22	0,27	
ÇK84	Eğitim işimle ilgili becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	1	0	21	22	0,91	0,68
ÇK85	Eğitim işimi daha iyi yapmama yardımcı olur.	1	0	21	22	0,91	0,68
ÇK86	Eğitim mesleğimle ilgili güncel süreç, ürün ve prosedürleri takip edebilmemi sağlar.	0	1	21	22	0,91	0,68
ÇK87	Eğitim benzer pozisyonda çalışan arkadaşlarımdan önüne geçmemi sağlar.	5	6	11	22	0,00	
ÇK88	Eğitim kariyer gelişimime katkı sağlar.	0	6	16	22	0,45	0,68
ÇK89	Eğitim diğer meslektaşlarımla iletişim kurmama yardımcı olur.	3	5	14	22	0,27	
ÇK90	Eğitim sektörde iyi bir itibar kazanmama yardımcı olur.	5	6	11	22	0,00	
ÇK91	Eğitim hedeflediğim kariyer yolunu çizmemi yardımcı olur.	5	5	12	22	0,09	

Çizelge 4.1: Uzman Görüşü Sonucu Elde Edilen İGO ve İGİ Değerleri (Devamı)

No	Eğitim Kalitesi İfadeleri	Uzman Görüşü				İGO	İGİ
		Gereksiz	İlgili Fakat Gereksiz	Gerekli	Uzman Sayısı		
ÇK92	Eğitim mesleğimde yükselme şansımı artırır.	4	6	12	22	0,09	
ÇK93	Eğitim kariyer hedefime ulaşmama yardımcı olur.	2	7	13	22	0,18	
ÇK94	Eğitim kolaylıkla iş bulmama yardımcı olur.	4	6	12	22	0,09	
PK95	Eğitimin amaçları ile eğitimde öğretilenler örtüşür.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK96	Eğitimin amaçları anlaşılabilir bir biçimde ifade edilir.	0	2	20	22	0,82	0,79
PK97	Eğitim iyi belirlenmiş öğrenme çıktılarına sahiptir.	0	2	20	22	0,82	0,79
PK98	Eğitim belirgin amaç ve hedeflere sahiptir.	0	0	22	22	1,00	0,79
PK99	Eğitimin amaç ve hedefleri ihtiyaçlarımla örtüşür.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK100	Eğitimin içeriği eğitimin amaç ve hedefleri ile tutarlıdır.	0	0	22	22	1,00	0,79
PK101	Eğitimin içeriği eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.	0	0	22	22	1,00	0,79
PK102	Eğitimin içeriği ihtiyaçlarıma göre düzenlenir.	0	3	19	22	0,73	0,79
PK103	Eğitim kolaydan zora doğru uygulanır.	1	3	18	22	0,64	0,79
PK104	Eğitimin içeriği ihtiyaçlarımla karşılamaya yetecek kadar esneklikte.	3	4	15	22	0,36	0,79
PK105	Eğitim becerilerimin geliştirilmesine yönelik yeterli uygulamayı içerir.	0	0	22	22	1,00	0,79
PK106	Eğitim bilgi ve becerilerimi geliştirmem için yeterli konuyu içerir.	0	0	22	22	1,00	0,79
PK107	Eğitim aktiviteleri iyi organize edilir.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK108	Eğitimin içeriğinde yer alan teori ve uygulama iyi harmanlanmıştır.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK109	Eğitimin içeriği yaptığım iş ile ilgilidir.	1	2	19	22	0,73	0,79
PK110	Eğitimin teorik kısmı mevcut işlerimi yerine getirebilmem için yeterli değildir.	5	0	17	22	0,55	0,79
PK111	Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri kullanılır.	0	7	15	22	0,36	0,79
PK112	Eğitimde kullanılan yöntemler eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK113	Eğitmen dersi dersin içeriğine özgü örnekler vererek işler.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK114	Eğitim sonucunda çalışmalarımı ilgili geribildirim alırım.	0	2	20	22	0,82	0,79
PK115	Eğitim sırasında yeterli molalar verilir.	0	3	19	22	0,73	0,79
PK116	Eğitim eğlencelidir.	5	6	11	22	0,00	
PK117	Eğitimin verilme biçimi öğrenme tercihlerime uygundur.	5	3	14	22	0,27	
PK118	Eğitim yeterli büyüklükteki çalışma gruplarını içerir.	1	6	15	22	0,36	0,79
PK119	Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK120	Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.	0	2	20	22	0,82	0,79
PK121	Eğitim yöntemi derse katılımımı teşvik edicidir.	0	2	20	22	0,82	0,79
PK122	Eğitim söz verilen zamanda başlar.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK123	Eğitim uygun saatte başlar.	0	4	18	22	0,64	0,79
PK124	Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.	0	1	21	22	0,91	0,79
PK125	Eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur.	1	4	17	22	0,55	0,79

Eğitim kalitesinin ilgili boyutunu ölçebileceği düşünölen farklı ifade ve/veya kavramın olup olmadığı ile ilgili sorulan sorulara uzmanların büyük bir çoğunluğu tarafından “yeterli ifadeler kullanılmış”, “önerim yok”, “farklı ifade yok” şeklinde yanıtlar verilmiş olup sadece bir uzman “eğitmenin konuya hakim olması gerektiği” ve “eğitimin güröltü ortamından uzak, havalandırma sistemi düzenli ve çevre uygun olan ortamlarda yapılmalı” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak gerek eğitmenin bilgisini ölçecek nitelikte “eğitmenin sorulan sorulara yeterli cevap vermesi, konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahip olması” gibi benzer ifadelerin, gerekse de eğitim ortamını ölçecek nitelikte “eğitim ortamı çalışmam için elverişlidir, eğitim ortamı eğitim süresince kendimi rahat hissetmemi sağlar” gibi benzer ifadelerin yer alması nedeniyle uzmanın bu konudaki görüşleri dikkate alınmamıştır.

Diğer taraftan ifadeler arasında benzer olan ifadelerin olup olmadığı konusunda yüz yüze görüşme yapılan iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından benzer olduğu düşünölen, kalması ve çıkarılması tavsiye edilen ortak ifadeler çizelge 4.2’de sunulmuştur. Çıkarılması tavsiye edilen 6 ifade analiz dışında tutulmuştur. İçerik geçerliliği ve yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda toplam 25 ifade çıkartılmıştır. Sonuç olarak içerik geçerliliği sağlanan 100 ifade ile pilot çalışmaya geçilmiştir.

Çizelge 4.2: Uzman Görüşmesine Dayalı İfade Değerlendirme Tablosu

Kalması Tavsiye Edilen İfadeler	Çıkarılması Tavsiye Edilen İfadeler
Eğitmen eğitim materyallerini derste etkili bir şekilde kullanır.	Eğitmen işitsel ve görsel materyalleri eğitim esnasında etkili bir şekilde kullanır.
Eğitim kurumu bir problemim olduğunda problemimi çözmek için yakın ilgi gösterir.	Eğitim kurumu eğitmenle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.
	Eğitim kurumu derslerimle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.
Eğitmen eğitim süreci hakkında bilgi verir.	Eğitmen sınıf çalışmalarının nasıl değerlendirileceği konusunda tam bilgi verir.
Eğitim belirgin amaç ve hedeflere sahiptir.	Eğitimin amaçları anlaşılabilir bir biçimde ifade edilir.
Eğitimin teorik kısmı mevcut işlerimi yerine getirebilmem için yeterli değildir.	Eğitimin içeriğinde yer alan teori ve uygulama iyi harmanlanmıştır.

Pilot test sürecinde bütün ifadelerin bütünsel ve ikincil düzey boyutlar altında (Etkileşim Kalitesi, Fiziksel Kalite, Çıktı Kalitesi, Eğitim Programının Kalitesi) gruplar halinde öncelikle iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre hem bütünsel hem de gruplar halinde ifadelerin iç tutarlılık katsayıları 0,95'in üzerinde hesaplanmış olup bir çalışmanın başlangıç aşamaları için önerilen standartın üstünde ($\alpha > 0,50$; 0,60) bir sonuç elde edilmiştir (Nunnally, 1978). Önerilen standartın üstünde ulaşılan iç tutarlılık sonuçlarının çok sayıda ifadenin olmasından kaynaklanabileceği düşüncesinden hareketle aynı düzeyde iç tutarlılığın daha az sayıda ifade ile ulaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle ifadelerin azaltılması için ifadeler arası korelasyon değerleri ve ifade toplam korelasyonu (item-to-total correlation) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre birbirleri ile 0,90'ın üzerinde korelasyona sahip olan ve ifade toplam korelasyonu 0,50'nin altında olan toplam 22 ifade anketten çıkarılmıştır. İfadeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 78 ifadenin hem bütünsel hem de gruplar halinde iç tutarlılık katsayılarının 0,95'in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Çizelge 4.3). Analizleri takiben katılımcıların ifade(ler) ekleme ve çıkarma konusunda öneri ve yorumlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 78 ifade ile eğitim kalitesi boyutlarının belirlenmesinde ölçek geliştirmenin bir sonraki aşaması ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Çizelge 4.3: İfade Azaltma ve İç Tutarlılık

Eğitim Kalitesi Boyutu	İfade Sayısı	İçsel Tutarlılık (Alpha)	İfade	İfade Toplam Korelasyonu (Item-Total Correlation)
Etkileşim Kalitesi	39	0,98		
			EK1	0,86
			EK2	0,88
			EK3 ^a	0,85
			EK4 ^a	0,87
			EK5 ^a	0,74
			EK6	0,59
			EK7	0,75
			EK8	0,84
			EK9	0,82
			EK10 ^a	0,74
			EK11	0,86
			EK12	0,85
			EK13	0,83
			EK14 ^a	0,90
			EK15	0,80
			EK16 ^a	0,81
			EK17	0,86
			EK18	0,85
			EK19	0,87
			EK20	0,89
			EK21 ^a	0,89
			EK22	0,87
			EK23	0,90
			EK24	0,91
			EK25	0,83
			EK26 ^a	0,92
			EK27	0,85
			EK28 ^a	0,51
			EK29	0,80
			EK30 ^a	0,86
			EK31	0,74
			EK32	0,73
			EK33	0,86
			EK34 ^a	0,90
			EK35 ^a	0,87

Çizelge 4.3: İfade Azaltma ve İç Tutarlılık (Devamı)

Eğitim Kalitesi Boyutu	İfade Sayısı	İçsel Tutarlılık (Alpha)	İfade	İfade Toplam Korelasyonu (Item-Total Correlation)
Fiziksel Kalite	24	0,96	EK36	0,81
			EK37	0,80
			EK38 ^b	-
			EK39 ^a	0,62
			FK40	0,73
			FK41	0,68
			FK42	0,74
			FK43	0,80
			FK44	0,69
			FK45	0,88
			FK46	0,74
			FK47	0,88
			FK48	0,78
			FK49	0,55
			FK50	0,77
			FK51 ^a	0,83
			FK52	0,76
			FK53	0,75
			FK54	0,75
			FK55	0,76
			FK56	0,87
			FK57 ^b	-
			FK58	0,64
			FK59	0,60
FK60 ^b	-			
FK61	0,67			
FK62	0,75			
FK63	0,80			
Çıktı Kalitesi	10	0,96	ÇK64	0,90
			ÇK65	0,87
			ÇK66	0,77
			ÇK67	0,77
			ÇK68 ^a	0,83
			ÇK69	0,77
			ÇK70	0,87
			ÇK71	0,79
			ÇK72	0,72
			ÇK73	0,88

Çizelge 4.3: İfade Azaltma ve İç Tutarlılık (Devamı)

Eğitim Kalitesi Boyutu	İfade Sayısı	İçsel Tutarlılık (Alpha)	İfade	İfade Toplam Korelasyonu (Item-Total Correlation)
Eğitim Planının Kalitesi	27	0,97		
			EPK74	0,75
			EPK75	0,86
			EPK76	0,77
			EPK77	0,81
			EPK78	0,83
			EPK79	0,87
			EPK80 ^a	0,73
			EPK81 ^a	0,78
			EPK82	0,87
			EPK83	0,77
			EPK84	0,82
			EPK85	0,83
			EPK86	0,71
			EPK87 ^b	-
			EPK88	0,76
			EPK89	0,86
			EPK90 ^a	0,86
			EPK91	0,75
			EPK92	0,87
			EPK93	0,80
			EPK94	0,77
			EPK95	0,76
			EPK96	0,81
			EPK97	0,77
			EPK98	0,76
			EPK99	0,58
			EPK100	0,74
Toplam Ölçek İç Tutarlılığı	100	0,99		

a İfadeler arası yüksek korelasyon değerine ($x > 0,90$) sahip ifade olması nedeniyle silinmiştir.

b Hem yüksek korelasyon hem de düşük düzeyli ifade toplam korelasyonuna ($x < 0,50$) sahip olması nedeniyle ifadeler silinmiştir.

4.1.4 Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını ve veriden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren Bartlett Testi 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (18651,439, $p < .001$). Araştırma veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesinde dikkate alınan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)

uygunluk ölçütü değeri 0,876 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin kritik değer olan 0,70'in oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. İfadeler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren kısmi korelasyon katsayıları sıfıra yakın, bu katsayıların negatifi durumundaki anti imaj korelasyon katsayıları da bire yakın değerleri göstermektedir. Aynı amaçla kullanılan ortak varyans değerleri ortalama 0,83 değerindedir. Açıklanan toplam varyans oranı ise 0,77 olarak hesaplanmıştır (bkz. Çizelge 4.4, Çizelge 4.5). Bütün bu değerler ölçek geliştirme çalışmaları açısından kabul edilebilir düzeydedir (Hinkin, 1995).

Çizelge 4.4: Eğitim Kalitesi Ölçeğine İlişkin Keşifsel Analiz Bulguları

İfade No	Faktörler ve İfadeler	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Faktör Yükleri
	1. Faktör: Etkileşim Kalitesi -EK-(Tutum, Davranış, Bilgi, Beceri, Öğretmenin Fiziksel Özellikleri)	0,979	22,9	
FK19	Öğretmen temiz bir görünüme sahiptir.			0,793
EK18	Öğretmen etkili bir eğitim verir.			0,774
EK20	Öğretmen sektör deneyimini derste etkili bir şekilde kullanır.			0,749
EK17	Öğretmen etkili bir iletişim kurar.			0,742
EK9	Öğretmen isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.			0,725
FK20	Öğretmen düzgün bir görünüme sahiptir.			0,717
EK11	Öğretmen kazanacağı bilgi ve becerilerin getireceği faydaları açıklar.			0,711
EK14	Öğretmen konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.			0,710
EK15	Öğretmen sorduğum her soruya yeterli cevap verir.			0,708
EK1	Öğretmen sorularımı yanıtlamaya isteklidir.			0,704
EK22	Öğretmen herhangi bir aksaklıkta öğrenciye bu aksaklığı yansıtmadan eğitimine devam eder.			0,677
EK10	Öğretmen öğrenebilmem için uygun geribildirimlerde bulunur.			0,676
EK6	Öğretmen derse katılımımı destekler.			0,671
EK8	Öğretmen verdiği sözü yerine getirir.			0,671
EK21	Öğretmen çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları uygular.			0,644
EK5	Öğretmen eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.			0,638
EK16	Öğretmen ihtiyaçlarımın ne olduğunu anlar.			0,637
EK4	Öğretmen yeni bilgi ve beceri edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.			0,628
EK23	Öğretmen eğitimi çekici hale getirmek için beden dilimi etkili bir şekilde kullanır.			0,616
EK12	Öğretmen herkese eşit davranır.			0,592
EK19	Öğretmenin sunumu kolay takip edilir.			0,580
EK13	Öğretmenin uzmanlık alanı eğitimin amacına uygundur.			0,565
EK7	Öğretmen yaptığı yanlışları kabul eder.			0,541
FK21	Öğretmenin ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.			0,528
EK3	Öğretmen bana yol gösterme konusunda isteklidir.			0,512

Çizelge 4.4: Eğitim Kalitesi Ölçeğine İlişkin Keşifsel Analiz Bulguları (Devamı)

İfade No	Faktörler ve İfadeler	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Faktör Yükleri
	2. Faktör: Materyal Kalitesi -MK- (Fiziksel Kalite-FK-)	0,958	12,8	
FK10	Eğitim materyalleri ihtiyaçlarımı karşılamama yönelik tasarlanır.			0,795
FK8	Eğitim materyalleri eğitim süresince ilginin devam etmesi için yeterlidir.			0,792
FK11	Eğitim materyalleri geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.			0,769
FK5	Eğitim materyalleri düzenli olarak yenilenir.			0,753
FK7	Eğitim materyalleri işin uzmanları tarafından hazırlanır.			0,713
FK1	Eğitim materyalleri görsel açıdan çekicidir.			0,673
FK6	Eğitim materyalleri konuyu anlamama yardımcı olur.			0,663
FK3	Eğitim materyalleri eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.			0,633
FK4	Eğitim materyalleri eğitimin içeriğine uygundur.			0,617
FK2	Eğitim materyalleri kullanılabilir durumdadır.			0,610
	3. İçerik ve Yöntem Kalitesi -İYK- (Eğitim Planı Kalitesi-EPK-)	0,952	11	
EPK17	Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.			0,735
EPK22	Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.			0,727
EPK19	Eğitim yöntemi derse katılımımı teşvik edicidir.			0,667
EPK14	Eğitim sonucunda çalışmalarım ile ilgili geribildirim alırım.			0,632
EPK15	Eğitim sırasında yeterli ara verilir.			0,627
EPK12	Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri uygulanır.			0,603
EPK18	Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.			0,602
EPK13	Eğitim yöntemi eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.			0,580
EPK7	Eğitimin içeriği ihtiyaçlarımı karşılamama yetecek kadar esnektir.			0,561
EPK8	Eğitimin içeriği becerilerimi geliştirmem için yeterli uygulamayı içerir.			0,544
EPK9	Eğitimin içeriği bilgi edinmem için yeterli konuyu içerir.			0,541
EPK6	Eğitimin içeriği eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.			0,495
	4. Faktör: Çıktı Kalitesi -ÇK- (Bireysel, İş ve Çıktı Kazancı)	0,960	10,9	
ÇK5	Eğitim öğrendiklerimi işimde nasıl kullanacağımı öğrenmeme yardımcı olur.			0,757
ÇK1	Eğitim kişisel gelişimime yardımcı olur.			0,726
ÇK2	Eğitim mesleki konulardaki problem çözme yeteneğimi geliştirir.			0,649
ÇK3	Eğitim iletişim becerilerimi geliştirir.			0,640
ÇK4	Eğitim yeni bilgi edinmemi sağlar.			0,633
ÇK6	Eğitim işimle ilgili becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.			0,629
ÇK9	Eğitim kariyerimde ilerlememi sağlar.			0,624
EPK2	Eğitim iyi belirlenmiş öğrenme çıktılarına sahiptir.			0,608
ÇK7	Eğitim işimi daha iyi yapmama yardımcı olur.			0,473

Çizelge 4.4: Eğitim Kalitesi Ölçeğine İlişkin Keşifsel Analiz Bulguları (Devamı)

İfade No	Faktörler ve İfadeler	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Faktör Yükleri
	5. Faktör: Ortam Koşulları Kalitesi -OKK- (Fiziksel Kalite-FK-)	0,871	6,1	
FK12	Eğitim ortamı çalışmam için elverişlidir.			0,668
FK14	Eğitim ortamı çalışmam için uygun sıcaklıktadır.			0,621
FK15	Eğitim ortamının aydınlatması bilgisayarı ve tahtayı görebilmeme imkân sağlamaktadır.			0,620
FK13	Eğitim ortamı katılımcı sayısı açısından uygundur.			0,603
	6. Faktör: Amaç Kalitesi –AK- (Eğitim Planı Kalitesi-EPK-)	0,911	5,6	
EPK1	Eğitimin amaçları eğitimde öğretilenlerle örtüşür.			0,700
EPK4	Eğitimin amaçları ihtiyaçlarımla örtüşür.			0,657
EPK5	Eğitimin amaçları eğitimin içeriği ile tutarlıdır.			0,647
	7. Faktör: Mekansal Düzen Kalitesi –MDK- (Fiziksel Kalite-FK-)	0,870	5,1	
FK18	Eğitim mekânı içerisinde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.			0,746
FK17	Eğitim mekânı içerisinde oturma düzeni hareket etmeme olanak sağlar.			0,732
FK16	Eğitim mekânı öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.			0,598
	8. Faktör: Zaman Kalitesi -ZK- (Eğitim Planı Kalitesi-EPK-)	0,849	3,3	
EPK21	Eğitim uygun saatte başlar.			0,607
EPK20	Eğitim söz verilen zamanda başlar.			0,548
KMO: 0,876		Toplam Açıklanan Varyans: 0,77		Genel Cronbach Alpha: 0,989

Bir önceki aşamada belirlenen 78 ifade keşifsel faktör analizi ile analiz edilmiş ve eğitim kalitesine ait faktörler (boyutlar) tespit edilmiştir. Faktörlerin tespit edilmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılarak faktör sayısına herhangi bir kısıtlama getirilmeden özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Hair vd., 2003; Hinkin, 1995). İsimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için temel bileşenler faktör analizi ve varimax rotasyonu uygulanmıştır. Keşifsel faktör analizi ile elde edilen sonuçlar incelenerek 0,40'dan daha düşük faktör yüküne sahip veya 0,40'dan daha yüksek bir değerle birden fazla faktöre yüklenen ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu işlem nitel analiz ile tespit edilen araştırmanın modelindeki boyutlara ulaşıncaya kadar birkaç kez tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda etkileşim kalitesine ait 3 (eğitmen ile eğitime dair sorunlarımı rahatlıkla konuşabilirim, eğitim kurumu karşılaştığım problemleri çözmek için ilgi gösterir, eğitim kurumuyla kolay

iletişime geçilebilir), fiziksel kaliteye ait 1 (eğitim sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir), çıktı kalitesine ait 1 (eğitim işimle ilgili güncel süreç, ürün ve prosedürleri takip edebilmemi sağlar) ve eğitim planının kalitesine ait 5 (eğitim belirgin amaçlara sahiptir, eğitim aktiviteleri iyi organize edilir, eğitimin içeriği yaptığım iş ile ilgilidir, eğitim uygun büyüklükteki çalışma gruplarını içerir, eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur) olmak üzere toplam 10 ifade ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 68 ifadeden oluşan sekiz faktörlü yapı elde edilmiştir (bkz. Çizelge 4.4).

Çizelge 4.5: Eğitim Kalitesi Ölçeğini Oluşturan İfadelere Ait Ortak Varyanslar

İfade	Başlangıç	Çıkarım	İfade	Başlangıç	Çıkarım
EK1	1,000	,864	FK14	1,000	,826
EK3	1,000	,657	FK15	1,000	,813
EK4	1,000	,800	FK16	1,000	,845
EK5	1,000	,868	FK17	1,000	,842
EK6	1,000	,820	FK18	1,000	,819
EK7	1,000	,631	FK19	1,000	,859
EK8	1,000	,822	FK20	1,000	,820
EK9	1,000	,808	FK21	1,000	,761
EK10	1,000	,794	ÇK1	1,000	,881
EK11	1,000	,809	ÇK2	1,000	,852
EK12	1,000	,857	ÇK3	1,000	,831
EK13	1,000	,863	ÇK4	1,000	,859
EK14	1,000	,823	ÇK5	1,000	,895
EK15	1,000	,873	ÇK6	1,000	,859
EK16	1,000	,818	ÇK7	1,000	,852
EK17	1,000	,831	ÇK9	1,000	,771
EK18	1,000	,833	EPK1	1,000	,890
EK19	1,000	,719	EPK2	1,000	,875
EK20	1,000	,834	EPK4	1,000	,834
EK21	1,000	,803	EPK5	1,000	,906
EK22	1,000	,813	EPK6	1,000	,803
EK23	1,000	,775	EPK7	1,000	,853
FK1	1,000	,827	EPK8	1,000	,828
FK2	1,000	,793	EPK9	1,000	,766
FK3	1,000	,893	EPK12	1,000	,798
FK4	1,000	,889	EPK13	1,000	,867
FK5	1,000	,800	EPK14	1,000	,852
FK6	1,000	,894	EPK15	1,000	,806
FK7	1,000	,859	EPK17	1,000	,873
FK8	1,000	,913	EPK18	1,000	,817
FK10	1,000	,843	EPK19	1,000	,806
FK11	1,000	,849	EPK20	1,000	,849
FK12	1,000	,836	EPK21	1,000	,876
FK13	1,000	,714	EPK22	1,000	,773
Ortalama 0,83					

Faktörlerden birincisi eğitime katılanların eğitim hizmetinin bir eğitmen tarafından nasıl sunulduğu ile ilgili olarak öznel algılarını etkileyen eğitmenin tutum, davranış, bilgi, beceri ve fiziksel özelliklerini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler ve ifadelerin temsil ettiği kavramlar (tutum, davranış, bilgi, beceri, eğitmenin fiziksel özellikleri) eğitimin kalitesini belirleyen eğitimin etkileşimli unsurlarını oluşturmaktadır. Eğitim hizmeti de dahil olmak üzere bir çok hizmet sosyal olaylar olarak bilinen sosyal eylemlerden ve etkileşimlerden oluşmaktadır (Sureshchandar vd., 2001). Eğitim hizmetinde bu etkileşim yoğun bir şekilde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşmekte olup eğitime katılanların kalite algısını eğitmenin etkileşimsel özellikleri etkilemektedir (Voss vd., 2007). Nitekim bu çalışmada etkileşimi oluşturan eğitmenin fiziksel özelliklerini temsil eden ifadelerin (bkz. FK19, FK20, FK21) dışındaki diğer ifadeler bir çok çalışmada hizmet kalitesinin etkileşim kalitesini oluşturmaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia; 2008; Dabholker vd., 1996; Hernandez vd., 2009; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005). Tespit edilen bu faktör hizmet kalitesi yazınında etkileşim kalitesi -interaction quality- (Brady ve Cronin, 2001; Ko ve Pastore, 2005, Liu, 2005), kişisel etkileşim -personal interaction- (Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996) ve ilişkisel kalite -relational quality- (Hernandez vd., 2009) gibi farklı ancak benzer amaca hizmet eden şekillerde isimlendirilmektedir. Bu çalışmada bu faktör benzer nitelikteki çalışmalarda kullanılan isimlendirmeler dikkate alınarak “etkileşim kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

İkinci faktör eğitim hizmetinin gerçekleşmesini destekleyen ve hizmetin sunumu esnasında kullanılan yazılı, görsel ve teknolojik her türlü kaynağın tasarımı, yeterliliği, ilgililiği, çekiciliği, kullanılabilirliği ve uygunluğu ile ilgilidir. Hizmetin sunumu esnasında kullanılan tüm bu ekipman (kaynak) araç-gereç olarak tanımlanmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Eğitim hizmeti dışında diğer hizmet türlerinde (turizm ve spor) etkili bir hizmetin sunumu için kullanılan kaynaklar araç-gereç (equipment) olarak isimlendirilmektedir (Caro ve Garcia, 2008; Ko ve Pastore, 2005). Araç-gereçler eğitim yazınında ise eğitim materyalleri olarak isimlendirilmekte ve her türlü yazılı, görsel ve teknolojik kaynağı içermektedir (Noe, 2010; Orhaner ve Tunç, 2003). Benzer eğitim çalışmalarında tespit edilen bu faktörü oluşturan ifadeler eğitim materyalleri (Lee ve Pershing, 2002), eğitim kaynakları (Coates, 2009) ve somut unsurlar (Clemenz, 2001;

Valachis vd., 2009) olarak isimlendirilmektedir. Bu çalışmada bu faktör eğitim çalışmaları dikkate alınarak fiziksel kalitenin bir alt boyutu “materyal kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Üçüncü faktör eğitimde neyin ve nasıl verileceğini açıklayan eğitimin içeriği ve eğitimin yöntemi ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Eğitimin içeriği ve yöntemi etkili bir eğitim planının temel unsurları arasında yer almaktadır (Noe, 2010; Orhaner ve Tunç, 2003). Tespit edilen bu faktörde; eğitim içeriği esnek olma, yeterli konuyu ve uygulamayı içermeye, beklentileri karşılama, eğitim yöntemi ise değerlendirme uygunluğu, teşvik edici olma, geri bildirim sağlama, çeşitlilik (çoklu eğitim yöntemleri) ve öğrenmeyi destekleyicilik bakımından değerlendirilmektedir. Birçok çalışmada da eğitim içeriği ve yönteminin benzer özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Lim, 2000; Tüzün, 2005; Woods, 1997). Bu bilgiler ışığında bu faktör eğitim plan kalitesinin bir alt boyutu “içerik ve yöntem kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü faktör eğitime katılanların eğitime katılmakla elde ettikleri veya edecekleri bireysel, iş ve kariyer faydaları/kazançları ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu faydalar/kazançlar pazarlama yazınında arzu edilir sonuçlar olarak isimlendirilmekte olup doğası gereği fizyolojik, psikolojik veya sosyolojik olabilmektedir (Gutman, 1982). Arzu edilir bu sonuçlar aynı zamanda neden sonuç teorisine göre ürünün tüketiminden elde edilmesi umulan çıktılar olarak da tanımlanmaktadır (Gutman, 1982). Nitekim hizmetin etkileşimli süreci sonucunda tüketici somut veya soyut bir şeyler elde etmekte olup elde edilen şey yazında hizmetin çıktısı olarak tanımlanmaktadır (Brady ve Cronin, 2001; Lehtinen ve Lehtinen, 1982, 1991; Rust ve Oliver, 1994). Benzer şekilde eğitime katılmakla elde edilecek bu faydalar/kazançlar eğitim yazınında da eğitimin çıktıları olarak değerlendirilmektedir (Bartlett, 2001; Bartlett ve Kang, 2004; Birdi vd., 1997; Bulut ve Culha, 2010; Nordhaug, 1989; Tolay, 2003). Bu bilgiler ışığında bu faktör “çıkıtı kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Beşinci faktör ısı ve ışık, katılımcı (öğrenci) sayısı gibi görsel ve görsel olmayan unsurlarla ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu unsurlar hizmet yazınında fiziksel kalitenin boyutlarından biri ortam koşulları olarak isimlendirilmektedir (Bitner, 1992;

Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012). Benzer şekilde eğitim yazınında da bu unsurlar fiziksel ortamın değişkenlerini oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Eğitimci-öğrenci, eğitim alan-öğrenci alan ilişkileri ve bireylerin davranışları geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından yakından etkilenmektedir (Akar, 2003). Korkmaz (2003) ise sınıfın fiziksel düzenlenmesinin (ısı, ışık durumu) öğrenmeyi etkileyen sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada bu faktör öncül çalışmalar dikkate alınarak fiziksel kalitenin bir alt boyutu “ortam koşulları kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Altıncı faktör eğitim amaçları eğitimde öğretilenlerle ve eğitim ihtiyaçlarıyla örtüşmesi, eğitimin içeriği ile tutarlılığını açıklayan ifadelerden oluşmaktadır. Eğitimin amaçları eğitimin içeriği ve yönteminde olduğu gibi eğitim planının temel unsurları arasında yer almaktadır (Noe, 2010; Orhaner ve Tunç, 2003). Bu faktörü oluşturan ifadelerin doğrudan eğitimin amaçları ile ilgili olması nedeniyle bu faktör eğitim planının bir alt boyutu “amaç kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Yedinci faktör eğitimin gerçekleştirildiği mekânın (sınıfın) düzeni ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Hizmet kalitesi yazınında mekânsal düzen fiziksel kalitenin bir alt boyutu mekânsal tasarımın açıklanmasında kullanılan bir kavram olup demirbaşların ve mobilyaların yerleşimlerini ve büyüklüklerini ve bunların yer aldığı alandaki mesafeyi, yolları işaret etmektedir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008). Benzer şekilde eğitimin gerçekleştiği mekânın (sınıfın) rahatça dolaşılabilirlikte olması, eğitimcilerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkan sağlaması gerekmektedir (Noe, 2010). Öncül çalışmalar dikkate alınarak bu faktör fiziksel kalitenin bir alt boyutu “mekânsal düzen kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Sekizinci faktör eğitimin uygun zamanda ve söz verilen zamanda başlaması gibi eğitimin zamanlaması ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Yazında eğitimin zamanlamasının öğrenme ve öğrenilen bilginin kalıcılığı gibi eğitimin çıktılarını etkileyen bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Rodriguez ve Gregory, 2005). Bu faktör eğitim planının kalitesinin bir alt boyutu “zaman kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

4.1.5 Ölçeğin Güvenilirliğine ve Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Çalışmada boyutları tespit edilen havayolu biletleme ve rezervasyon sertifika eğitim programına ait eğitim kalitesi ölçeğinin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlanması için gerekli olan güvenilirlik ve geçerlilik koşullarının ölçek geliştirme sürecinin hangi aşamalarında gerçekleştirildiği çizelge 4.6'da özetlenmiştir. Öncelikli olarak eğitim kalitesi ölçeğinin güvenilirliği keşifsel faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının bütünsel ve ayrı ayrı Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik değerlerinin 0,849 ile 0,989 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir (bkz. Çizelge 4.4). Güvenilirlik değerlerinin 0,70'ten büyük olması keşifsel bir analiz için geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu desteklemektedir (Nunnally, 1978; Hair vd., 2003).

Çizelge 4.6: Ölçeğin Güvenilirliğinin ve Yapı Geçerliliğinin Hangi Aşamada Sağlanıp Sağlanmadığını Özetleyen Aşamalar

Ölçek Geliştirme Aşamaları / Yöntem	İçerik Geçerliliği	Faktöriyel Geçerlilik	Güvenilirlik	Yakınsama Geçerliliği	Ayrışma Geçerliliği	Nomolojik Geçerlilik
Aşama 1: İfadelerin Belirlenmesi						
İçerik Analizi	√					
Aşama 2: Taslak Anketin Oluşturulması						
Ön Test	√					
Uzman Geçerliliği	√					
Pilot Test	√					
Aşama 3: Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi						
Keşifsel Değerlendirme						
Keşifsel Faktör Analizi		√		√	√	
Güvenilirlik Analizi			√			

Not: Tablo Lewis vd. (2005)'nin çalışmasından uyarlanılarak hazırlanmıştır.

Boyutları tespit edilen havayolu biletleme ve rezervasyon sertifika eğitim programına ait eğitim kalitesi ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanması ile ilgili olarak sırasıyla içerik, faktöriyel, yakınsama ve ayrışma geçerlilikleri incelenmiştir. Çalışmada ölçekteki ifadelerin her birinin eğitim kalitesini temsil etmesi ve eğitim kalitesinin bütün özelliklerini kapsamaları için öncelikle tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları ile

ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadelere içerik analizi, ön test, pilot test ve Lawshe tarafından önerilen uzman geçerliliği sürecinin uygulanması yoluyla ölçeğin istatistiksel olarak içerik geçerliliği sağlanmıştır (detaylı bilgi için bkz. bölüm 4.1.1, 4.1.2 ve 4.1.3). Yapı geçerliliğinin sağlanması için gerekli olan diğer koşul faktöriyel geçerliliğin sağlanmasıdır. Çalışmada keşifsel analiz ile elde edilen eğitim kalitesinin boyutları araştırmanın modelindeki birinci ve ikinci düzey boyutlar ile karşılaştırılmış olup boyutların birbirleri ile benzerlik gösterdiği saptanarak faktöriyel geçerlilik şartı yerine getirilmiştir. Yapının geçerli olması için diğer iki koşul yakınsama ve ayrışma geçerliliğinin sağlanmasıdır. Algılanan eğitim kalitesinin boyutları altındaki her bir ifade istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı ve sıfırdan farklı değer olarak ölçmek istediği boyut altında yer almıştır (bkz. Çizelge 4.4). Bu sonuç değişkenlere ait yakınsama geçerliliğini desteklemektedir. Yapının geçerli olması için durum ayrışma geçerliliği açısından değerlendirildiğinde ise çizelge 4.7’de parantez içerisinde gösterilen değerler her bir boyutun açıkladığı varyansın karekök değerleridir. Eğitim kalitesini açıklayan boyutların açıkladığı varyansın karekök değerleri boyutlar arası korelasyon değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar eğitim kalitesini oluşturan boyutların ayrışma geçerliliğini desteklemektedir. Yapı geçerliliğinin sağlanmasında son olarak nomolojik geçerliliğin (nomological validity) sağlanması gerekmektedir. Nomolojik geçerlilik doğrulayıcı faktör analizi seviyesinde yapıyı oluşturan değişkenlerin öncül ve ardıl değişkenler ile hipotezlendirilmesi ile belirlenmektedir (Lewis vd., 2005). Çalışmanın keşifsel doğası gereği doğrulayıcı faktör analizi bu çalışmada uygulanmadığı için çalışmada nomolojik geçerlilik test edilmemiştir.

Çizelge 3.7: Yapıya İlişkin Ayırışma Geçerliliği

<i>BOYUTLAR</i>	EK	MK	İYK	ÇK	OKK	AK	MDK	ZK
ETKİLEŞİM KALİTESİ	(0,82)*							
MATERYAL KALİTESİ	0,74	(0,85)*						
İÇERİK VE YÖNTEM KALİTESİ	0,77	0,70	(0,82)*					
ÇIKTI KALİTESİ	0,81	0,67	0,81	(0,87)*				
ORTAM KOŞULLARI KALİTESİ	0,70	0,66	0,68	0,64	(0,85)*			
AMAÇ KALİTESİ	0,72	0,59	0,76	0,72	0,6	(0,92)*		
MEKÂNSAL DÜZEN KALİTESİ	0,66	0,66	0,61	0,63	0,69	0,58	(0,89)*	
ZAMAN KALİTESİ	0,75	0,58	0,73	0,78	0,59	0,59	0,53	(0,93)*

Not: Tabloda parantez içerisinde yer alan değerler ilgili faktör tarafından açıklanan varyansın karekökünü göstermektedir. Diğer değerler faktörler arası korelasyon katsayısını göstermektedir. Faktörlere ait korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).

4.2 EĞİTİMİN ALGILANAN KALİTESİNİ OLUŞTURAN BOYUTARA AİT ORTALAMA, ORTANCA, TEPE DEĞERİ VE STANDART SAPMA DEĞERLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılanların biletleme ve rezervasyon eğitiminin algılanan kalitesini oluşturan boyutlara verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri çizelge 4.8’de yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde bütün eğitim kalitesi boyutlarına verilen cevapların ortalamasının 4,40’ın üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların katıldıkları biletleme ve rezervasyon eğitim kalitesinin etkileşim, materyal, içerik ve yöntem, çıktı, ortam koşulları, amaç ve zaman boyutlarına ilişkin yöneltilen ifadelerle verdikleri cevapların “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların katıldıkları biletleme ve rezervasyon eğitimini kaliteli buldukları söylenebilir. Eğitim kalitesini oluşturan boyutlara ait standart sapma değerlerinin 1’den küçük olması katılımcıların verdikleri cevapların ortalama etrafında dağıldığını göstermektedir. Ayrıca faktör sonucu elde edilen boyutların (değişkenlerin) normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Hair vd. (2003) tarafından önerilen standart sapma, ortalama, ortanca, sıklık ve çarpıklık/basıklık değerleri test edilmiştir. Normallik varsayımını değerlendirmede Kolmogorov-Smirnov (K-S) analitik testinden yararlanılmıştır. Standart sapma

değerlerinin 1'in altında olması ve ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olması (bkz. Çizelge 4.8) verinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca boyutların (değişkenlerin) normal dağılıma uygunluğuna bakmak amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiş olup çarpıklık değerlerinin $p > 0,05$ anlamlılık düzeyi için yaygın kullanılan kritik değer -1,96 ile +1,96 arasında olduğu, basıklık değerinin -3 ile +3 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 3.8: Eğitimin Algılanan Kalitesini Oluşturan Boyutlara Ait Ortalama, Ortanca, Tepe Değeri ve Standart Sapma Değerleri

Eğitimin Algılanan Kalitesi ile İlgili Boyutlar	n	Ortalama	Ortanca	Sıklık	Standart Sapma
Etkileşim Kalitesi	216	4,58	4,96	5,00	0,61
Materyal Kalitesi	215	4,50	4,90	5,00	0,68
İçerik ve Yöntem Kalitesi	215	4,51	4,83	5,00	0,60
Çıktı Kalitesi	215	4,53	5,00	5,00	0,65
Ortam Koşulları Kalitesi	213	4,51	5,00	5,00	0,66
Amaç Kalitesi	215	4,49	5,00	5,00	0,77
Mekânsal Düzen Kalitesi	213	4,48	5,00	5,00	0,75
Zaman Kalitesi	215	4,56	5,00	5,00	0,68

4.3 KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çizelge 4.9 katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, işletmede çalışma süresi, sektörde çalışma süresi, çalışma pozisyonu ve çalışma durumu ile ilgili kişisel bilgileri içeren sorulara verdikleri cevapları içermektedir. Katılımcıların çoğunluğu bay (%54), 25-31 yaş aralığında (%31) ve lisans düzeyinde eğitime sahip (%36) kişilerden oluşmaktadır. Hem işletmede (%27) hem de sektörde (%30) bir ile beş yıl arasında çalışmış katılımcı sayısı çoğunluktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun tam zamanlı (%85) satış-trafik, satış-harekât, satış-operasyon, bagaj hizmetleri, muhasebe, kargo operatörü, yolcu hizmetleri, pazarlama-satış gibi alt düzey memur pozisyonunda (% 47) çalışmakta olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.9: Katılımcıların Demografik Özelliklere İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216)

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	Frekans	Oran (%)
Cinsiyet		
Bay	115	54
Bayan	98	46
Yaş		
19 - 24	49	23,1
25 - 31	66	31,1
32 – 38	59	27,8
39 ve üstü	38	18
Eğitim Durumu		
İlköğretim	10	4,7
Lise	47	22,3
Ön Lisans	54	25,8
Lisans	75	35,8
Lisansüstü	24	11,4
İşletmede Çalışma Süresi		
1 yıldan az	46	21,6
1 - 5 yıl	58	27,2
6 - 10 yıl	33	15,5
11 - 15 yıl	41	19,2
16 yıl ve üstü	35	16,5
Sektörde Çalışma Süresi		
1 yıldan az	40	18,9
1 - 5 yıl	63	29,7
6 - 10 yıl	31	14,6
11 - 15 yıl	41	19,3
16 yıl ve üstü	37	17,5
Çalışma Pozisyonu		
Memur	101	47,6
Uzman	39	18,4
Şef	38	18
Müdür	34	16
Çalışma Durumu		
Tam Zamanlı	181	85
Sezonluk	23	10,8
Yarı Zamanlı	6	2,8
Diğer	3	1,4

4.4 KATILIMCILARIN EĞİTİME KATILIM DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çizelge 4.10 katılımcıların eğitim deneyimleri ve eğitime katılım ile ilgili sorulara verdikleri cevapları içermektedir. Son beş yıl içinde mevcut çalışılan işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime bir kez katılanların oranı %19 ile en yüksek orana sahiptir. Son beş yıl içinde hem başka bir işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime katılmayanların (%34) hem de biletleme ve rezervasyon eğitimine katılmayanların (%39) oranının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu hem kendi hem de yönetici isteğiyle (% 50) eğitime katılmıştır.

Çizelge 3.10: Katılımcıların Eğitime Katılım Durumuna İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216)

EĞİTİME KATILIM DURUMU	Frekans	Oran (%)
Son beş yıl içinde mevcut çalışılan işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime katılma		
Katılmayan	37	17,5
1 kez	41	19,4
2 kez	31	14,8
3 kez	20	9,4
4 kez	19	9
5 kez	28	13,3
5'ten fazla katılan	35	16,6
Son beş yıl içinde başka bir işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime katılma		
Katılmayan	72	34,1
1 kez	26	12,3
2 kez	31	14,8
3 kez	25	11,8
4 kez	20	9,4
5 kez	19	9
5'ten fazla katılan	18	8,6
Son beş yıl içinde biletleme ve rezervasyon eğitimine katılma		
Katılmayan	84	39,4
1 kez	56	26,3
2 kez	22	10,3
3 kez	13	6,1
4 kez	11	5,2
5 kez	14	6,6
5'ten fazla katılan	13	6,1
Eğitime katılma şekli		
Kendi isteği	49	23,2
Yönetici isteği	56	26,5
Her ikisi	106	50,3

4.5 KATILIMCILARIN ÇALIŞTIKLARI İŞLETMENİN EĞİTİM POLİTİKASINA İLİŞKİN BULGULAR

Çizelge 4.11 katılımcıların çalıştıkları işletmenin eğitim politikası ile ilgili sorulara verdikleri cevapları içermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, işletmelerinin eğitimin sayısı ve türü hakkında eğitim politikasını açıkladığını (% 58), gelecek yıllarda kendileri için planlanan eğitimin sayısı ve türünden haberdar olduklarını (% 53) ve bu eğitime katılmaları için destek verdiklerini (% 65) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevap seçeneklerini işaretleyerek cevaplamışlardır.

Çizelge 3.11: Katılımcıların Çalıştıkları İşletmenin Eğitim Politikasına İlişkin Verdikleri Cevaplar (n=216)

KATILIMCININ İŞLETME EĞİTİM POLİTİKASI	Frekans	Oran (%)
İşletmenin eğitimin sayısı ve türü hakkında katılımcıya eğitim politikasını açıklaması		
Kesinlikle Katılmıyorum	27	12,8
Katılmıyorum	22	10,4
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	39	18,5
Katılıyorum	73	34,6
Kesinlikle Katılıyorum	50	23,7
Katılımcının gelecek yıllarda kendisi için planlanan eğitimin sayısı ve türünden haberdar olması		
Kesinlikle Katılmıyorum	28	13,3
Katılmıyorum	32	15,2
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	39	18,5
Katılıyorum	63	29,8
Kesinlikle Katılıyorum	49	23,2
İşletmenin katılımcıya bu eğitime katılması için destek olması		
Kesinlikle Katılmıyorum	32	15,1
Katılmıyorum	18	8,5
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	25	11,8
Katılıyorum	65	30,7
Kesinlikle Katılıyorum	72	33,9

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilginin kazanılması ve yorumlanması (Dermol ve Cater, 2013), bilgi ve beceri gelişiminin sağlanması (Harris ve Bonn, 2000), öğrenilen bilginin ve becerinin işyerine aktarılması (Clemenzen, 2001; Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999; Valachis vd., 2009), eğitim programlarının başarı ve başarısızlığı (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999), eğitilen memnuniyeti (Artino, 2008; Chiang vd., 2005; Clemenzen ve Weaver, 2003; Duque ve Weeks, 2010; Noe ve Schmitt, 1986) ve işletmelerin rekabetçi avantaj sağlamaları (Clemenzen ve Weaver, 2003) büyük bir oranda eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitim kalitesinin bireysel ve işletme bazında sağladığı bu faydalar eğitim kalitesinin eğitim sağlayıcılarının ve uygulamacılarının ilgilendiği ortak bir konu olmasına ve işletmelerin işgörenleri için kaliteli bir eğitim sağlama konusunda büyük bir çaba harcamalarına neden olmaktadır. Eğitimin kalitesini ölçmede kullanılacak bir ölçüm aracının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009). Gerçekleştirilen bu çalışmalarda, diğer hizmet türlerinin kalitesinin ölçülmesi için Parasuraman vd. (1985; 1988) tarafından geliştirilmiş ölçüm aracı (SERVQUAL), eğitimin bir hizmet olarak kendine has özellikleri ve bu ölçüm aracına getirilen yoğun eleştiriler (detaylı bilgi için bkz. bölüm 2.1) dikkate alınmadan eğitim kalitesinin ölçülmesinde temel alınmıştır. Bu çalışmanın amacı bir hizmet olarak değerlendirilen eğitimin kendine has özellikleri de dikkate alınarak bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalitesini oluşturan boyutları belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Churchill (1979), Hinkin (1995), Hinkin vd. (1997) ve Lewis vd. (2005) tarafından önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Yazın, gözlem ve görüşmeye dayalı olarak nitel çalışma sonucunda geliştirilen ve öncül çalışmalar (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Ko ve Pastore, 2005; Liu, 2005, Martinez ve Martinez, 2007) tarafından da desteklenen çok boyutlu ve hiyerarşik yapılu kalite modeli temel alınarak çoklu kalite boyutlarına sahip 68 maddelik ve sekiz boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Eğitim kalitesinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda ulaşılan sonuç diğer hizmet türlerinin kalitesi konusunda yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Cronin ve Taylor, 1992; Dabholker vd., 1996; Day ve Castleberry, 1986; Garvin, 1984a, 1984b,

1987; Grönroos, 1984; Kang ve James, 2004; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005; Mersha ve Adlakha, 1992; Parasuraman vd., 1985; Reeves ve Bednar, 1994; Shetty, 1987; Smith, 1993; Wong ve Fong, 2012). Eğitime katılanların algısına dayalı olarak eğitimin algılanan kalitesinin birincil faktör düzeyinde “etkileşim”, “materyal”, “içerik ve yöntem”, “çıkıtı”, “ortam koşulları”, “amaç”, “mekânsal düzen” ve “zaman” olmak üzere 8 boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçların hizmet kalitesi yazınında gerçekleştirilen diğer çalışma sonuçları ile benzerlikleri ve farklılıkları olası nedenleriyle eğitim kalitesinin ulaşılan boyutları temelinde aşağıda sırasıyla anlatılmıştır.

Etkileşim eğitimin algılanan kalitesini en iyi açıklayan kalite boyutudur. Eğitim kalitesinin bu boyutu çalışmanın başlangıç aşamalarında da yazın taramasına ve görüşmeye dayalı nitel yöntemle belirlenen eğitim kalitesi boyutları arasında rastlanma sıklığı fazla olan boyutlardan biri olarak belirlenmiştir. Ancak bu boyut nitel analiz ile tahmin edildiğinin aksine tek boyutlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek yapı bir boyut olarak etkileşimin eğitim sürecinde yoğun bir şekilde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleştiği ve tarafların karşılıklı paylaşımına dayanan bir iletişim süreci olduğu görülmektedir. Bu süreçte eğitime katılanlar eğitim hizmetinin bir eğitmen tarafından nasıl sunulduğu ile ilgili öznel algıları eğitmenin sahip olduğu tutum, davranış, bilgi, beceri ve fiziksel özellikleri ile şekillenmektedir. Eğitmenin sahip olduğu bu özellikler etkileşim sırasında eğitime katılanların kalite algısının belirleyicisi olmaktadır. Gestalt teorisine göre hizmet organizasyonun her bir görünümü (müşteri ve çalışan etkileşimi, hizmet alanı) birlikte bütün müşteri deneyimini açıklamaktadır (Lin ve Mattila, 2010). Bu nedenle müşteriler hizmet tüketim deneyimini bütünsel açıdan hem hizmet alanını hem de çalışan-müşteri etkileşimini dikkate alarak değerlendirmektedirler. Hizmet kalitesi bu iki deneyim unsurunu dikkate alarak yapılan değerlendirme ile güçlü bir bağa sahiptir (Lin ve Mattila, 2010). Edvardson (2005) bu konuda hizmet kalitesinin hizmetin üretim, tedarik ve tüketim deneyimine dayalı olarak müşteriler tarafından algılanmakta ve belirlenmekte olduğu ile ilgili önermesi bulunmaktadır. Choi ve Kim (2013) de müşteri deneyimine bağlı olarak kalitenin şekillenmesinde hizmet sağlayıcısının kontrolü altında değişkenlerin (çalışan etkileşimi, hizmet alanı) etkisinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Hizmet kalitesinin

değerlendirilmesi hizmetin “nasıl sunulduğu” ile ilgili değerlendirici yargıları ile mümkün olmakta ve bu yaklaşım hizmet pazarlaması yazınında etkileşim olarak kabul edilmektedir (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Ko ve Pastore, 2005). Birçok çalışmada da öznel kalite algılamasının etkileşimsel değişkenler (tutum, davranış, bilgi ve beceri) tarafından şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Hernandez vd., 2009; Kuo vd., 2011; Voss vd., 2007). Eğitim hizmetinde öğretmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşen ve tarafların karşılıklı paylaşımına dayanan etkileşimin katılımcıların kalite algısını şekillendirmesinde öğretmenin katılımcılara adil davranıp davranmadığı önemli bir konudur. Söz konusu etkiyi adalet teorilerinden etkileşimsel adalet teorisi ile açıklamak mümkündür. Kreitner ve Kinicki (2004)’ye göre etkileşimsel adalet kararların uygulanmasında bireyin kendisine adil davranılıp davranılmadığını hissetmesine yöneliktir. Colquitt (2009) etkileşim adaleti, saygı, doğruluk, gerekçelendirme ve uygunluğun tatmin edilmesine dayanan ve kişiler arası iletişimin algılanan adaleti olarak tanımlamaktadır. Buna göre eğitime katılanlarla etkili iletişim kuran, eğitime katılan herkese eşit davranan, eğitime katılanların performanslarını adil bir şekilde değerlendiren, isteklerine hızlı bir şekilde karşılık veren, sorularını yanıtlamada istekli olan, bilgi ve beceri edinmeleri için sarf ettikleri çabayı destekleyen, derse katılımını destekleyen ve yol gösterme konusunda istekli olan bir öğretmen eğitime katılanlar tarafından adil ve saygılı bir kişi olarak değerlendirilecektir. Böylece eğitime katılanların sahip olduğu bu adalet duygusu etkileşim kalitesi konusundaki algılarının şekillenmesinde etkili olabilecektir. Diğer çalışmalardan (Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008) ve nitel analiz ile fiziksel kalitenin bir boyutu olduğu konusunda ulaşılan sonuçtan farklı olarak öğretmenin görünüşü ve ses tonu gibi fiziksel özelliklerinin etkileşim kalitesinin birer açıklayıcısı olduğu görülmektedir.

Eğitimin algılanan kalitesini ikinci en iyi açıklayan boyutun eğitim materyalleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç fiziksel kalitenin bir alt boyutu olarak ayrışması ve rastlanma sıklığı bakımından nitel analiz sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu boyut hizmetin sunumu esnasında hizmetin tüketimini kolaylaştıran ve destekleyen araçlar olarak tanımlanmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Eğitim hizmetinin sunumu esnasında, katılımcıların eğitimden daha etkin yararlanmalarını

sağlayan, öğrenmelerini kolaylaştıran ve destekleyen eğitim materyalleri yazılı, görsel ve teknolojik her türlü kaynağı içermektedir (Noe, 2010; Orhaner ve Tunç, 2003). Bu süreçte ihtiyaçlarla ilgili, beceri geliştirici, güncel, çekici, yeterli ve eğitimin içeriğine uygun özellikte olduğu algılanan eğitim materyalleri katılımcıların eğitim kalite algısını etkilemektedir. Eğitim hizmeti dışında gerçekleştirilen diğer hizmet türlerini (perakende, spor, seyahat) konu alan çalışmalarda fiziksel çevre kalitesinin bir alt boyutu olarak araç-gereç ve fiziksel unsurlar olarak isimlendirilen bu boyut hizmet kalitesinin belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir (Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Ko ve Pastore, 2005).

Eğitim kalitesi çalışmalarında (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) yer verilmeyen, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan ve eğitimin algılanan kalitesini üçüncü en iyi açıklayan boyutunun eğitim içeriği ve yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerek eğitim yazınında gerekse çalışmanın başlangıç aşamalarında da nitel yöntemle ulaşılan eğitim planı genel başlığı altında eğitim hizmetinde neyin ve nasıl sunulacağı anlamında iki ayrı kavram olarak ele alınan içerik ve yöntem eğitim kalitesinin ölçülmesinde tek bir boyut altında değerlendirilmektedir. Çalışma sonuçları eğitim içeriğinin esneklik, yeterlilik, beklentiye karşılama, eğitim yönteminin ise uygunluk, öğrenmeyi teşvik edicilik, çeşitlilik, öğrenmeyi destekleyicilik, geri bildirim sağlayıcılık bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin ve yönteminin katılımcıların kalite algısını etkilemesinin altında çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi katılımcıların bu özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin ve yönteminin eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacağına duydukları inançtan kaynaklanabilir. İhtiyaç teorisine göre öğrenmeyi motive etmek için eğitilenlerin ihtiyaçlarının bilinmesi ve onlara eğitimin içeriğinin ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını açıklaması gerektiğini öne sürmektedir (Noe, 2010). Metodolojik yapılan çalışmalarda bu özelliklere sahip bir eğitim içeriği ve yönteminin öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Baldwin ve Ford, 1988; Lim, 2000). Eğitim kalitesinin bir eğitim programının eğitime katılanların eğitim ve öğrenme ihtiyacını karşılama derecesi olarak yapılan ihtiyaç temelli tanımı (Colarelli ve Montei, 1996; Goldstein, 1980) eğitime katılanların eğitim ve öğrenme

ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin ve yönteminin katılımcıların kalite algısı üzerinde bir etkiye sahip olacağı yönündeki yargıyı desteklemektedir. İkinci bir neden katılımcıların öğrenme ihtiyaçlarını bu özelliklere sahip bir içerik ve yöntem ile karşılamaları sayesinde öğrendikleri bilgi ve becerilerin kendilerine gelecekte kazandıracığı faydaları düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifadeyle bir katılımcı gelecekte elde edeceği faydaları öğrendiği bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve becerileri eğitim planının içerik ve yönteminin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama özelliklerinden dolayı gerçekleşeceğini düşünmesi sonucu katılımcının kalite algısı etkilenebilecektir. Eğitim kalitesinin bu şekilde açıklanıyor olmasının temel dayanağı neden-sonuç teorisidir (Gutman, 1982). Neden-sonuç teorisi tüketicinin zihnindeki ürün veya hizmetin soyut veya somut özellikleri (eğitimin içerik ve yöntemi), bu özelliklerin deneyimlenmesi sonucu ulaşılan sonuçlar (öğrenme, bilgi ve beceri, performans, motivasyon) ve ulaşılan sonuçların bireye sağladığı daha yüksek düzeydeki soyut kişisel değerler (güvenlik, özsaygı, refahlık, yükselme) arasındaki ilişki açıklamaktadır (Gutman, 1982; Klenosky vd., 1993; Klenosky, 2002; Voss vd., 2007). Hizmetin veya malın soyut veya somut özelliklerinden dolayı bireyin elde edeceği sonuç ve faydalar bireyin kalite algısını etkilediği bir çok eğitim çalışması tarafından da doğrulanmıştır (Voss vd., 2007; Gutman ve Miaoulis, 2003).

Eğitim kalitesi çalışmaları (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) dışında diğer hizmet türlerini (yiyecek-içecek, fotoğrafçılık, eğlence parkları, kuru temizleme, seyahat, spor) konu alan çalışmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Ko ve Pastore, 2005) dikkate alınan, eğitimin algılanan kalitesini dördüncü en iyi açıklayan boyutun çıktısı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç rastlanma sıklığı açısından yazın taraması ve görüşmeye dayalı nitel analiz sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak bu kalite boyutu nitel analiz ile tahmin edildiğinin aksine tek boyutlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek yapı bir boyut olarak çıktının eğitime katılanların eğitime katılmakla elde ettikleri veya gelecekte elde edecekleri bireysel, iş ve kariyer kazançları ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimin bireye kazandırdığı bireysel çıktılarının bilgi ve beceri kazanılması, kişisel gelişime yardımcı olması, iş ile ilgili çıktılarının iş performansını geliştirmesi, kariyer çıktısının kariyerde ilerleme sağlaması ile ilgili olduğu görülmektedir. Eğitime katılanların eğitime

katılmakla elde ettikleri ve gelecekte elde edecekleri bu çıktılara yönelik geliştirdikleri algılar katılımcıların eğitimin kalitesine yönelik algısını etkilemektedir. Benzer bir şekilde eğitim hizmetinin sadece sürecinin değil sürecin çıktılarının da eğitim alan bir bireyin hizmet kalitesini değerlendirmesinde etkili olduğunu savunan Clewes (2003)'e göre eğitimin çıktıları niteliklerin kazanılması, öğrenme, işyerinde yeni öğrenilen bilgilerin uygulanması, kişisel gelişim ve ilerleme olmak üzere sınıflanmaktadır. Nitekim hizmetin etkileşimli süreci sonucunda tüketici somut veya soyut bir şeyler elde etmekte ve sürecin sonucu ile ilgili bir değerlendirmeye sahip bulunmaktadır (Brady ve yazınında çıktı kalitesi olarak tanımlanmaktadır (Grönroos 1984; Gutman, 1982; Hwang ve Ok, 2013; Lehtinen ve Lehtinen 1982, 1991). Hizmetin çıktısının ne olduğunu tanımlamaya yönelik “hizmetin tüketiciye ne sağladığı” (Grönroos, 1984) ve “hizmetten tüketicinin ne elde ettiği” (Caro ve Garcia, 2008) soruları eğitim hizmeti açısından cevaplandırıldığında eğitimin çıktısının eğitimin bireye sağladığı ve/veya sağlayacağı fayda/kazanç olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim hizmetinin soyut veya somut özelliklerinden dolayı bireyin elde ettiği/edeceği faydalar bireyin kalite algısı üzerinde etkiye sahip olduğu bir çok eğitim çalışması tarafından da doğrulanmıştır (Gutman ve Miaoulis, 2003; Voss vd., 2007). Eğitim kalite algısının etkilenmesi, eğitime katılanların gösterdiği çabanın karşılığında eğitim sonucunda fayda/kazanç elde etmeleri veya elde edilecek olmaları ile açıklanabilir. Çalışmada ulaşılan çıktı boyutu diğer kalite çalışmalarından farklı yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığı yaratan nedenlerden ilki eğitim çıktılarının sadece eğitim sonrası değil eğitim gerçekleştikten sonra dahi ortaya çıkabilmesi ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle eğitime katılarak bireysel düzeyde elde edilecek bilgi ve beceriler katılımcıları kısa veya uzun vadede işlerini daha iyi yapmalarına veya kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olacaktır. Nitekim bu konuda Richey (2000 aktaran Dermol ve Cater, 2013) eğitimin kısa dönemli öğrenmeye ve uzun dönemli gelişime neden olduğu ile ilgili eğitimin zamansal perspektifine dikkat çekmektedir. Easterby-Smith (1995 aktaran Dermol ve Cater, 2013) de eğitimi uzun dönemli insan gelişiminin bir alt sistemi olarak tanımlamaktadır. Farklılığı yaratan diğer bir neden ise her hizmetin kendine has özelliklere sahip olmasıdır. Çalışmalarda çıktı hizmetin türüne bağlı olarak bekleme zamanı, değer (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) ve somut unsurlardan (Brady ve Cronin, 2001) oluşmaktadır. Brady ve Cronin (2001) tarafından çıktının bir alt boyut olarak değerlendirilen somut unsurlar bu

çalışmada eğitim hizmetinin gerçekleşmesini destekleyen ve hizmetin sunumu esnasında kullanılan fiziksel kalitenin bir alt boyutu “eğitim materyalleri” ismiyle değerlendirmeye alınmıştır. Nitekim Dabholker vd. (1996) tarafından da ilgili boyutun fiziksel kalite temel boyutu altında değerlendirilmesinin daha doğru olacağı belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim hizmeti, yazında (Brady ve Cronin, 2001) bahsedildiği gibi çıktı boyutu altında somut unsurlara sahip bulunmamaktadır. Ayrıca çalışmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) çıktının bir alt boyutu olarak dikkate alınan bekleme zamanı ve değer de eğitim hizmetinin çıktı kalitesinin ölçülmesine hizmet etmeyeceği düşünülmektedir.

Eğitim hizmetinin kalitesini beşinci en iyi açıklayan boyutunun ortam koşulları olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç fiziksel kalitenin bir alt boyutu olarak ayrışması ve rastlanma sıklığının düşüklüğü bakımından yazın taraması ve görüşmeye dayalı gerçekleştirilen nitel analiz ve öncül çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ortam koşulları ısı, ışık, gürültü, koku ve müzik gibi görsel olmayan unsurlar ile ilişkilidir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012). Eğitim yazınında fiziksel ortamın değişkenlerini ise ısı, ışık, temizlik, gürültü, havalandırma ve öğrenci sayısı oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Bu çalışmada eğitim ortamı, eğitimin gerçekleşebilmesi için uygun sıcaklık, ışık (aydınlatma) ve katılımcı sayısı gibi değişkenlere sahip olması bakımından değerlendirilmektedir. Noe (2010) tarafından da eğitimin gerçekleştiği sınıf ortamının öğretmenlerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkân sağlayan özelliklerde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Korkmaz (2003) ise eğitimin gerçekleştiği ortamın (sınıfın) ısı ve ışık durumunun öğrenmeyi etkileyen sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Ancak öncül hizmet kalitesi çalışmalarında müşteri sayısı olarak dikkate alınan bu çalışmanın değişkenlerden öğrenci sayısı farklı kalite boyutları altında değerlendirilmektedir. Brady ve Cronin (2001) çalışmalarında müşteri sayısını hizmet kalite algısını etkileyen bir işletmenin hacmini oluşturan ve fiziksel kalitenin bir alt boyutu olan sosyal faktörler altında değerlendirirlerken Ryu ve Jang (2008) ise ilgili değişkeni mekânsal düzenin psikolojik özelliklerinden (algılanan kalabalıklık) biri olarak değerlendirmektedirler. Müşteri sayısı farklı hizmet kalitesi boyutları altında değerlendirilse de Yüksel (2009)’e

göre bazı hizmet türlerinde (perakende alışveriş) insan sayısı bakımından kalabalık algısı hizmet kalitesi konusunda çıkarımlarda bulunulmasını etkilemektedir. Benzer şekilde bireysel özellikler, kültürel geçmiş ve hizmetin türü gibi insan sayısı bakımından kalabalıklık algısı hizmetin özellikleri ile ilgili yapılan değerlendirmeleri etkilemektedir (Bitner, 1992; Eroğlu vd., 2005; Kim ve Park, 2008). Sonuç olarak, eğitim alanların öğrenme ve davranışları üzerinde etkisi bulunan eğitim ortamı değişkenlerinin eğitim kalite algısının belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Eğitimin içeriği ve yönteminde olduğu gibi eğitim kalitesi çalışmalarında (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) yer verilmeyen, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan ve eğitimin algılanan kalitesini altıncı en iyi açıklayan boyutunun eğitim amacı olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç eğitim planının kalitesinin bir alt boyutu olarak ayrışması ve rastlanma sıklığının düşüklüğü bakımından yazın taraması ve görüşmeye dayalı gerçekleştirilen nitel analizin sonucuyla paralellik göstermektedir. Eğitimin niçin verildiğini açıklayan bu kalite boyutunun eğitimin içeriği ile tutarlı olması, öğretilenlerle ve bireyin ihtiyaçlarıyla örtüşmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitimin içeriği ile tutarlı olan, öğretilenler ve bireyin ihtiyaçları ile örtüşen bir amacın katılımcıların eğitim kalitesi algısı üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim eğitim kalitesi eğitimin katılımcıların eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması bakımından tanımlanmaktadır (Colarelli ve Montei, 1996; Goldstein, 1980). Yukarıda belirtilen özelliklere sahip bir eğitim amacının katılımcıların kalite algısı üzerinde etkili olmasının temel nedeni bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran iyi bir eğitim hizmetinin özelliklerinden biri olmasıyla açıklanabilir (Noe, 2010).

Eğitim hizmetinin kalitesini yedinci en iyi açıklayan boyutunun mekânsal düzen olduğu tespit edilmiştir. Bu boyut öncül çalışmalarda (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008) ve nitel analiz çalışmasında fiziksel kalitenin bir alt boyutu olarak mekânsal tasarım başlığı altında estetiklik/mimari ile birlikte bir boyut olarak dikkate alınmıştır. Ancak bu çalışmada ayrı bir boyut olarak tespit edilmiş olup estetiklik/mimari boyutu ise eğitim kalitesi için katılımcılar tarafından dikkate alınan bir boyut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha özelde diğer

hizmet türlerinin (yiyecek-içecek, perakende mağazaları) aksine eğitim hizmetinin kalitesinin açıklanmasında mekânsal estetik, iç dekor ile birlikte mimari tasarım etkileyici olmazken mobilyalar ve demirbaşların yer aldığı alandaki düzenlenen mesafe ve alan (Heung ve Gu, 2012; Ryu ve Jang, 2008) araç, makina ve mobilyaların yer aldığı yollar, bu unsurların şekilleri ve büyüklükleri, bunlar arasındaki mekânsal ilişkiler (Bitner, 1992) olarak tanımlanan mekânsal düzen katılımcıların kalite algısını etkilemektedir. Nitekim Noe (2010) tarafından eğitim hizmeti açısından eğitimin gerçekleştiği iyi bir sınıfın ulaşılabilir ve eğitim alanların rahatça dolaşabileceği yeterlilikte olması, aynı zamanda eğitmenlerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkân sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Tüm bu özelliklere sahip hizmet alanı (eğitim hizmet alanı) müşteri (eğitime katılanların) deneyimini açıklamakta olup bu deneyim hizmet kalitesi (eğitim kalitesi) değerlendirmelerini etkilemektedir (Lin ve Mattila, 2010).

Eğitimin içeriği ve yöntemi ile amacında olduğu gibi eğitim kalitesi çalışmalarında (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) yer verilmeyen, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan ve eğitimin algılanan kalitesini en düşük düzeyde açıklayan sekizinci boyutunun eğitim zamanı olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç eğitim planı kalitesinin bir alt boyutu olarak ayrışması ve rastlanma sıklığının en düşük boyut olması bakımından yazın taraması ve görüşmeye dayalı gerçekleştirilen nitel analizin sonucuyla paralellik göstermektedir. Çalışmada uygun saatte başlayan ve söz verilen zamanda başlayan bir eğitimin katılımcıların kalite algısını etkilemektedir. Eğitim hizmetinin ne zaman verileceği eğitim hizmetinin nerede (fiziksel ortam) ve kim tarafından (etkileşim-eğitmen) verileceği kadar önem taşımaktadır. Bu konuda Rodriguez ve Gregory (2005) eğitimin öğrenme ve öğrenilen bilgilerin unutulmaması gibi çıktılarını etkileyen kavramsal faktörlerin eğitimin zamanlaması olduğunu belirtmektedirler. Daha özelde eğitimin sabah erken saatlerde veya öğle arası ya da günün son saatlerinde verilmesi öğrenmeyi etkilemektedir. Aynı şekilde haftanın ilk günü, hafta ortası veya haftanın son günü verilen derslerin başarı oranının aynı olmayacağı belirtilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003). Eğitim zamanının katılımcıların kalite algısı üzerinde etkili olmasının temel nedeninin yukarıda da

belirtildiği gibi eğitim zamanının katılımcıların öğrenme ihtiyacını gidermede etkili bir değişken olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının algılanan kalitesi eğitimin sahip olduğu etkileşim, materyal, içerik ve yöntem, çıktı, ortam koşulları, amaç, mekânsal düzen ve zaman unsurları tarafından açıklanmaktadır. Ulaşılan bu sonuç, eğitimin kalitesini ölçmede kullanılacak bir ölçüm aracının geliştirilmesi konusunda gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki çalışmadan (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) farklı olarak eğitimin hangi unsurlarının eğitim kalitesinin bir açıklayıcısı olduğunu daha belirgin açıklamaktadır. Bunun yanısıra diğer hizmet türlerinin kalite boyutlarını belirlemeye yönelik çalışmalardan (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Dabholker vd., 1996; Kang ve James, 2004; Ko ve Pastore, 2005; Kuo vd., 2011; Liu, 2005, Martinez ve Martinez, 2007; Wong ve Fong, 2012). farklı olarak eğitim hizmetinin kendisine has özelliklerini oluşturan eğitim içeriği ve yöntemi, eğitimin amacı, eğitimin zamanı gibi eğitim planının unsurlarında eğitim kalite algısının şekillendiricileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

UYGULAMACILAR VE GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu çalışmada bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının kalitesinin nasıl algılandığı ve hangi unsurların eğitim kalitesinin bir açıklayıcısı olduğu ile ilgili ulaşılan sonuçlar işletmelere, eğitmenlere ve eğitim programı tasarlayanlara eğitim programlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve/veya güncellenmesi sırasında hangi unsurları göz önüne almaları gerektiği konularında önemli bir girdi sağlamaktadır.

Bu bağlamda eğitim kalitesini en iyi açıklayan unsurlardan ilki eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşen etkileşimdir. Eğitmenin tutumu, davranışı, bilgisi, becerisi ve fiziksel özellikleri ile ilgili değişkenler bu etkileşimin belirleyicileri olmakta ve eğitime katılanların eğitim kalitesine yönelik algısını etkilemektedir. Yüz yüze derslerin işlendiği bir eğitim ortamında eğitime katılanlarla kurulacak etkileşim

eğitmen tarafından çaba harcanması gereken zorlu bir görevdir (Proserpio ve Magni, 2012). Eğitimcilerin bu zorlu görevde eğitime katılanların sorularını yanıtlamada istekli olması, derse katılımlarını desteklemesi, eğitim performanslarını adil bir şekilde değerlendirmesi, öğrenmek için sarf ettikleri çabayı desteklemesi, isteklerine hızlı bir şekilde karşılık vermesi, kazanacakları bilgi ve becerilerin getireceği faydaları açıklaması, öğrenebilmeleri için uygun geri bildirimlerde bulunması, eğitime katılanlara yol gösterme konusunda istekli olması, verdiği sözü yerine getirmesi ve kendi yaptığı yanlışları kabul etmesi gibi tutumsal ve davranışsal özelliklere sahip olması önerilmektedir. Tutumsal ve davranışsal özelliklerinin yanı sıra etkileşimin sağlanmasında eğitmenin etkili bir eğitim vermesi, sektör deneyimini derste etkili bir şekilde kullanması, etkili bir iletişim kurması, çeşitli öğretme ve öğrenme yaklaşımları uygulaması, katılımcıların ihtiyaçlarının ne olduğunu anlaması, beden dilini etkili bir şekilde kullanması, sunumu kolay takip edilir olması, bilgi birikimine sahip olması, sorulan sorulara yeterli cevap vermesi, uzmanlık alanının eğitimin amacına uygun olması gibi beceri ve bilgi temelli özelliklere sahip olması tavsiye edilmektedir. Etkileşimin sağlanmasında son olarak eğitmenin temiz ve düzgün görünüme ve ses tonunun katılımcıların derse odaklanmasını kolaylaştıracak nitelikte olması önerilmektedir. Eğitmenin sahip olması gereken tüm etkileşimsel özellikler istendik davranışların (Akar, 2003) ve olumlu öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamakta (Kaya, 2003), öğrenci başarısını ve öğrenme çevresinin kalitesini etkilemekte (Sledge ve Pazy, 2013), hizmetin diğer unsurlarında meydana gelecek aksaklıkların telafi edilmesinde yardımcı olmakta (Wong ve Fong, 2012), müşteri (eğitime katılan) memnuniyetinin (Gruber vd., 2012; Choi ve Kim, 2013) ve hizmet performansının ileriki zamanlarda da değerlendirilmesini etkilemektedir (Bitner vd., 1994; Iacobucci vd., 1995 aktaran Gruber vd., 2012). Eğitmenin bu etkileşimsel özellikleri aynı zamanda bu çalışmada eğitim kalite algısını etkileyen bir eğitim planının unsurları; eğitimin amaçları, içeriği, yöntemi ve zamanını da doğrudan etkilemektedir (Diamantidis ve Chatzoglou, 2012). Etkileşimin eğitim kalitesinin açıklayıcısı olması ve çeşitli çıktılar üzerindeki önemli etkileri dikkate alındığında, eğitmenler ve eğitim program tasarımcıları tarafından üzerinde dikkatle durulması gereken konulardan birinin etkileşim olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Kaliteli bir eğitim sağlanmasında eğitimciler ve eğitim program tasarımcıları tarafından dikkate alınacak ve fiziksel çevre kalitesi altında değerlendirilebilecek diğer bir konu eğitim materyalleri, eğitim ortamı ve eğitimin mekânsal düzeni ile ilgilidir. Eğitime katılanların kalite algısını etkileyecek eğitim materyallerinin katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tasarlanması, ilgilerinin devam etmesi için yeterli olması, geliştirmeyi umdukları beceriler ile ilgili olması, düzenli olarak yenilenmesi ve kullanılabilir durumda olması, işin uzmanları tarafından hazırlanması, görsel açıdan çekici olması, konuyu anlamalarına yardımcı olması, eğitimin içeriğine uygun olması gerekmektedir. Katılımcıların kalite algısını etkileyen bir diğer fiziksel değişken eğitim ortamıdır. Eğitim ortamı uygun sıcaklıkta olmalı, aydınlatması katılımcıların bilgisayarı ve tahtayı görebilmesine imkân sağlamalı ve katılımcı sayısı açısından uygun olmalıdır. Eğitim kalitesi algısı üzerinde etkili olan fiziksel çevre boyutlarından sonuncusu eğitimin mekânsal düzenidir. Kaliteli bir eğitim sağlanmasında eğitim mekânı katılımcıların hareket edebilmesine, tahtayı görebilmesine ve öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitimci-öğrenci alan, eğitim alan-öğrenci alan ilişkileri ve bireylerin davranışları geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından yakından etkilenmektedir (Akar, 2003). Bu değişkenlerden eğitim materyalleri öğrenmeyi doğrudan etkilerken (Diamantidis ve Chatzoglou, 2012), fiziksel ortamın uygunluğu etkili ve verimli öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası (Tutkun, 2003) ve öğrenmeyi etkileyen ve sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2003). Bu değişkenler sadece eğitime katılanların değil eğitimcilerin performansları üzerinde de etkiye sahiptir (Diamantidis ve Chatzoglou, 2012). Yazarlara göre eğitim programlarının uygun olmayan gürültülü, kirli, yeterli seviyede olmayan ışık ortamında yürütülmesi eğitimcinin istenilen performansı gösterememesine neden olmaktadır. Söz konusu olumsuz durumlarla karşı karşıya kalan bir eğitimcinin dikkati dağılmakta, bunun sonucunda eğitim verme performansı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi güçleşmekte ve daha hızlı yorulmasına neden olmaktadır. Söz konusu olumsuz çevre şartlarına sahip bir eğitim ortamı tarafından etkilenen eğitimcinin eğitimin amaçlarının tam olarak yerine getirmesi ve eğitim içeriğinin bütünüyle öğretmesi güçleşecektir (Diamantidis ve Chatzoglou, 2012). Görüldüğü üzere kalite algısı, öğrenme ve davranışsal değişiklikler üzerinde etkiye sahip olan bu fiziksel değişkenlerin eğitimin

tasarlanması, geliştirilmesi ve/veya güncellenmesi sırasında eğitimler ve eğitim programı tasarımcıları tarafından dikkate alınması önerilmektedir.

Eğitim hizmetinin sadece sürecinin değil sürecin çıktılarının (fayda/kazanç) da eğitim alan bir bireyin hizmet kalitesini değerlendirmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitim katılımcıların katıldıkları eğitimin sonucunda kısa veya uzun vadede fayda elde etmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Daha özelden eğitim katılımcıların yeni bilgi ve beceri kazanmalarına veya mevcut bilgi ve becerilerini geliştirmelerine (bireysel faydalar), işlerini daha iyi yapmalarına (işleri ile ilgili faydalar), kariyerlerinde ilerlemelerine (kariyer faydaları) olanak sağlamalıdır. Ulaşılan bu faydalar, daha çok bireyin kendisine, işine ve kariyerine yönelik gibi gözükse de elde edilecek faydaların katılımcıların memnuniyetini (Choi ve Kim, 2013) ve işletmelerine olan bağlılıklarını artırarak (Bulut ve Culha, 2010) işgören devir hızının ve iş kazalarının azalması veya verimliliğin artması gibi örgütsel sonuca dönüşmesi muhtemeldir. Elangovan ve Karakowsky (1999)'e göre kaliteli bir eğitimin hem işgören hem de işletme için olumlu çıktılar sağlaması gerekmektedir. Bireysel ve örgütsel faydaların yanı sıra Diamantidis ve Chatzoglou (2012)'a göre eğitim katılım motivasyonunu etkileyen temel neden katılımcıların eğitime katılmakla elde edecekleri faydalardır. Diğer bir ifadeyle katılımcılar eğitime katılmakla zaman kaybedip kaybetmediklerini veya görevleri ile ilgili faydalı bir şeyler elde edip etmeyeceklerini değerlendirerek katılımcıların eğitim motivasyonları şekillenmektedir. Bu nedenle eğitimlerin, eğitim sürecinin sonunda elde edilecek faydaların bireysel ve örgütsel olası etkileri dikkate alınarak katılımcıların eğitimden fayda sağlamalarına yönelik tasarlanması önerilmektedir. Bu sayede tasarlanan eğitimin kalitesine yönelik katılımcı algıları olumlu yönde değişecektir.

Eğitim eğitimden doğrudan faydalananlar (eğitime katılanlar), eğitimi veren (eğitmenler), eğitim çevresi ve eğitimin fiziksel unsurlarına ek olarak amaç, yöntem, içerik ve zaman gibi eğitim planı unsurlarının bulunduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. İlk olarak bir eğitim programı tasarlanırken eğitimin içeriği ile tutarlı olan ve katılımcıların ihtiyaçları ile örtüşen eğitim amaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Benzer bir şekilde Dermol ve Cater (2013) tarafından kaliteli bir eğitim

için katılımcıların eğitim ihtiyaçlarına dayalı oluşturulmuş belirli öğrenme amaçlarının oluşturulması önerilmekte ve bu sayede katılımcıların öğrenme seviyesinin artacağı vurgulanmaktadır. İkinci olarak eğitimde katılımcılara neyin öğretileceği diğer bir ifadeyle eğitimin içeriği belirlenirken içeriğin katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamada esnek olmasına, bilgi ve beceri elde etmeleri için yeterli konuyu ve uygulamayı içermesine, beklentilerini karşılayacak nitelikte olmasına ve eğitimin toplam süresi ile tutarlı olmasına özen gösterilmelidir. Bu özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin aynı zamanda eğitilenlerin memnuniyetini (Liebermann ve Hoffmann, 2008), öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasını (Baldwin ve Ford, 1988; Dermol ve Cater, 2013), öğrenilen bilgilerin iş ortamına aktarılma motivasyonunu (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Liebermann ve Hoffmann, 2008) ve bu bilgilerin iş ortamına aktarılmasını (Axtell vd., 1997; Baldwin ve Ford, 1988; Liebermann ve Hoffmann, 2008) olumlu yönde etkilediği göz ardı edilmemelidir. Üçüncü olarak eğitim amacına nasıl ulaşılacağı ve içeriğinin nasıl öğretileceği sorularına cevap veren eğitim yönteminin katılımcıları derse katılmaya teşvik edici olması, katılımcıların çalışmaları ile ilgili geri bildirim sağlaması, herkese eşit öğrenme fırsatı sağlaması gerekmektedir. Bu özelliklere ek olarak eğitim süresince çoklu öğretim yöntemlerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Arthur vd. (2003)'ne göre birden fazla öğrenme yönteminin (örn. anlatım, sesli görsel yöntem, programlanmış öğrenme, tartışma vb.) bir arada kullanılmasının eğitimin kalitesinin artmasına neden olmakta ve öğrencilerin davranışlarında olumlu bir etki yaratmaktadır. Konu ile ilgili olarak Lim (2000) tarafından eğitim sırasında birden fazla eğitim yönteminin kullanılmasının öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesine neden olacağı belirtilmektedir. Son olarak eğitim uygun zamanda ve söz verilen zamanda başlamalıdır. Eğitimin öğrenme ve öğrenilen bilgilerin unutulmaması gibi çıktılarına etkileyen kavramsal faktörler eğitimin zamanlaması ve süresidir (Rodriguez ve Gregory, 2005). Eğitimin sabah erken saatlerde veya öğle arası ya da günün son saatlerinde verilmesi öğretimi etkilemektedir. Aynı şekilde haftanın ilk günü, hafta ortası veya haftanın son günü verilen derslerin başarı oranının aynı olmayacağı belirtilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar temelinde uygulamacılara getirilen önerilerin yanında bundan sonraki çalışmalar için getirilebilecek bazı öneriler de bulunmaktadır.

Birinci olarak bu çalışmada “eğitimin algılanan kalitesini oluşturan boyutlar nelerdir?” sorusunun cevabı öncelikle eğitime katılan işgörenlerin (öğrenciler) perspektifinden aranmıştır. Eğitim kalitesinin değerlendiricisi olarak eğitime katılan işgörenlerin yanı sıra eğiticilerin, eğitime katılan çalışanların yöneticilerinin, ailelerinin de bakış açısıyla eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi önerilmektedir. Böylece eğitime katılanların perspektifinden değerlendirilen eğitim kalite sonuçlarının diğer sonuçlar ile farklılıkların ve benzerliklerin ortaya çıkarılması bakımından bilimsel birikime önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. İkinci olarak çalışma verisi ulusal ve uluslararası havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri THY Havacılık Akademisi’nde biletleme ve rezervasyon eğitimine katılan sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilmiştir. Gelecek çalışmalarda eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi için daha geniş örneklerle veya başka zaman dilimlerinde aynı örnekleme yeniden ölçülmesi ölçeğin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin daha ileri düzeyde test edilmesini sağlayacaktır. Üçüncü olarak biletleme ve rezervasyon eğitimleri temel alınarak eğitim kalitesinin değerlendirilmesi için geliştirilen boyutlarının uluslararası alanda benzer ve/veya farklı eğitim türleri için de karşılaştırma yapılması ve test edilmesi çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayarak genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır. Dördüncü olarak içsel tutarlılık güvenilirliğinin yanı sıra çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında eşdeğer (paralel) formlar yöntemi ile test tekrar test yönteminin de kullanılması gerektiği gelecek çalışmalarda dikkate alınmalıdır. Beşinci olarak farklı tür katılımcılar arasındaki (bay-bayan katılımcılar, gönüllü veya zorunlu katılım) algısal farklılıkların kalite boyutlarının belirlenmesinde etkili olup olmadığının araştırılması önerilmektedir. Altıncı olarak eğitim kalitesinin boyutlarının eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler (tepki, öğrenme, davranış ve örgütsel sonuç) (Kirkpatrick, 1979), bilgi-becerilerin işe aktarılma sürecine etki eden değişkenler (memnuniyet ve motivasyon) ve verimlilik, performans vb. diğer bireysel/örgütsel sonuçlar ile ilişkisinin ölçümüne yönelik hipotezler geliştirilmeli ve bu hipotezlerin test edilmesine yönelik metodolojik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece çalışmanın nomolojik geçerliliği test edilmiş olacaktır. Yedinci olarak bu çalışmada eğitime katılanların eğitime katılmakla elde ettiği veya elde edeceği eğitim kalitesinin boyutlarından biri eğitimin çıktılara verilen cevaplar katılımcıların öznel düşünceleri ile sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte öğrenme, davranış değişikliği ve örgütsel

performans gibi bireysel ve örgütsel çıktıların eğitim ortamında ve iş ortamında gözlemler yapılarak ölçülmesi önerilmektedir. Sekizinci olarak müşteri deneyimine bağlı olarak şekillenen kalite sadece hizmet sağlayıcısının kontrolü altındaki değişkenlerden etkilenmemekte olup hizmet sağlayıcısının kontrolü dışında müşteri-müşteri etkileşiminden de etkilenmektedir (Choi ve Kim, 2013; Georgi ve Mink, 2013; Ko ve Pastro, 2005). Bu nedenle hizmetten yararlanan diğer müşterilerin birbirleri ile olan etkileşiminin de eğitime katılanların kalite algısı üzerindeki etkisinin gelecek çalışmalarda araştırılması önerilmektedir. Dokuzuncu olarak istenilen eğitim kalitesine ulaşılmasının doğru eğitilen seçimi ile sağlanacağı (Dermol ve Cater, 2013) ayrıca dikkate alınması gereken konulardan biridir. Son olarak nitel analiz sonucu belirlenen eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapılı modeli çalışmanın keşifsel doğası nedeniyle keşifsel analiz düzeyinde bırakılmak zorunda kalmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda nitel analiz sonucu belirlenen eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapılı modeli ve nicel analiz sonucunda tespit edilen eğitim kalitesinin tek düzeyli ve çok boyutlu yapısı dikkate alınarak eğitim kalitesinin hiyerarşik yapılı mı yoksa tek düzey yapılı mı olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile tespit edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aaker, D., Kumar, A., Day, V. ve George, S. (1998) *Marketing Research*, John Willey & Sons, Inc: Canada.
- Agut, S., Grau, R. ve Peir, J. M. (2003) "Competency Needs Among Managers from Spanish Hotels and Restaurants and Their Training Demands", *International Journal of Hospitality Management*, c. 22, ss. 281-295.
- Aiken, L. (2002) *Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research*, Sage: Thousand Oaks, CA.
- Akar, İ. (2003) Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, ss. 19-42, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Akıncı, S., İnan, E. A., Aksoy, Ş. ve Büyükküpcü, A. (2009) "Pazarlama Literatüründe Hizmet Kalitesinin Dünü ve Bugünü", *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. 27, s. 2, ss. 61-82.
- Akınoğlu, O. (2003) Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, ss. 111-130, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. ve Shotland, A. (1997) "A Meta Analysis of the Relations among Training Criteria", *Personnel Psychology*, c. 50, s. 2, ss. 341-358.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi: Sakarya.
- Alves, H. ve Raposo, M. (2007) "Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education", *Total Quality Management*, c.18, s. 5, ss. 571-588.
- Amoah, V. A. ve Baum, T. (1997) "Tourism Education: Policy Versus Practice", *International Journal of Contemporary Hospitality*, c. 9, s. 1, ss. 5-12.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. ve Bell, S. T. (2003) "Effectiveness of Training Organizations: A Meta Analysis of Design and Evaluation Features", *Journal of Applied Psychology*, c. 82, s. 2, ss. 234-245.
- Artino, A. R. (2008) "Motivational Beliefs and Perceptions of Instructional quality: Predicting Satisfaction with Online Training", *Journal of Computer Assisted Learning*, c. 24, ss. 260-270.
- Assante, L. M., Huffman, L. ve Harp, S. S. (2007) "Conceptualization of Quality Indicators for U.S. Based Four-Year Undergraduate Hospitality Management Programs", *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, c. 7, s. 2, ss. 51-71.

- Asubonteng, P., McCleary, K. J. ve Swan, J. E. (1996) "SERVQUAL Revisited: A Critical Review of Service Quality", *The Journal of Service Marketing*, c. 10, s. 6, ss. 62-81.
- Awoniyi, E. A., Griego, O. V. ve Morgan, G. A. (2002) "Person-Environment Fit and Transfer of Training", *International Journal of Training and Development*, c. 6, s. 1, ss. 25-35.
- Axtell, C. M., Maitlis, S. ve Yeara, S. K. (1997) "Predicting Immediate and Longer-Term Transfer of Training", *Personnel Review*, c. 26, s. 3, ss. 201-213.
- Aytaç T. (2000) "Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar", *Milli Eğitim Dergisi*, c. 147, ss. 66-69.
- Babakus, E. ve Boller, G. W. (1992) "An Empirical Assessment of the SERVQUAL Scale", *Journal of Business Research*, c. 24, ss. 253-268.
- Baker, S. ve Knox, D. ve De Chernatony, L. (1992) "Product Attributes and Personal Values: A Review of Means-End Theory and Consumer Behaviour", Cranfield School of Management Working Papers, List No 6, SWP 8/92.
- Baldwin, T. T. ve Ford, J. K. (1988) "Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research", *Personnel Psychology*, c. 41, s. 1, ss. 63-105.
- Bartlett, E. J., Kotrlik, W. J. ve Higgins, C. C. (2001) "Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research", *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, c. 19, s. 1, ss. 43-50.
- Bartlett, R. K. (2001) "The Relationship Between Training and Organizational Commitment: A Study in the Health Care Field", *Human Resource Development Quarterly*, c.12, s. 4, ss. 335-352.
- Bartlett, R. K. ve Kang, S. D. (2004) "Training and Organizational Commitment Among Nurses Following Industry and Organizational Change in New Zealand and United States", *Human Resource Development International*, c. 7, s. 4, ss. 423-440.
- Baum, T. (2006) *Human Resource Management for Tourism, Hospitality, and Leisure: An International Perspective*, Thomson: London.
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G. ve Teel, J. E. (1989) "Measurement of Consumer Susceptibility to Interpersonal Influence", *Journal of Consumer Research*, c. 15, ss. 473-481.
- Beckford, J. L. W. (2010) *Quality: A Critical Introduction*, Routledge: New York.
- Bennington, L. ve Cummane, J. (1998) "Measuring Service Quality: A Hybrid Methodology", *Total Quality Management*, c. 9, s. 6, ss. 395-405.

- Berg, B. L. (2004) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Pearson: Boston.
- Berry, L. L., Zeithaml, V. A. ve Parasuraman, A. (1990) "Five Imperatives for Improving Service Quality", *Sloan Management Review*, c. 31, s. 4, ss. 29-38.
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Çalışmalar*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Bingöl, D. (1998) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Beta Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Birdi, K., Allan, C. ve Warr, P. (1997) "Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activity" *Journal of Applied Psychology*, c. 82, s. 6, ss. 845-857.
- Bitner, M. J. (1992) "Servicescapes. The Impact of Physical Surrounding on Customer and Employees", *Journal of Marketing*, c. 56, ss. 57-71.
- Borahan, N. G. ve Ziarati, R. (2002) "Developing Quality Criteria for Application in Higher Education Sector in Turkey", *Total Quality Management*, c. 13, s. 7, ss. 913-926.
- Botschen, G., Thelen, E. M. ve Pieters, R. (1999) "Using the Means-End Structures for the Benefit Segmentation: An Application to Services", *European Journal of Marketing*, c. 33, s. 1/2, ss. 38-58.
- Bozkurt, E. (2006) *İzmir Büyükşehir Belediyesi Çalışanlarının Katılmış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Programlarının Niteliğine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı: Sakarya.
- Brady, M. K. ve Cronin, J. J. (2001) "Some New Thought on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach", *The Journal of Marketing*, c. 65, s. 3, ss. 34-49.
- Brogowicz, A. A., Delene, L. M. ve Lyth, D. M. (1990) "A Synthesized Service Quality Model with Managerial Implication", *International Journal of Service Industry Management*, c. 1, s. 1, ss. 27-45.
- Brown, S. W. ve Swartz, T. A. (1989) "A Gap Analysis of Professional Service Quality", *Journal of Marketing*, c. 58, s. April, ss. 92-98.
- Brown, T. J., Churchill, G. A. ve Peter, J. P. (1993) "Improving the Measurement of Service Quality", *Journal of Retailing*, c. 69, s. 1, ss. 127-139.

- Bulut, C. ve Culha, O. (2010) "The Effects of Organizational Training on Organizational Commitment", *International Journal of Training and Development*, c. 14, s. 4, ss. 309-322.
- Carman, J. M. (1990) "Consumer Perceptions of Service Quality: An Assessment of the SERVQUAL Dimensions", *Journal of Retailing*, c. 66, ss. 33-55.
- Caro, L. M. ve Garcia, J. A. M. (2008) "Developing A Multidimensional and Hierarchical Service Quality Model For the Travel Agency Industry", *Tourism Management*, c. 29, ss. 706-720.
- Cassidy, M. F., Barthelme, K. A. C. ve Schimmel, B. J. (1994) "Understanding Quality in Training and Education Services", *Performance Improvement Quarterly*, c.7, s. 4, ss. 70-88.
- Cassidy, M. F., Schimmel, B. J. ve Brady, K. A. C. (1993) "Identifying Expectations for Service Quality in Training and Education Through Process Needs Assessment", *Performance Improvement Quarterly*, c. 6, s. 2, ss. 3-16.
- Chiaburu, D. S. ve Marinova, S. V. (2005) "What Predicts Skill Transfer? An Exploratory Study of Goal Orientation, Training Self-Efficacy and Organizational Supports", *International Journal of Training and Development*, c. 9, s. 2, ss. 110-123.
- Chiang, C. F., Back, K. J. ve Canter, D. D. (2005) "The Impact of Employee Training on Job Satisfaction and Intention to Stay in the Hotel Industry", *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, c. 4, s. 2, ss. 99-118.
- Choi, B. J. ve Kim, H. S. (2013) "The Impact of Outcome Quality, Interaction Quality, and Peer-to-Peer Quality on Customer Satisfaction With a Hospital Service", *Managing Service Quality*, c. 23, s. 3, ss. 188-204.
- Chowdhary, N. ve Prakash, M. (2007) "Prioritizing Service Quality Dimensions", *Managing Service Quality*, c. 17, s. 5, ss. 493-509.
- Churchill, G. A. (1979) "A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs", *Journal of Marketing Research*, c. 16, s. 1, ss. 64-73.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H. ve Ladd, R. T. (1993) "Exploratory Field Study of Training Motivation: Influence of Involvement, Credibility, and Transfer Climate", *Group & Organization Management*, c. 18, s., 3, ss., 292-307.
- Clemenz, C. E. (2001) *Measuring Perceived Quality of Training in the Hospitality Industry*, Doktora Tezi, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, Virginia.
- Clemenz, C. E. ve Weaver, P. A. (2003) "Dimensions of Perceived Training Quality", *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, c. 4, s. 1, ss. 47-70.

- Clemenz, C. E., Weaver, P. A., Han, J. ve McCleary K. W. (2004) "Categories of Participants Based on Their Expectation of Instructor-Led Training", *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, c. 4, s. 3, ss. 135-148.
- Clewes, D. (2003) "A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education", *Quality in Higher Education*, c. 9, s. 1, ss. 69-85.
- Coates, H. (2009) "Building Quality Foundations: Indicators and Instruments to Measure the Quality of Vocational Education and Training", *Journal of Vocational Education & Training*, c. 61, s. 4, ss. 517-534.
- Colarelli, S. M. ve Montei, M. S. (1996) "Some Contextual Influences on Training Utilization", *Journal of Applied Behavioral Science*, c. 32, s. 3, ss. 306-322.
- Colquitt, J. A. (2009) Two Decades of Organizational Justice: Findings, Controversies, and Future Directions. J. Barling ve C. L. Cooper (Editörler), *The SAGE Handbook of Organizational Behavior*, Micro Approaches: USA.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. ve Noe, R. A. (2000) "Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research", *Journal of Applied Psychology*, c. 85, s. 5, ss. 678-707.
- Cook, M. L. (1997) "A Student's Perspective of Service Quality in Education", *Total Quality Management*, c. 8, s. 2-3, ss. 120-125.
- Cronin, J. J. ve Taylor, S. A. (1992) "Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension", *Journal of Marketing*, c. 56, s. 3, ss. 55-68.
- Cronin, J. J. ve Taylor, S. A. (1994) "SERVPERF Versus SEVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perception-Minus-Expectations Measurement of Service Quality", *Journal of Marketing*, c.58, ss. 125-131.
- Çörtekoğlu, T. (2002) Boomerang-Eğitimin Geri Dönüşü. F. Tahiroğlu (Editör), *Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları*, Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Dabholkar, P. A., Shepherd, C. D. ve Thorpe, D. I. (2000) "A Comprehensive Framework for Service Quality: An Investigation of Critical Conceptual and Measurement Issues through a Longitudinal", *Study Journal of Retailing*, c. 76, s. 2, ss. 139-173.
- Dabholker, P. A., Thorpe, D. I. ve Rentz, J. O. (1996) "A Measure of Service Quality for Retail Stores: Scale Development and Validation", *Journal of the Academy of Marketing Science*, c. 24, s. 1, ss. 3-16.
- Day, E. ve Castleberry, S. B. (1986) "Defining and Evaluating Quality the Consumer's View", *Advances in Consumer Research*, c. 13, ss. 94-98.

- Dedeke, A. (2003) "Service Quality: A Fulfillment-Oriented and Instructions-Centered Approach", *Managing Service Quality*, c. 13, s. 4, ss. 276-289.
- Delamere, T. A., Wankel, L. M. ve Hinch, T. D. (2001) "Development of A Scale to Measure Resident Attitudes toward the Social Impacts of Community Festivals, Part I: Item Generation and Purification of the Measure", *Event Management*, c. 7, ss. 11-24.
- De-Maeyer, P. ve Estelami, H. (2011) "Consumer Perceptions of Third Party Product Quality Ratings", *Journal of Business Research*, c. 64, s. 10, ss. 1067-1063.
- Demirkol, Ş. ve Pelit, E. (2002) "Türkiye'deki Turizm Eğitim Sistemi ve Avrupa Birliği Sürecinde Olası Gelişmeler", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 2, ss. 125-146.
- Dermol, V. ve Cater, T. (2013) "The Influence of Training and Training Transfer Factors on Organisational Learning and Performance", *Personnel Review*, c. 42, s. 3, ss. 1-21.
- Dessler, G. (2005) *Human Resource Management*, Prentice Hall: New Jersey.
- Diamantidis, A. D. ve Chatzoglou, P. D. (2012) "Evaluation of Formal Training Programmes in Greek Organizations", *European Journal of Training and Development*, c. 36, s. 9, ss. 888-910.
- Dinç, D. (2005) *İşletmelerde Hizmet İçi Eğitim Etkinliğinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Dixon, N. M. (1990) "The Relationship between Trainee Responses on Participation Reaction Forms and Posttest Scores", *Human Resource Development Quarterly*, c. 1, s. 2, ss. 129-137.
- Doherty, G. D. (1997) "Quality, Standards, The Consumer Paradigm and Developments in Higher Education", *Quality Assurance in Education*, c. 5, s. 4, ss. 239-248.
- Douglas, J. ve Douglas A. (2006) "Evaluating Teaching Quality", *Quality in Higher Education*, c. 12, s. 1, ss. 3-13.
- Duman, T., Tepeci, M. ve Unur, K. (2006) "Mersin'de Yükseköğretim ve Orta Öğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektörün Çalışma Koşullarını Algılamaları ve Sektörde Çalışma İsteklerinin Karşılaştırmalı Analizi", *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, c.17, s. 1, ss. 51-69.
- Duque, L. C. ve Weeks J. R. (2010) "Towards a Model and Methodology for Assessing Student Learning Outcomes and Satisfaction", *Quality Assurance in Education*, c. 18, s. 2, ss. 84-105.

- Duyar, İ. (1989) “Eğitimde İç Verimlilik”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 22, s. 1, ss. 469-484.
- Edvardson, B. (2005) “Service Quality: Beyond Cognitive Assessment”, *Managing Service Quality*, c. 15, s. 2, ss. 127-131.
- Ekiz, E. H., Bavik, A. ve Arasli, H. (2009) “RENTQUAL: A New Measurement Scale for Car Rental Services”, *Tourism*, c. 52, s. 2, ss. 135-153.
- Elangovan, A. R. ve Karakowsky, L. (1999) “The Role of Trainee and Environmental Factors in Transfer of Training: An Exploratory Framework”, *Leadership & Organization Development Journal*, c. 20, s. 5, ss. 268-275.
- Emari, H., Iranzadeh, S. ve Bakhshayesh, S. (2011) “Determining the Dimensions of Service Quality in Banking Industry: Examining the Gronross’s Model in Iran”, *Trends in Applied Sciences Research*, c. 6, s. 1, ss. 57-64.
- Erdemir, E. (2007) *İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Ergül, F. H. (2006) “İşletmelerde Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, c. 7, ss. 51-72.
- Eroğlu, S. A., Machleit, K. ve Barr, T. F. (2005) “Perceived Retail Crowding and Shopping Satisfaction: The Role of Shopping Values”, *Journal of Business Research*, c. 58, s. 8, ss. 1146-1153.
- Eroğlu, U. (2006) “İşletmelerde Eğitim Faaliyetlerinin Etkinliğinin Ölçümüne İlişkin Bir Model Önerisi”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, c. 4, s. 2, ss. 111-132.
- Erwin, P. (2001) *Attitudes and Persuasion*, Taylor & Francis: Philadelphia.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T. ve Kudisch, J. D. (1995) “The Influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer”, *Journal of Management*, c. 21, s. 1, ss. 1-25.
- Fick, G. R. ve Ritche J. R. B. (1991) “Measuring Service Quality in Travel and Tourism Industry”, *Journal of Travel Research*, c. 30, s. 2, ss. 2-9.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981) “Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error”, *Journal of Marketing Research*, c. 18, ss. 39-50.
- Garavan, T. N., Constone, P. ve Heraty, N. (1997) *Training and Development in Ireland. Context, Policy and Practice*, Dublin: Oak Tree Press.

- Garcia, J. A. M. ve Caro, L. M. (2010) "Rethinking Perceived Service Quality: An Alternative to Hierarchical and Multidimensional Models", *Total Quality Management*, c. 21, s. 1, ss. 93-118.
- Garvin, D. A. (1984a) "What Does 'Product Quality' Really Mean?", *Sloan Management Review*, c. 26, s.1, ss. 25-31.
- Garvin, D. A. (1984b) "Product Quality: An Important Strategic Weapon", *Business Horizons*, March-April, ss. 40-43.
- Garvin, D. A. (1987) "Competing on the Eight Dimensions of Quality", *Harvard Business Review*, November-December, ss. 101-109.
- Georgi, D. ve Mink, M. (2013) "eCCIq: The Quality of Electronic Customer-to-Customer Interaction", *Journal of Retailing and Consumer Services*, c. 20, s. 1, ss. 11-19.
- Ghani, M. A. (2006) "Hospitality and Tourism Education in the Making", *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, c. 6, s. 2, ss. 71-87.
- Ghobadian, A., Speller, S. ve Jones, M. (1994) "Service Quality Concept and Models", *International Journal of Quality & Reliability Management*, c. 11, s. 9, ss. 43-66.
- Goldstein, I. L. (1980) "Training and Organizational Psychology", *Professional Psychology*, c. 11, s. 3, ss. 421-427.
- Graham, B. ve Shaw, J. (2008) "Low-Cost Airlines in Europe: Reconciling Liberalization and Sustainability", *Geoforum*, c. 39, s. 3, ss. 1439-1451.
- Grönroos, C. (1984) "A Service Quality Model and Its Marketing Implications", *European Journal of Marketing*, c. 18, s. 4, ss. 36-44.
- Grönroos, C. (2001) "The Perceived Service Quality Concept - A Mistake?", *Managing Service Quality*, c. 11, s. 3, ss. 150-152.
- Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G. H., Reppel, A. E., Voss, R. ve Chowdhury, I. N. (2012) "Investigating the Influence of Professor Characteristics on Student Satisfaction and Dissatisfaction: A Comparative Study", *Journal of Marketing Education*, . 34, s. 2, ss. 165-178.
- Gu, Z. ve Siu, R. C. S. (2009) "Drivers of Job Satisfaction as Related to Work Performance in Macao Casino Hotels", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, c. 21, s. 5, ss. 561-578.
- Gultek, M. M., Dodd, T. H. ve Guydosh, R. M. (2006) "Attitudes Towards Wine-Service Training and Its Influence on Restaurant Wine Sales", *International Journal of Hospitality Management*, c. 25, s. 3, ss. 432-436.

- Gutman, J. (1982) "A Means-End Chain Model Based on Consumer Categorization Processes", *Journal of Marketing*, c. 46, ss. 60-72.
- Gutman, J. ve Miaoulis, G. (2003) "Communicating a Quality Position in Service Delivery: An Application in Higher Education", *Managing Service Quality*, c. 13, s. 2, ss. 105-111.
- Gül, H. (2000) "Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 2, s. 3.
- Gürüz, D. ve Yaylacı, Ö.G. (2004) *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*, MediaCat Kitapları: İstanbul.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. ve Tetik, N. (2008) *Türkiye'de Turizm Eğitimi*, Detay Yayıncılık: Ankara.
- Hair, J. F., Babin, B. Money, A. H. ve Samouel, P. (2003) *Essentials of Business Research Methods*, John Wiley & Sons, Inc: Hoboken.
- Harris, K. J. ve Bonn, M. A. (2000) "Training Techniques and Tools: Evidence from the Foodservice Industry", *Journal of Hospitality & Tourism Research*, c. 24, ss. 320-335.
- Harrof, P. A. ve Valentine, T. (2006) "Dimensions of Program Quality in Web-Based Adult Education", *The American Journal of Distance Education*, c. 20, s. 1, ss. 7-22.
- Hartline, M. D. ve Ferrell, O. C. (1996) "The Management of Customer-Contact Service Employees: An Empirical Investigation", *Journal of Marketing*, c. 60, s. (October), ss. 52-70.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993) "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, c. 18, s. 1, ss. 9-34.
- Haywood-Farmer, J. (1988) "A Conceptual Model of Service Quality", *International Journal of Operations & Production Management*, c. 8, s. 6, ss. 19-29.
- Hernandez, R. M. S., Tur, V. M., Peiro, J. M. ve Ramos, J. (2009) "Testing a Hierarchical and Integrated Model of Quality in the Service Sector: Functional, Relational, and Tangible Dimensions" *Total Quality Management*, c. 20, s. 1, ss. 1173-1188.
- Hernon, P. ve Nitecki, D. (2001) "Service Quality: A Concept Not Fully Explored", *Library Trends*, c. 49, s. 4, ss. 687-708.
- Herschbach, D. R. (1997) "Improving Training Quality in Developing Countries: Towards Greater Instructional Efficiency", *International Journal of Manpower*, c. 18, s. 1/2, ss. 90-118.

- Hertzman, J. L. ve Stefanelli, J. M. (2008) "Developing Quality Indicators for Associate Degree Culinary Arts Programs: A Survey of Educators and Industry Chefs", *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, c. 9, s. 2, ss. 135-158.
- Heung, V. C. S. ve Gu, T. (2012) "Influence of Restaurant Atmospherics on Patron Satisfaction and Behavioral Intentions", *International Journal of Hospitality Management*, c. 31, s. 4, ss. 1167-1177.
- Hinkin, T. R. (1995) "A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations", *Journal of Management*, c. 21, s. 5, ss. 967-988.
- Hinkin, T. R. (1998) "A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires", *Organizational Research Methods*, c. 1, s. 1, ss. 104-121.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B. ve Enz, C. A. (1997) "Scale Construction: Developing Reliable and Valid Measurement Instruments", *Journal of Hospitality and Tourism Research*, c. 21, s. 1, ss. 100-120.
- Holton, E. F. III (1996) "The Flawed Four-Level Evaluation Model", *Human Resource Development Quarterly*, c. 7, s. 1, ss. 5-21.
- Holton, E. F., Bates, R. A. ve Ruona, W. E. A. (2000) "Development of a Generalized Learning System Inventory", *Human Resource Development Quarterly*, c. 11, s. 4, ss. 333-360.
- Hong, J. S., Teng, C. C. ve Baum, T. (2009) "Evaluating the Quality of Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programmes", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, c. 8, s. 1, ss. 37-54.
- Huczynski, A. A. ve Lewis J. W. (1980) "An Empirical Study into The Learning Transfer Process in Management Training", *The Journal of Management Studies*, c. 17, s. 2, ss. 227-240.
- Hwang, J. ve Ok, C. (2013) "The Antecedents and Consequences of Consumer Attitudes Toward Restaurant Brands: A Comparative Study Between Casual and Fine Dining Restaurants", *International Journal of Hospitality Management*, c. 32, ss. 121-131.
- Imrie, B. G., Cadogan, J. W. ve McNaughton, R. (2002) "The Service Quality Construct on a Global Stage" *Managing Service Quality*, c. 12, s. 1, ss. 10-18.
- Jackson, D. W. ve Sirianni, N. J. (2009) "Building the Bottom Line by Developing the Frontline: Career Development for Service Employees", *Business Horizons*, c. 52, s. 3, ss. 279-287.

- Janes, P. L. (2003) Training and Develeopment in Tourism Organizations, S. Kuşluvan (Editör), *Managing Employee Attitudes and Behaviors in the Tourism and Hospitality Industry*, ss. 309-328, Nova Science Publisher: New York.
- Johnston, R. (1995) “The Determinants of Service Quality: Satisfiers and Dissatisfiers”, *International Journal of Service Industry Management*, c. 6, s. 5, ss. 53-71.
- Kalaycı, Ş. (2008) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kang, G. D. ve James, J. (2004) “Service Quality Dimensions: An Examination of Grönross’s Service Quality Model”, *Managing Service Quality*, c. 14, s. 4, ss. 266-277.
- Karasar, N. (1994) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd: Ankara.
- Kaufman, R., Keller, J. ve Watkins, R. (1995) “What Works and What Doesn’t: Evaluation beyond Kirkpatrick”, *Performance & Instruction*, c. 35, s. 2, ss. 8-12.
- Kaya, Z. (2003) Olumlu Öğretme Ortamı Oluşturma. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, ss. 43-63, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Kaynak, T., Adal, Z., Atay, İ., Uyargil, C., Sadullah, Ö., Acar, C., Özçelik, O. ve DüNDAR, G. (2000) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı, Yayın No: 7, Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri: İstanbul.
- Kemenade, E. V., Pupius, M. ve Hardjono, T. W. (2008) “More Value to Defining Quality”, *Quality in Higher Education*, c. 14, s. 2, ss. 175-185.
- Kim, D. Y. ve Park, S. (2008) “Customers’ Responses to Crowded Restaurant Environments: Cross-Cultural Differences Between American and Chinese”, *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, c. 16, s. 1-2, ss. 137-157.
- Kim, Y. K. ve Lee, H. R. (2011) “Customer Satisfaction Using Low Cost Air Carriers”, *Tourism Management*, c. 32, s. 2, ss. 235-243.
- Kirkpatrick, D. L. (1979) “Techniques for Evaluating Training Programs”, *Training and Development Journal*, c. 33, s. 6, ss. 78-92.
- Kirwan, C. ve Birchall, D. (2006) “Transfer of Learning from Management Development Programmes: Testing the Holton Model” *International Journal of Training and Development*, c. 10, s. 4, ss. 252-268.

- Klenosky, D. B. (2002) "The Pull of Tourism Destinations: A Means-End Investigation", *Journal of Travel Research*, c. 40, s. 4, 385-395.
- Klenosky, D. B. Gengler, C. E. ve Mulvey, M. S. (1993) "Understanding the Factors Influencing Ski Destination Choice: A Means and Analytic Approach", *Journal of Leisure Research*, c. 25, s. 4, ss. 362-379.
- Ko, D. W. ve Stewart, W. P. (2002) "A Structural Equation Model of Resident's Attitude for Tourism Development", *Tourism Management*, c. 23, ss. 521-530.
- Ko, Y. J. ve Pastore, D. L. (2005) "A Hierarchical Model of Service Quality for the Recreational Sport Industry", *Sport Marketing Quarterly*, c. 14, s. 2, ss. 84-97.
- Koç, E. (2007) *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Kontoghiorghes, C. (2004) "Reconceptualizing the Learning Transfer Conceptual Framework: Empirical Validation of a New Systemic Model", *International Journal of Training and Development*, c. 8, s. 3, ss. 210-221.
- Korkmaz, İ. (2003) İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kotler, P., Bowen, J. ve Makens, J. (2003) *Marketing for Hospitality and Tourism* (Third Edition), Prentice Hall: New Jersey.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2004) *Organizational Behavior* (6th Edition), McGrawHill-Irwin: USA.
- Kuehn, A. A. ve Day, R. L. (1962) "Strategy of Product Quality", *Harvard Business Review*, c. 40, ss. 100-110.
- Kuo, C. M., Chen, L. C. ve Lu, C. Y. (2011) "Factorial Validation of Hospitality Service Attitude", *International Journal of Hospitality Management*, c. 31, s. 3, ss., 944-951.
- Kuslivan, S. ve Kuslivan, Z. (2000) "Perception and Attitudes of Undergraduate Tourism Students towards Working in the Tourism Industry in Turkey", *Tourism Management*, c. 21, s. 3, ss. 251-269.
- Küçükönal, H. ve Korul, V. (2002) "Havayolu İşletmelerinde İnsan Kaynakları Yönetimi", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 4, s. 2, ss. 67-90.

- Lakhal, L. ve Pasin, F. (2008) "The Direct and Indirect Impact of Product Quality on Financial Performance: A Casual Model", *Total Quality Management*, c. 19, s. 10, ss. 1087-1099.
- Lam, K. ve Zhao, X. (1998) "An Application of Quality Function Deployment to Improve the Quality of Teaching", *International Journal of Quality & Reliability Management*, c. 15, s. 4, ss. 389-413.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977) "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data", *Biometrics*, c. 33, s. 1, ss. 159-174.
- Lawshe, C. H. (1975) "A Quantitative Approach to Content Validity", *Personnel Psychology*, c. 28, s. 4, ss. 563-575.
- Lee, S. H. ve Pershing, J. A. (2002) "Dimensions and Design Criteria for Developing Training Reaction", *Human Resource Development International*, c. 5, s. 2, ss. 175-197.
- Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. R. (1991) "Two Approaches to Service Quality Dimensions", *The Service Industries Journal*, c. 11, s. 3, ss. 287-303.
- Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. R. (1982) "Service Quality: A Study of Quality Dimensions", Araştırma Raporu, Helsinki: Service Management Institute.
- Lewis, B. R., Templeton, G. F. ve Byrd, T. A. (2005) "A Methodology for Construct Development in MIS Research", *European Journal of Information Systems*, c. 14, s. 4, ss. 388-400.
- Li, R. Y. ve Kaye, M. (1998) "A Case Study for Comparing Two Service Quality Measurement Approaches in the Context of Teaching in Higher Education", *Quality in Higher Education*, c. 4, s. 2, ss. 103-113.
- Liebermann, S. ve Hoffmann, S. (2008) "The Impact of Practical Relevance on Training Transfer: Evidence from A Service Quality Training Program for German Bank Clerks", *International Journal of Training and Development*, c. 12, s. 2, ss. 74-86.
- Lim, D. H. (2000) "Training Design Factors Influencing Transfer of Training to the Workplace within an International Context", *Journal of Vocational Education & Training*, c. 52, s. 2, ss. 243-258.
- Lin, I. Y. ve Mattila, A. S. (2010) "Restaurant Servicescape, Service Encounter, and Perceived Congruency on Customers' Emotions and Satisfaction", *Journal of Hospitality Marketing & Management*, c. 19, s. 8, ss. 819-841.
- Liu, C. M. (2005) "The Multidimensional and Hierarchical Structure of Perceived Quality and Customer Satisfaction", *International Journal of Management*, c. 22, s. 3, ss. 426-435.

- Long, B. ve Goldenberg, M. (2010) "A Means-End Analysis of Special Olympics Volunteers", *Leisure/Loisir*, c. 34, s.,2, ss. 145-167.
- Louis, M. R., Posner, B. Z. ve Powell G. N. (1983) "The Availability and Helpfulness of Socialization Practices", *Personnel Psychology*, c. 36, s., 1, ss. 857-866.
- Lovelock, C. H. (1983) "Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights", *Journal of Marketing*, c. 47, ss. 9-20.
- Malhotra, N., Mavondo, F., Mukherjee, A. ve Hooley, G. (2013) "Service Quality of Frontline Employees: A Profile Deviation Analysis", *Journal of Busniess Research*, c. 66, s. 9, ss. 1338-1344.
- Martinez, L. ve Martinez, J. A. (2007) "Measuring Perceived Service Quality in Urgent Transport Service", *Journal of Retailing and Consumer Service*, c. 14, s. 1, ss. 60-72.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. ve Salas, E. (1992) "Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness", *The Academy of Management Journal*, c. 35, s. 4, ss. 828-847.
- Matsunaga, M. (2010) "Haw to Factor-Analyze Your Date Right: Do's, Don'ts, and How-To's", *International Journal of Psychological Research*, c. 3, s. 1, ss.97-110.
- Mattsson, J. (1992) "Advice Quality Model Based on An Ideal Value Standart", *International Journal of Service Industry Management*, c. 3, s. 3, ss. 18-33.
- Mayaka, M. ve Akama, J. S. (2007) "Systems Approach to Tourism Training and Education: The Kenyan Case Study", *Tourism Management*, c. 28, s. 1, ss. 298-306.
- Mayaka, M. ve King, B. (2002) "A Quality Assessment of Education and for Kenya's Tour Operating Sector", *Current Issues in Tourism*, c. 5, s. 2, ss. 112-133.
- Mercin, L. (2005) "İnsan Kaynakları Yönetiminin Eğitim Kurumları Açısından Gerekliliği ve Geliştirme Etkinliği", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 4, s. 14, ss.128-144.
- Mergen, A. E. ve Stevenson, W. J. (2009) "Can't Fix Service Quality? Read This", *Total Quality Management*, c., 20, s. 6, ss. 681-686.
- Mersha, T. ve Adlakha, V. (1992) "Attributes of Service Quality: The Consumers' Perspective", *International Journal of Service Industry Management*, c. 3, s. 3, ss. 34-45.
- Mohsin, A. (2007) "Human Resource Concerns", *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, c. 6, s. 2, ss. 27-41.

- Morgan, R. B. ve Casper, W. J. (2000) "Examining the Factor Structure of Participant Reactions to Training: A Multidimensional Approach", *Human Resource Development Quarterly*, c. 11, s. 3, ss. 301-317.
- Munjanganja, L. E. (2006) "Improving the Quality of Education and Training (Systems, Institutions and Programmes) through the UNEVOC Networks" *Sözlü Bildiri, First China (Shenzhen) International Technical and Vocational Education Summit Forum*, 19 Mayıs 2006, Shenzhen Polytechnic, Shenzhen, China.
- Nanda, V. (2009) "An Inovative Method and Tool For Role-Specific Quality Training Eveluation", *Total Quality Management*, c. 20, s. 10, ss. 1029-1039.
- Neuendorf, K. A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Neuman, W. L. (2006) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn and Bacon: Boston.
- Noe, R. A. (1986) "Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness", *Academy of Management Review*, c. 11, s. 4, ss. 736-749.
- Noe, R. A. (2010) *Employee Training and Development*, McGraw Hill International Edition: New York.
- Noe, R. A. ve Schmitt, N. (1986) "The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model", *Personnel Psychology*, c. 39, s. 3, ss. 497-523.
- Nordhaug, O. (1989) "Reward Functions of Personal Training", *Human Relations*, c. 42, s. 5, ss., 373-388.
- Nunkoo, R. ve Ramkissoon, H. (2009) "Applying the Means-End Chain Theory and the Laddering Technique to the Study of Host Attitudes to Tourism", *Journal of Sustainable Tourism*, c. 17, s., 3, ss. 337-355.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric Theory*, McGraw-Hill Company: New York.
- Oh, H., Fiore, A. M. ve Jeoung, M. (2007) "Measuring Experience Economy Concepts: Tourism Applications", *Journal of Travel Research*, c. 46, s. 2, ss. 119-132.
- Orhaner, E. ve Tunç A. (2003) *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, Gazi Kitabevi: Ankara.
- Orpen, C. (1999) "The Influence of the Training Environment on Trainee Motivation and Perceived Training Quality", *International Journal of Training and Development*, c. 3, s. 1, ss. 34-43.

- Ostroff, C. (1991) "Training Effectiveness Measures and Scoring Schemes: A Comparison", *Personnel Psychology*, c. 44, s. 2, ss. 353-374.
- Örücü, E., Topaloğlu, C. ve Öngören, B. (2002) "Otel İşletmelerinde Hizmet İçi Eğitim ve Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitime Bakış Açıları", *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. 9, s. 1-2, ss. 87-102.
- Öter, Z. (2007), Turizmde Ulaştırma. O. İçöz (Editör) Genel *Turizm: Turizmde Genel Kavramlar ve İlkeler*, ss. 53-75, Turhan Kitabevi: Ankara.
- Öztaş, K. (1995) "Turizmde Kalifiye Eleman Açığı ve Meslek Yüksek Okullarının Etkinliğinin Artırılması", *Anatolia*, c. 6, s. 3-4, ss. 92-100.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. ve Zeithaml, V. A. (1991) "Perceived Service Quality as a Customer-Based Performance Measure: An Empirical Examination of Organizational Barriers Using an Extended Service Quality Model", *Human Resource Management*, c. 30, s. 3, ss. 335-364.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1988) "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality", *Journal of Retailing*, c. 64, ss. 12-37.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., ve Berry, L. L. (1985) "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research", *Journal of Marketing*, c. 49, s. 4, ss. 41-50.
- Paul, A. K. ve Anantharaman, R. N. (2003) "Impact of People Management Practices on Organizational Performance: Analysis of a Causal Model", *International Journal of Human Resource Management*, c. 14, s. 7, ss. 1246-1266.
- Pınar, İ. (2007) Kalite Kavramı ve Önemi. Ş. Gümüsoğlu, İ. Pınar, P. Akan ve A. Akbaba (Editörler), *Hizmet Kalitesi: Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar* (ss. 38-56). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Popli, S. (2005) "Ensuring Customer Delight: A Quality Approach to Excellence in Management Education", *Quality in Higher Education*, c.11, s. 1, ss. 17-24.
- Proserpio, L. ve Magni, M. (2012) "Teaching Without the Teacher? Building a learning Environment Through Computer Simulations", *International Journal of Information Management*, c. 32, s., 2, ss. 99-105.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. ve Johnson, D. M. (2009) "Service Quality in Higher Education", *Total Quality Management*, c. 20, s. 2, ss. 139-152.
- Quinones, M. A. (1995) "Pretraining Context Effects: Training Assignment as Feedback", *Journal of Applied Psychology*, c. 80, s. 2, ss. 226-238.

- Reeves, C. A. ve Bednar, D. A. (1994) "Defining Quality: Alternatives and Implications", *Academy of Management Review*, c. 19, s. 3, ss. 419-445.
- Reeves, C. A. ve Bednar, D. A. (1995) "Quality as Symphony", *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, c. 36, s. 3, ss. 72-79.
- Reynolds, T. J. (1985) "Implications for Value Research: A Macro Vs. Micro Perspective", *Psychology & Marketing*, c. 2, s. 4, ss. 297-305.
- Rhoden, S., Ralston, R. ve Ineson, E. M. (2008) "Cabin Crew Training to Control Disruptive Airline Passenger Behavior: A Cause for Tourism Concern?", *Tourism Management*, c. 29, s. 3, ss. 538-547.
- Rodriguez, C. M. ve Gregory, S. (2005) "Qualitative Study of Transfer of Training of Student Employees in a Service Industry", c. 29, s. 1, ss. 42-66.
- Roehl, S. W. ve Swerdlow, S. (1999) "Training and Its Impact on Organizational Commitment among Lodging Employees", *Journal of Hospitality & Tourism Research*, c. 23, s. 2, ss. 176-194.
- Ronen, S. ve Shenkar, O. (1985) "Clustering Countries on Attitudinal Dimensions: A Review and Synthesis", *Academy of Management Review*, c. 10, s. 3, ss. 435-454.
- Ros, E. M. ve Sintes, F. O. (2012) "Training Plans, Manager's Characteristics and Innovation in Accommodation Industry", *International Journal of Hospitality Management*, c. 31, s. 3, ss. 686-694.
- Rust, R. T. ve Oliver, R. L. (1994), "Service Quality: Insight and Managerial Implication from the Frontier" Rust, R. T. ve Oliver, R. L. (Editörler), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice*, ss. 1-19, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Rust, R. ve Cooil, B. (1994) "Reliability Measures for Qualitative Data: Theory and Implications", *Journal of Marketing Research*, c. 31, s. 1, ss. 1-14.
- Ryu, K. ve Jang, S. (2008) "DINESCAPE: A Scale for Customers' Perception of Dining Environments", *Journal of Foodservice Business Research*, c. 11, s. 1, ss. 2-22.
- Sabuncuoğlu, Z. (2005) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Alfa Aktüel Basım Yayınları: Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z., Tak, B. ve Eroğlu, U. (2009) "Eğitim Etkinliğinin Ölçümüne Yönelik Bir Araştırma: Eğitim Alana Göre 'Etkin' Olan Örgüt İçin de 'Etkin' mi?", *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, ss. 218- 221, 21-23 Mayıs, Eskişehir.

- Sachdev, S. B. ve Verma, H. V. (2004) "Relative Importance of Service Quality Dimensions: A Multisectoral Study", *Journal of Services Research*, c. 4, s. 1, ss. 94-116.
- Santos, J. (2002) "From Intangibility to Tangibility on Service Quality Perceptions: A Comparison Study Between Consumers and Service Providers in Four Service Industries", *Managing Service Quality*, c. 12, s. 5, ss. 292-302.
- Sebastianelli, R. ve Tamimi, N. (2002) "How Product Quality Dimensions Relate to Defining Quality", *International Journal of Quality & Reliability Management*, c. 19, s. 4, ss. 442-453.
- Seegmiller, J. G. (2006) "Perceptions of Quality for Graduate Athletic Training Education", *Journal of Athletic Training*, c. 41, s. 4, ss. 415-421.
- Senemoğlu, N. (2001) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi: Ankara.
- Seth, N., Deshmukh, S. G. ve Vrat, P. (2005) "Service Quality Models: A Review", *International Journal of Quality & Reliability Management*, c. 22, s. 9, ss. 913-949.
- Seyler, D. L., Holton, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F. ve Carvalho, M. A. (1998) "Factors Affecting Motivation to Transfer Training", *International Journal of Training and Development*, c. 2, s. 1, ss. 2-16.
- Shetty, Y. K. (1987) "Product Quality and Competitive Strategy", *Business Horizons*, May-June, ss. 49-52.
- Shostack, G. L. (1977) "Breaking Free From Product Marketing", *Journal of Marketing*, c. 41, s. 2, ss. 73-80.
- Simpson, M., Tuck, N. ve Bellamy, S. (2004) "Small Business Success Factors: The Role of Education and Training", *Education + Training*, c. 46, s. 8/9, ss. 481-491.
- Sledge, A. ve Pazey, B. L. (2013) "Measuring Teacher Effectiveness Through Meaningful Evaluation: Can Reform Models Apply to General Education and Special Education Teachers?", *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, c. 20, s. 6, ss. 1-16.
- Smith, F. G. (1993) "The Meaning of Quality", *Total Quality Management*, c. 4, s. 3, ss. 235-244.
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P. ve Hammer, D. (2008) "Exploring the Role of Goal Theory in Understanding Training Motivation", *International Journal of Training and Development*, c. 12, s. 1, ss. 54-72.

- Sofu, F. (2007) "Transfer of Training: A Case Study of Outsourced Training for Staff from Bhutan", *International Journal of Training and Development*, c. 11, s. 2, ss. 103-120.
- Srikatanyoo, N. ve Gnoth, J. (2005) "Quality Dimensions in International Tertiary Education: A Thai Prospective Students' Perspective", *The Quality Management Journal*, c. 12, s. 1, ss. 30-40.
- Stone-Romero, E. F., Stone, D. L. ve Grewal, D. (1997) "Development of a Multidimensional Measure of Perceived Product Quality", *Journal of Quality Management*, c. 2, s. 1, ss. 87-111.
- Stufflebeam, D. L. (2002) *CIPP Evaluation Model Checklist: A Tool for Applying the Fifth Installment of the CIPP Model to Assess Long-Term Enterprises*, <http://faculty.ksu.edu.sa/darandari/DocLib/cipp-checklist.pdf>
- Sureshcandar, G. S., Rajendran, C. ve Kamalanabhan, T. J. (2001) "Customer Perception of Service Quality: A Critique", *Total Quality Management*, c. 12, s. 1, ss. 111-124.
- Switzer, K. C., Nagy, M. S. ve Mullins, M. E. (2005) "The Influence of Training Reputation, Managerial Support, and Self-Efficacy on Pre-Training Motivation and Perceived Training Transfer", *Applied H.R.M. Research*, c. 10, s. 1, ss. 21-34.
- Şahin, N. (2002) *Otel İşletmelerinde Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Kapadokya Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Tabassi, A. A., Ramli, M. ve Bakar, A. H. A. (2012) "Effects of Training and Motivation Practices on Teamwork Improvement and Task Efficiency: The Case of Construction Firms", *International Journal of Project Management*, c. 30, s., 2, ss. 213-224.
- Takeuchi, H. ve Quelch, J. A. (1983) "Quality is More Than Making a Good Product", *Harvard Business Review*, July-August, ss. 139-145.
- Tam, M. (2001) "Measuring Quality and Performance in Higher Education", *Quality in Education*, c. 7, s. 1, ss. 47-54.
- Tannenbaum, S. I., Mathiue, J. E., Salas, E. ve Bowers, J. A. C. (1991) "Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation", *Journal of Applied Psychology*, c. 76, s. 6, ss. 759-769.

- Tanova, C. ve Nadiri, H. (2005) "Recruitment and Training Policies and Practices: The Case of Turkey as an EU Candidate", *Journal of European Industrial Training*, c. 29, s. 9, ss. 694-711.
- Tavmergen, İ. P. (2002) *Turizm Sektöründe Kalite Yönetimi*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Taymoori, P., Moeini, B., Lubans, D. ve Bharami, M. (2012) "Development and Psychometric Testing of the Adolescent Healthy Lifestyle Questionnaire", *Journal of Education and Health Promotion*, c. 1, ss. 1-7.
- Teas, R. K. (1993) "Expectation, Performance Evaluation, and Consumers' Perceptions of Quality", *Journal of Marketing*, c. 57, ss. 18-34.
- Teas, R. K. (1994) "Expectation as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: An Assessment of a Reassessment", *Journal of Marketing*, c. 58, ss. 132-139.
- Teng, C. C., Horng, J. S. ve Baum, T. (2013) "Academic Perceptions of Quality and Quality Assurance in Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programmes: A Comparison of UK and Taiwanese Programmes", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, c. 13, ss. 233-243.
- Tian, K. T., Bearden, W. O. ve Hunter, G. L. (2001) "Consumers' Need for Uniqueness: Scale Development and Validation", *Journal of Consumer Research*, c. 28, ss. 50-66.
- Tolay, E. (2003) *Eğitimin Örgütsel Bağlılığa Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Topaloğlu, M. ve Sökmen A. (2003) "İşe Alıştırma (Oryantasyon) Eğitiminin Etkinliği ve Performans İlişkisi Ankara'da Bir Uygulama", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2, ss. 1-29.
- Tracey, J. B. ve Tews, M. J. (1995) "Training Effectiveness: Accounting for Individual Characteristics and the Work Environment", *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, c. 36, s. 6, ss. 36-42.
- Turkish Aviation Academy (2012) "Akademimiz 30 Yaşında", *THY Akademisi Dergisi*, Eylül Ayı, Sayı 4, ss. 4-10.
- Tutkun, Ö. F. (2003) Sınıfta Yerleşim Düzeni. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, ss. 131-154, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Tüzün, K. İ. (2005) "General Overview of Training Effectiveness and Measurement Models. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 1, ss. 144-156.

- Valachis, I., Christou, E., Sigala, M. ve Maroudas, L. (2009) "Developing Human Resources' Skills and Knowledge in Tourism and Hospitality Industry Through the Determination of Quality of Training Programs", *Tourism and Hospitality Management*, c. 15, s. 1, ss. 61-72.
- Veleda, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. ve Kavanagh, M. J. (2007) "The Effects of Training Design, Individual Characteristics and Work Environment on Transfer of Training", *International Journal of Training and Development*, c. 11, s. 4, ss. 282-294.
- Voss, R., Gruber, T. ve Szmigin, I. (2007) "Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations", *Journal of Business Research*, c. 60, s. 9, ss. 949-959.
- Walker, J. T. ve Maddan, S. (2009) *Statistics in Criminology and Criminal Justice*, Jones and Bartlett Publishers, LLC.
- Watson, S. (2008) "Conceptual Model for Analyzing Management Development in the Hospitality Industry: A UK Perspective", *International Journal of Hospitality Management*, c. 27, s. 3, ss. 414-425.
- Weaver, P. A., Park, K. ve Clemenz, C. E. (2005) "A Validation Study of the Dimensions of Perceived Quality of Training in Instructor-Led Training Venues", *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, c. 4, s. 1, ss. 47-59.
- Weber, Y. ve Tarba, S. Y. (2010) "Human Resource Practices and Performance of Mergers and Acquisitions in Israel", *Human Resource Management Review*, c. 20, s. 3, ss. 203-211.
- Wentling, R. M. ve Rivas, N. P. (1999) "Components of Effective Diversity Training Programmes", *International Journal of Training and Development*, c. 3, s. 3, ss. 215-226.
- Wickramasinghe, V. M. (2006) "Training Objectives, Transfer, Validation and Evaluation: A Sri Lankan Study", *International Journal of Training and Development*, c. 10, s. 3, ss. 227-247.
- Williams, B. C. ve Plouffe, C. R. (2007) "Assessing the Evolution of Sales Knowledge: A 20-Year Content Analysis", *Industrial Marketing Management*, c., 36, s. 4, ss. 408-419.
- Williams, C. (1998) "Is the SERVQUAL Model an Appropriate Management Tool for Measuring Service Delivery in the UK Leisure Industry?", *Managing Leisure an International Journal*, c. 3, s. 2, ss. 98-110.

- Wilson, F. R., Pan W. ve Schumsky, D. A. (2012) "Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, c. 45, s. 3, ss. 197-210.
- Wong, I. A. ve Fong, W. H. I. (2012) "Development and Validation of the Casino Service Quality Scale: CASERV", *International Journal of Hospitality Management*, c. 31, s. 1, ss. 209-217.
- Woods, H. R. (1997) *Human Resource Management*, Michigan: Educational Institute of the American Hotel & Motel Association.
- Xiao, J. (1996) "The Relationship between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronic Industry in Shenzhen, China", *Human Resource Development Quarterly*, c. 7, s. 1, ss. 55-73.
- Yalçın, İ. ve İri, R. (2003) "Hizmet İçi Eğitim Türkiye'de Beş Yıldızlı Otellerde Uygulanmayı Bekliyor", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 1, ss. 1-19.
- Yalın, İ. H. (2001) "Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, s. 15, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yalin.htm>
- Yang, B., Wang, Y. ve Drewry, A. W. (2009) "Does It Matter Where to Conduct Training? Accounting for Cultural Factors", *Human Resource Management Review*, c. 19, s. 4, ss. 324-333.
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y. ve Himmington, N. (2010) "Tourism Education in Turkey and Implication for Human Resources", *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, c. 21, s. 1, ss. 55-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yorke, M. (1999) "Assuring Quality and Standarts in Globalised Higher Education", *Quality Assurance in Education*, c. 7, s. 1, ss. 14-24.
- Yu, H. ve Fang, W. (2009) "Relative Impacts from Product Quality, Service Quality, and Experience Quality on Costumer Perceived Value and Intention to Shop for the Coffee Shop Market" *Total Quality Management*, c. 20, s. 11, ss. 1273-1285.
- Yuksel, A. ve Yuksel, F. (2001) "Measurement and Management Issues in Customer Satisfaction Research: Review, Critique and Research Agenda: Part One", *Journal of Travel & Tourism Marketing*, c. 10, s. 4, ss. 47-80.

- Yurdugül, H. (2005) “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005, Denizli.
- Yüksel, A. (2009) “Exterior Color and Perceived Retail Crowding: Effects on Tourists' Shopping Quality Inferences and Approach Behaviors”, *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, c. 10, s. 4, ss. 233-254.
- Yüksel, A. ve Yüksel, F. (2004) *Turizmde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Turhan Kitabevi: Ankara.
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007) *Nitel Araştırma Neden Nasıl Niçin?*, Detay Yayıncılık: Ankara.
- Zagonari, F. (2009) “Balancing Tourism Education and Training”, *International Journal of Hospitality Management*, c. 28, s. 1, ss. 2-9.
- Zeithaml, V. A. (1988) “Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence”, *Journal of Marketing*, c. 52, s. 3, ss. 2-22.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L. ve Parasuraman, A. (1988) “Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality”, *Journal of Marketing*, c. 52, s. 2, ss. 35-48.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L. ve Parasuraman, A. (1993) “The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service”, *Journal of the Academy of Marketing Science*, c. 21, s. 1, ss. 1-12.
- Zhang, Q. (2001) “Quality Dimensions, Perspectives and Practices: A Mapping Analysis”, *International Journal of Quality & Reliability Management*, c. 18, s.7, ss. 708-721.
- Zhao, X., Zhan, J. ve Namasivayam, K. (2004) “Factors Affecting Training Success in China”, *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, c. 3, s. 1, ss. 89-105.
- Zolingen, S. J., Streumer, J. N., Jong, R. ve Klink, M. R. (2000) “Implementing On-the-Job Training: Critical Success Factors”, *International Journal of Training and Development*, c. 4, s. 3, ss. 208-216.

EKLER

EK 1: Görüşme Formu

Turizmde Bilgisayarlı Havayolu Rezervasyon ve Biletleme Sertifika Eğitim Programının Kalitesini Oluşturan Boyutların Belirlenmesinde Kullanılan Görüşme Formu

Araştırma Sorusu:

Turizmde bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının eğitime katılanlar tarafından algılanan kalite boyutları nelerdir?

Çalıştığı Pozisyon:

Tarih:/...../.....

Çalışma Süresi (Yıl):

Saat (Başlangıç ve Bitiş):/.....

GİRİŞ

Merhaba, adım Osman Çulha. Adnan Menderes Üniversitesi Turizm İşletmeciliği programında tez aşamasında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Yaşar Üniversitesi İ.İ.B.F. Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. “Turizmde Bilgisayarlı Havayolu Rezervasyon ve Biletleme Sertifika Eğitim Programının Algılanan Kalite Boyutlarının Belirlenmesi” isimli doktora tezi kapsamında bir araştırma yapıyorum. Sizinle İstanbul Türk Hava Yolları (THY) Havacılık Akademisi'nde ticari ve yer hizmetleri eğitimleri içerisinde yer alan *rezervasyon ve bilet satış* eğitimleri kapsamında almış olduğunuz bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programı ile ilgili konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme sertifika eğitim programının kalitesini oluşturan boyutların veya temel faktörlerin neler olduğunu tartışmaktır.

Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri benim ve araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacak bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Sizce bir sakıncası yoksa hem zamanı daha iyi kullanmak hem de sorulara verdiğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebilirsiniz.

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum.

Ek 1: Görüşme Formu (devamı)

GÖRÜŞME SORULARI

1- Eğitim programı bakımından kaliteyi nasıl tanımlarsınız?

2- Eğitim programının kalitesini belirleyen kilit unsurlar (faktörler) nelerdir?

(Alternatif: 1) Eğitim programının kalitesi ile ilgili olduğunuzu düşündüğünüz kriterleri tanımlar mısınız?

(Alternatif: 2) Eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesinde önemli olan faktörler nelerdir?)

- Eğitimin kalitesini etkileyen öğretim materyalleri ile ilişkili faktörler hakkındaki düşünceleriniz nedir?
- Eğitim süresince kendinizi rahat hissetmenizi sağlayan teknikler hakkındaki düşünceleriniz nedir?
- Eğitim programının genel kalitesinde eğiticinin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Eğitim programında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3- Kaliteli bir eğitimin sağlanmasında hangi faktörlerin öğrenme ve eğitimin iş ortamına aktarılmasında etkili olduğunuzu düşünüyorsunuz?

4- Kaliteli bir eğitim programının sağlanmasında karşılaşılan problemler nelerdir?

5- Şu ana kadar eğitim programının kalitesi ile ilgili henüz tartışmadığımız ve konuşulmasını düşündüğünüz herhangi bir şey var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen benino.lu telefondan arayabilirsiniz. İyi günler.

EK 2: Görüşme Yoluyla Elde Edilen İfadeler

EĞİTİM KALİTESİNİN BOYUTLARI ve DOĞRUDAN ALINTI YAPILAN İFADELER

1. Etkileşim Kalitesi

1.1 Eğitimci-Öğrenci

1.1.1. Tutum

- *Eğitmen öğrencilerin derse katılımını sağladı.
- *Eğitmen öğrencileriyle ilgilendi.
- *Eğitmenin öğrenmeye destek vermesi eğitim kalitesinin göstergesidir.
- *Eğitmenin öğrencilerle tek tek ilgilenmesi de eğitim kalitesinin göstergesidir.
- *Sosyal ortam, hocayla diyalog
- *Eğitmen en basitten en zor soruya kadar sıkılmadan bunalmadan yardımcı oldu.
- *Eğitmenin herkese ayırım gözetmeksizin aynı davranması gerekirdi.
- *Eğitmenin tüm öğrencilere aynı ilgi, alaka ve yakınlıkta davranmalıdır.

1.1.2. Beceri

- *Eğitmen göz teması kurup öğrenciyi motive etti.
- *Öğretmenin öğrenciyle iletişimi öğrencinin derse katılımını teşvik ediyor.
- *Eğitmenin sınıfta dersi işleyişi gayet başarılıydı.
- *Eğitmenin öğrenciyle iletişimi gayet iyiydi.
- *Hocamız bu aksaklığı bize yansıtılmaya çalışıp eğitime devam etti.
- *Eğitmenin kolay yoldan öğretme becerisi

1.1.3. Bilgi

- *Gerekli bilgiler eğitmen tarafından detaylarıyla yansıtıldı.
- *Her zaman sorduğum sorunun cevabını alabiliyor olmam benim için güven veren bir unsurdur.
- *Eğitimi veren kişinin eğitimi verdiği konuyla ilgili gereken bilgiye sahip olması

1.1.4. Deneyim

- *Yıllarını vermiş insanların (eğitmenlerin) bize tecrübelerine dayanarak dersi anlatması
- *Eğitmen halihazırda bu işi icra ediyor olması.
- *Eğitimin aynı belgeye sahip olan eğitmenler tarafından işlenmesi kalitede önemli bir faktör
- *Eğitimin belgeye sahip eğitmenler tarafından verilmesi benim için eğitimin kalitesinde önemli bir unsurdur.
- *Eğitimi belgesi olmayan bir eğitmenden almış olsaydım bu eğitim benim için inandırıcı olmazdı.

EK 2: Görüşme Yoluyla Elde Edilen İfadeler (devamı)

2. Fiziksel Kalite

2.1 Eğitim Materyalleri

- *Bilgisayar sisteminin hata vermesi zamanı kaybettirdi.
- *Aletler daha iyi olmalıydı.
- *Sınıfta teknoloji hakim
- *Eğitimin kaliteli olmasının başka bir nedeni teknolojik aletlerin yeterli olması ve bilgisayarda programın kurulu olmasıdır.
- *Sistemin sürekli kitlenmesi eğitim kalitesini çok düşürdü.
- *Sistem eğitime kalitesizlik getirdi.
- *Bilgisayar sistemi sürekli kitlendi.
- *Sistem zaman zaman dondu biraz eğitimi aksattı.
- *Sistemle ilgili küçük prüz oldu ama çok önemli değildi.
- *Sistemde yaşanan problemler
- *Bilgisayar parçaları temiz değildi.
- *Sistemin bazı bilgisayarlarda açmaması
- *Monitörün kablolarında problem vardı.

2.2 Ortam Koşulları

- *Dersler az sayıda öğrenciyle daha verimli işlendi.
- *Eğitimin kaliteli olmasının diğer bir nedeni sınıfta öğrenci sayısının az olmasıdır.

2.3 Mekansal Tasarım

- *Sınıf içi fiziksel ortam gayet güzel ve modern
- *Sınıflar iyi ve yeterli
- *Konum olarak eğitim yeri merkezi örneğin Taksim gibi bir yerde olmalıydı. İstanbul dışından gelen biri için gelip gitmek zor.
- *Ulaşılabilirlik açısından zor, şehir merkezi olmalıydı.
- *Eğitim merkezinin bulunduğu yer şehir merkezine uzak
- *Eğitim merkezine ulaşmak için taksi kullanmak zorunda kaldık.
- *Eğitim merkezini ulaşım açısından biraz uzak buldum.
- *Havalimanı içinden gelmek istesenez bile ancak taksiye binebiliyorsunuz ve kısa mesafe olduğu için taksiler sıralarını vermek istemiyor.
- *Akademinin (Eğitim Merkezi) lokasyonu rahat ulaşımı engelledi. Söz konusu durum kaliteyi sarstı çünkü öğrencinin enerjisini düşürdü. Eğitim içeriğine ve eğitime gölge düşürdü.
- *Binanın konumu eğitim kalitesini olumsuz etkiledi.
- *Ulaşılabilir araç olmaması eğitim kalitesini olumsuz etkiledi.
- *Eğitim merkezine ulaşılabilirlik açısından baya mesafe gelmek zorunda kaldık

2.4 Öğretmenin Fiziksel Özellikleri

- *Öğretmenin ses tonu gayet iyiydi.

EK 2: Görüşme Yoluyla Elde Edilen İfadeler (devamı)

3. Çıktı Kalitesi

3.1 Kariyer

- *Bu eğitim sayesinde sertifika gibi somut bir şey elde etmek iş hayatında CV’de etkili bir öge
- *Eğitim sonucunda başarılı olursak elde edeceğimiz sertifika iş olanakları sağlayabilir.
- *Eğitimin gelecekte mesleki açıdan faydalı olacağını düşünüyorum.
- *Eğitimin uluslararası platformda kabul edilen bir sertifika olması.
- *Gelecek hedeflerimden biri THY çalışanı olmak istemem nedeniyle aldığım eğitim beni bir adım ileriye taşıyacak.
- *Eğitimi almam tercih edilme sebeplerimden biri olacak
- *Aldığım bu ders bana büyük bir iş fırsatı sağlayacak
- *Eğitimin sertifikalı olması benim için daha kolay tercih edilmemi sağlayabilir.
- *Galileo kullanan acentalarda kolaylıkla iş bulma fırsatı
- *Alacağım sertifikanın ilerisi için kariyer planıma olumlu yönde etkisinin olacağını düşündüm.
- *Bu eğitime katılarak kariyer olanaklarımı çeşitlendirdiğimi düşünüyorum.
- *Eğitim iş bulmada kolaylık sağlayacağını düşünüyorum.
- *Bu eğitime katılarak alacağım sertifika acentalarda çalışmak için bir ayrıcalık tanıyacak
- *Sertifikaya sahip olmanın acentalarda çalışmak için bir ayrıcalık yaratması
- *Alacağımız sertifika iş bulmada kolaylık sağlamaktadır.

3.2 Bireysel

- *Kişisel gelişim ve tecrübe açısından böyle bir eğitime katılmanın faydalı olacaktır.

3.3 İş

- *Aldığım eğitim iş açısından faydalı.
 - *Bu eğitim iş ortamında rakiplerimin önüne geçebilmem adına önemli bir faktör
 - *Verilen bilgilerin meslek alanında kullanılabilir olması
-

EK 2: Görüşme Yoluyla Elde Edilen İfadeler (devamı)

4. Eğitim Planının Kalitesi

4.1 Eğitim Yöntemi

- *Hızlandırılmış bir eğitim olduğu bilinciyle gelmiştik ancak ders daha yavaş anlatılabilirdi.
- *Öğretmenin derste uyguladığı yöntem öğrencinin derse katılımını teşvik ediyor.
- *Dersler uygulamalı bir ortamda işlendi.
- *Basılan biletlerin çıkartılması ve elimize örnek olarak almamız çok güzel bir uygulama
- *Dersin uygulanabilir olması eğitimin kalitesini belirlemede önemli unsur.
- *Dersin görsel olması kalite açısından önemlidir.
- *Verilen eğitim hızlıydı.
- *Eğitim online ortamda yapılması, tamamen gerçek ortamda işlenmesi
- *Eğitimin online olması önemli
- *Eğitimin uygulamalı olarak işlenmesi
- *Eğitmenin öğrencilerin yanına gelip tek tek konuları uygulamalı bilgisayar üzerinden anlatması
- *Eğitmenin uygulamalı alıştırmalar yapması
- *Eğitimin kolay yoldan, püf noktalarıyla ve akıcı bir şekilde anlatılması

4.2 Eğitim Süresi

- *Eğitim zaman açısından yeterli değil.
- *Eğitimin bir güne sığdırılmaya çalışılması eğitimin etkinliği ve kalıcılığını azalttı.
- *Eğitimin tam gün olması ve ertesi gün sınavın olması enerjiyi almaktadır. Sınava hazırlanmayı güçleştirdi.
- *Bütün konuların bir güne sığdırılması motive olmamız açısından iyi olmadı.
- *Dersin bir güne yayılması, sabahtan akşama kadar sürmesi verimlilik açısından etkili olmuyor.
- *Eğitimin kısa süreli olması, eğitim süresi daha uzun olsaydı öğrendiklerimiz daha verimli olurdu.

4.3 Eğitim İçeriği

- *Verilen eğitim hızlı ama bir o kadar da doluydu.
 - *Eğitimin içeriği kalitenin belirleyicisidir.
 - *Kaliteli eğitim anlaşılır ve öz bilgi veren eğitimidir.
 - *Kaliteli eğitim herkes tarafından anlaşılır olmalıdır.
 - *Konuların alıştırmalarla pekiştirilmesi
-

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler

No	İfadeler
1	Training materials are consistent with the program objectives
2	Training content meet the stated objective(s)
3	Training facilities meet the standards
4	Course content relevent to the stated aims of the courses
5	Course content is consistent with the aims and objectives of the training
6	The course offers students what they were led to expect by the prospectus and course information
7	Training is provided at the promised time
8	Training is offered timely
9	When trainer promise to do something in a certain way, he/she will do so
10	Trainer's specializations fit the aims of the programme
11	Training was developed by people who once did my job
12	I am learning what I hoped to learn
13	Training objectives matches with my idea of what would be taught
14	Trainer responds promptly to trainees' request
15	Trainer readiness to respond to trainees' request
16	Trainer willing to respond trainees' questions and problems
17	Trainer is willing to help trainees
18	Trainer is enthusiastic
19	Training organisation dealt satisfactorily with any issues or complaints
20	Training organization willing to listen to the opinion of trainees
21	When I have a problem the training organization shows a sincere interest in solving it
22	Trainers do not know what trainees' needs are
23	Trainers understand trainees' needs during training program
24	Training is personalized according to the trainees' expertise or level of performance
25	Trainers do not give you personal attention

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

26	Trainer expressed a personal interest in me and the other trainees
27	Trainer interest in student professional preparation
28	XYZ does not have your best interest at heart
29	The training organisation developed customised programs
30	Trainer is competent
31	Trainer is knowledgeable regarding training content
32	Trainer on my training course has really known what he/she was talking about
33	Trainer has knowledge and skill to answer trainees questions
34	Trainer has an ability to solve trainees' problems
35	Trainer is well prepared for class
36	Trainer has an excellent knowledge of the subject content
37	Trainer has theoretical knowledge and qualifications
38	Trainer has practical knowledge and experience of the industry
39	Trainer has teaching and communication skills
40	Trainer is effective in his/her teaching
41	Trainer teaches effectively to achieve learning outcomes
42	Trainer applies his/her research, counseling and/or industry experience to his/her teaching
43	Trainer makes the subject as interesting as possible
44	Trainer has an ability to relate to students individually
45	Trainer has ability to keep interest of class
46	Trainer's presentation is easy to follow
47	I find this course vey hard to follow
48	The content of the training is easy to follow
49	Course material on my training courses is taught in the appropriate manner
50	Course material on my training courses is presented effectively
51	The instruction is moved step-by-step from basic to advanced learning content

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

52	Topics and learning activities are effectively sequenced
53	Trainer applies multiple teaching methods, teaching materials and teaching aids
54	Trainer uses a variety of teaching approaches to help students to learn
55	Training methods is more comprehensive rather than limited
56	Multiple training methods is used throughout the course
57	Variety and complexity of the types of training is conducted in the workplace.
58	Instructional methods is effective for learning the content
59	Instructional graphics helps me understand the material
60	Participatory learning method is used
61	Audio and visual material is used during instruction effectively
62	Multimedia method a useful way to present the material is used effectively
63	Training includes the use of games
64	Trainer is able to relate material to the workplace
65	Trainer use the results of his/her assessment to improve teaching and learning
66	Instructional strategies used in our courses are effective
67	Trainer study topic of course by giving specific examples
68	Trainer is approachable
69	Trainer is openness to trainees
70	Trainer is available for discussion with trainees
71	It is difficult to gain entry in to training
72	Course are too expensive
73	Training hours is too early in the morning
74	The training is flexible enough to meet my needs
75	Training is available to all the staff in one of these organisations
76	I'm not aware of the variety of courses available
77	The audiovisual equipment is available when I needed them

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

78	Training resources are available when I needed them
79	Professional facilities and equipment are available to enhance teaching and learning
80	The computing facilities are available
81	The facilities and equipment are available
82	Materials used in training are appropriate
83	Training programme is not enough time available
84	The actual amount of time students spend in learning is very low
85	The time length of the training is enough to learn the program objectives
86	The allowed time is enough for the program content
87	The allowed time for research is sufficient
88	The time received to practice the skill during the programmes is sufficient
89	There is a sufficient time to practice what has been learned to master the new skill
90	Training hours is too short
91	Insufficient lab hours is given for computer use
92	Amount of computing facilities are sufficient
93	Amount of skill practices are sufficient
94	There is sufficient exercises, simulations and role plays in helping them to follow the training program
95	Schedules training for employees are convenient
96	Training program is scheduled at a convenient time
97	Pre-distribution of reading materials
98	Training contains effective instruction
99	The numbers of qualified trainer is adequate
100	The training place is good
101	Training budget is sufficient
102	Trainer is consistently courteous
103	Trainer treat trainees courteously

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

104	Trainer is polite
105	Trainer addresses me by name
106	Trainer expresses appreciation for my previous work experience
107	Trainer respects my background and needs
108	Trainer is sensitive to cultural differences of the trainees
109	Trainer cares about trainee as a person
110	Trainer has a clean and neat appearance
111	Trainer is sympathetic and reassuring
112	The training organisation give appropriate recognition of existing knowledge and skills.
113	Trainees are provided with explicit course information including a syllabus, learning objectives, the time the class meets, the trainee's teaching methods, etc.
114	Trainer provides clear information about course requirements and assignments
115	Trainer communicates clearly with employees about training procedures
116	Trainer explains training procedures clearly
117	Trainees receive realistic information about the special demands that courses place on trainees.
118	Trainees receive information about how to resolve problems concerning our instructors or courses
119	Trainees receive realistic information about the software required for their courses
120	Trainees receive realistic information about hardware required for courses
121	Trainees receive adequate information about admission procedures
122	Trainees receive realistic information about the minimum level of technical knowledge necessary for courses
123	Trainees receive realistic information about the costs of course
124	Trainees are informed regarding the sequence of training
125	I know the sequence of training
126	I know how much time would be allotted to each topic during training
127	Trainees receive realistic information about how long it takes to complete courses
128	The rewards for using acquired skills/knowledge when back on the job are explained

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

129	Trainees understand the rewards of implementing training
130	Trainees are told 'why' training is important
131	Trainers provide appropriate guidance and feedback to students to enhance their learning
132	Trainer provides high-quality feedback on trainees coursework
133	Trainer provides timely feedback on student coursework
134	Trainees are recived feedback on how thier skill is being performed
135	Trainees are recived feedback on how facilitation on the job helps them
136	Training organization informs trainees about when training will be performed
137	Registration process and information I received prior to arrival at training
138	Too much information is presented
139	Essential information is presented briefly so that everything can be worked through in the time available
140	Full information is given on how coursework will be assessed
141	Clarity of information about assesment criteria is given
142	I received feedback as result of course testing
143	I received useful feedback on my assessments.
144	Communication of course objectives in clear understandable terms
145	The channels for reflecting students' ideas to management
146	The training organisation clearly explained what was expected from trainers
147	Trainer is well dressed and appear neat
148	Trainer is neat and professional
149	Tools or equipment used to provide training is visually appealing
150	Training materials are visually appealing
151	Physical representations of the training is visually appealing
152	Training resources and equipment were in good condition
153	The organization has up-to-date equipment (modern equipment)
154	The organization uses up-to-date training tools and materials

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

155	Training uses up-to-date equipment, facilities and materials
156	Technologies used in our courses are effective
157	Classroom is clean, attractive, and convenient public areas (restrooms, fitting rooms)
158	The capacity of this classroom makes it easy for trainees to keep up the course
159	Training room is geared to the physical comfort of trainees
160	Training classroom provides the natural comfort for the trainees
161	Training spaces and facilities can accommodate the needs of teaching, learning and research
162	Training area has a visually appealing environment
163	The general appearance of training area is attractive
164	Training was conducted in a quality facility
165	Training contains well stated learning outcomes
166	Training program contains excellent materials
167	Training programme is too much subject matter
168	Training materials are designed to encourage critical thinking
169	Training materials are designed to support independent learning
170	Training materials are designed to accommodate the cultural differences among trainee
171	Training material is helpful in understanding the subject
172	Equipment used in training is sufficient
173	Written materials are professionally prepared
174	I was given enough material to keep up my interest
175	Training included a test to evaluate what I learned
176	Instructional activities is helpful in learning the course content
177	Trainees get adequate support from trainer
178	Trainer is supportive of the needs of trainees
179	Trainer encourages learners to ask questions
180	Trainer encourages trainees to be independent learners

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

181	Trainer encourages trainees to be active learners
182	I was an active participant in training
183	The training organizer provides adequate training for employees to do their jobs
184	The programme's administration fully supports teaching and learning
185	The course offers trainees choice in planning their studies
186	The course provides trainees freedom in learning
187	Training allows trainees to direct their own learning
188	Training organisation has a range of services to support learners
189	Training organisation provided good support for workplace training and assessment
190	I was given opportunity for reasearch
191	Everybody has same opportunity to learn
192	Everybody has same opportunity to go on courses
193	I can count on my trainer to provide me with help and services needed to complete training
194	Tainer can be counted on to help me develop the skills emphasized in training programs.
195	Trainer are usually reluctant to give me guidance.
196	Trainer is supportive of my efforts to acquire new knowledge and skills.
197	Trainer values development of new skills or acquisition of new knowledge.
198	Training segments are divided by frequent short breaks
199	Trainees believed they needed a break between each speech and presentation to maintain their attention
200	Training is well-planned
201	The course structure is well planned
202	The instructional activities are well organized
203	Particularly in traning organization and classrooms that are not well managed
204	Training goals is adequately established
205	The organization of the training program is well designed
206	The programme has a clear vision and an explicit mission, aims and objectives (clear goals and standarts)

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

207	The principles of general education, professional management, and practical experience are incorporated into the curriculum
208	Our courses are developed based upon clearly stated learning outcomes
209	Goals and objectives related to enhancing students' critical thinking skills
210	The training has a good mix of theory and practice
211	Training materials are carefully maintained and updated
212	Training is designed to follow-up with trainees after they return to work
213	The design of each course was appropriate
214	Analysis of evaluation results with periodic program revision
215	I feel relaxed during training
216	I feel safe during training
217	I feel safe physically
218	I feel safe in my transactions with trainer
219	Trainer instill confidence in trainee
220	Trainer is confident
221	You can trust trainer of XYZ
222	Trainees feel comfortable during the training session
223	Training is provided a safe environment for trainees
224	Training environment is informal
225	Training facilities are favorable for learning
226	Training was fun
227	Training atmosphere conducive to study
228	Training incorporated humor
229	Training events were fun (i.e., more interactive activities, use of humor and games)
230	Training is based upon my needs
231	Trainees have learned what they needed
232	The course content focused on what is specifically needed to learn

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

233	Curriculum planning meets trainees' needs for a wide range of choices
234	Training materials are designed to accommodate the special needs of some trainees
235	Training realistically mirrors my job
236	Training session presents a realistic picture of the job
237	Training directly/closely relates to my job
238	The content of the training is relevant to my job
239	The content of the course is practical to trainees' current work
240	The course content was applicable to my present job
241	Skills and knowledge thought in the training are the same skill and knowledge needed to a good job
242	Training reflectes current practice
243	Similarity between training and the ultimate task
244	Training closely matches the actual work setting
245	Training program matches as closely as possible the actual job setting
246	Mismatch between the practice session and the learning content
247	What is taught in training closely matches my job requirements
248	Delivery of the training suites my learning preferences
249	Training content and activities reflectes the real world
250	Training materials included job aids to be used as on the job cues
251	Most of the material in the training programs has been relevant to skills I hope to develop
252	Training programme has been relavant to trainees' career development
253	Training provided appropriately matched the needs of the department
254	Training provided had appropriate content based on the needs of the department.
255	Training focuses on relevant skills
256	Trainees come from the same professional sector
257	Training session refers to trainees with the same development prospects
258	Training includes inappropriate grouping of trainees for training activities

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

259	Training involved active learning
260	Trainees are active participants in training
261	I learned from the other trainees
262	Training includes small group work
263	Training prepares me well for work
264	Training prepares me to perform current job tasks more effectively.
265	Practical activities are particularly beneficial in learning about the piece of equipment.
266	Theoretical part of the training program did not prepare the trainees adequately for their work at the desk
267	This training was useful
268	The content of the course is useful to trainees' current work
269	I have found what I learnt on my training courses very useful back at my job
270	Training programs I have attended have been useful for my development
271	Training helps my personal developing
272	Trainees get some new ideas from the training program
273	They have acquired information and knowledge that is new to them
274	Training enhance trainees' problem-solving ability, both in generic subjects and in the professional hospitality, tourism and/or leisure domains.
275	Training develops trainees' ability to apply what they have learned.
276	Activities and exercises the trainers use help me know how to apply my learning on the job
277	Training activities enable students to contact the hospitality industry and profession directly
278	Graduates gain a good reputation in the tourism industry
279	I developed the skills expected from this training.
280	I developed the knowledge expected from this training.
281	Training helps trainees work with people
282	Training helps me network with other employees in my job.
283	Training helps trainees identify how to build on their current knowledge and skills

EK 3: Yazın Taraması Yoluyla Elden Edilen İfadeler (devamı)

284	Training helps trainees the development of trainees team-working skills
285	The development of trainees communication skills
286	The development of trainees practical skills
287	The development of trainees analytical skills
288	Training helps me perform my job better.
289	Training helps me stay up-to-date on new processes and products or procedures related to my job.
290	Training gives me a better idea of the career path I want to pursue.
291	Training increases my chances of getting a promotion
292	Training helps me reach my career objectives
293	the fairness of the course exam
294	Trainers evaluate trainees' training performance fairly
295	Assessment criteria are fair and objective
296	The way I was assessed was a fair test of my skills and knowledge
297	Assessments are based on realistic activities.
298	Assessment is at an appropriate standard

EK 4: Eğitim Gözlem Formu

Eğitim Gözlem Formu

Eğitimi Veren:.....	Gözlemi Yapan:.....
Eğitimin Konusu:.....	Gözlemin Yapıldığı Sınıf:.....
Eğitimin Süresi:.....	Gözlem Tarihi ve Zamanı:...../...../.....

SINIF İÇİ GÖZLEM UNSURLARI

1. Fiziksel Ortam (Nesneler - Objects)	
Sınıfın Konumu:	
Sınıfın Kapasitesi:	
Sınıfın Oturma Düzeni:	
Eğitmen Masası (Konumu):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Dolap (Konumu):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Bilgisayar (Sayısı):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Pencere: (Konumu/Sayısı):...../.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Duvar Rengi:	
Pano, Levha, Resim: (Sayısı):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Eğitim Materyalleri: (Sayısı):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Teknoloji Desteği (fotokopi, fax, yazıcı, tepegöz, yansıtıcı vb.): (Sayısı):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
İnternet Olanakları:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Isıtma:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Aydınlatma:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok

SINIF DIŞI GÖZLEM UNSURLARI

1. Fiziksel Ortam (Nesneler - Objects)	
Eğitim Kurumunun Konumu:	
Dinlenme Alanları (Kapasitesi ve Konumu):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Kantin (Kapasitesi ve Konumu):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Lavabo (Konumu/Sayısı):...../.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Pano, Levha, Resim, Yönlendirmeler: (Sayısı):.....	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
İnternet Olanakları:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Isıtma:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Aydınlatma:	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok





Yukarıda belirtilen unsurlardan eğitilenlerin hem ders esnasında hem de ders dışında etkilendiklerini açığa çıkaran sözel ve sözel olmayan fiziksel ortam kaynaklı tepkileri ve yorumları:

-
-
-
-
-
-
-













Ek 4: Eğitim Gözlem Formu (devamı)

Ders Esnasında ve Dışında Sözel ve Sözel Olmayan Fiziksel Ortam Kaynaklı Tepkiler ve Yorumlar	
<p>1- Eğitimin yapıldığı sınıf ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (konum, kapasite, temizlik, kolay ulaşılabilirlik vb.) - - -</p>	<p>6- Eğitimin yapıldığı sınıfta teknoloji desteği (fotokopi, internet, fax, bilgisayar vb.) ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (güncellik, ulaşılabilirlik, yeterlilik vb.) - - -</p>
<p>2- Eğitimin yapıldığı sınıfın oturma düzeni ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: - - -</p>	<p>7- Eğitimin yapıldığı sınıfta aydınlatma ve ısıtma ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (yeterlilik vb.) - - -</p>
<p>3- Eğitimin yapıldığı sınıf ekipmanları (masa, dolap, tahta vb.) ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (konum, sayı vb.) - - -</p>	<p>8- Eğitimin yapıldığı kurum ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (konum, ulaşılabilirlik, temizlik vb.) - - -</p>
<p>4- Eğitimin yapıldığı sınıfın duvar rengi ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: - - -</p>	<p>9- Eğitimin yapıldığı kurumda dinlenme alanları - kantin ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (konum, kapasite, temizlik vb.) - - -</p>
<p>5- Eğitimin yapıldığı sınıfta eğitim materyalleri (alıştırmalar vb.) ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (güncellik, yeterlilik, ulaşılabilirlik, eğitim amaçları ile tutarlılık vb.) - - -</p>	<p>10- Eğitimin yapıldığı kurumda lavabo ile ilgili yorum.... Ders esnasında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Ders dışında <input type="checkbox"/> Yapıldı <input type="checkbox"/> Yapılmadı defa yapıldı. Yorumlar: (konum, kapasite, temizlik vb.) - - -</p>

Ek 4: Eğitim Gözlem Formu (devamı)

SINIF İÇİ GÖZLEM UNSURLARI		
2. Sosyal Ortam (İnsanlar - Humans)	Gözlemi Yapanın Değerlendirmesi	Ders Esnasında ve Dışında Sözel ve Sözel Olmayan Sözel Ortam Kaynaklı Tepkiler ve Yorumlar
2.1. Eğitimci eğitilen etkileşimi ve iletişimi	 	<i>Ders esnasında ve dışında sözel ve sözel olmayan eğitimci eğitilen etkileşimi ve iletişimi kaynaklı tepkiler ve yorumlar</i>
Eğitmen eğitimin amaçları ile ilgili bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitimin süresi ile ilgili bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitimin neden önemli olduğu hakkında bilgi verdi	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitimin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitim süreci ile ilgili bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitimin gerekçeleri ile ilgili bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen bir sonraki derste işlenecek konu hakkında bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitim ile ilgili eğitilenlerden ne beklediğini açıkladı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitime katılanlara kendilerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitmen eğitime katılanlara eğitimin içeriğini öğrenmeleri bakımından destek verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitilenler aktif olarak eğitime katıldı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitilenler soru sorma şansına sahipti.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.2. Eğitilen Eğitilen ile etkileşimi ve iletişimi	 	<i>Ders esnasında ve dışında sözel ve sözel olmayan eğitilen eğitilen etkileşimi ve iletişimi kaynaklı tepkiler ve yorumlar</i>
Eğitilenler birbirlerine destek oldular.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitilenler birbirlerini motive etmeyi başardılar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitilenler birbirlerine sordukları soruları yanıtladılar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eğitilenler anlaşılmayan konularda birbirlerine açıklama yaptılar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Ek 4: Eğitim Gözlem Formu (devamı)

SINIF İÇİ GÖZLEM UNSURLARI		
2.3. Öğretmenin Özellikleri		<i>Ders esnasında ve dışında sözel ve sözel olmayan öğretmenin özellikleri ile ilgili tepkiler ve yorumlar</i>
Mesleki	 	<i>Öğretmenin mesleki özellikleri ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmenin uzmanlık alanı eğitimin amaçları ile uyumludur.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen anlatacağı konuya hakimdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen sorulan sorulara cevap verebildi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitim içeriği hakkında bilgi sahibiydi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Sunum	 	<i>Öğretmenin sunumu ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmen anlaşılmayan konuları ilgi çekici kılarak anlattı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen konuyu adım adım basitten zora anlattı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen çoklu eğitim yöntemleri kullandı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen konuyu spesifik örnekler vererek işledi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen konuyu işlerken görsel materyaller kullandı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Organizasyonel	 	<i>Öğretmenin organizasyonel özelliği ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmen konusuna hazırlıklı geldi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmenin sınıfı iyi organize etti.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
İletişim - Etkileşim (cevap verebilirlik, yardımseverlik, empatik, kişisel etkileşim, kişisel ilgi)	 	<i>Öğretmenin iletişim – etkileşim özelliği ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmen iyi bir dinleyiciydi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitilenin ihtiyaçlarına hemen cevap verdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitilenin sorularına cevap vermede istekliydi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitilenin ihtiyaçlarını bilmektedir.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen herkese eşit seviyede ilgi gösterdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen yaklaşılabilir ve arkadaş canlısı bir etkileşim sergiledi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitilenlere isimleriyle hitap etti.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen yapılan alıştırmaların sonuçları hakkında geri bildirim sağladı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen beden dilini kullandı.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Motive Etme	 	<i>Öğretmenin motive etmesi ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmen eğitilenlerin dikkatini derse canlı tuttu.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Öğretmen eğitilenleri soru sormaya cesaretlendirdi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Görünüm	 	<i>Öğretmenin görünümü ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Öğretmen iyi giyimli ve görünümlüydü.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Ek 4: Eğitim Gözlem Formu (devamı)

SINIF DIŞI GÖZLEM UNSURLARI		
2. Sosyal Ortam (İnsanlar - Humans)	Gözlemi Yapanın Değerlendirmesi	Ders Esnasında ve Dışında Sözel ve Sözel Olmayan Sözel Ortam Kaynaklı Tepkiler ve Yorumlar
<i>2.1. Eğitmenin eğitilen ile iletişimi ve etkileşimi</i>	👉 👈	<i>Eğitmenin iletişim – etkileşim özelliği ile ilgili yapılan tepkiler ve yorumlar</i>
Soru sorma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yanıt verme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Dikkate alma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Açıklama yapma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yeniden ifade etme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Motive etme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Destek olma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Güvenilir olma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<i>2.2. Eğitilenin eğitmen ile iletişimi ve etkileşimi</i>	👉 👈	<i>Tepkiler ve yorumlar</i>
Soru sorma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yanıt verme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Dikkate alma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Açıklama yapma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<i>2.3. Eğitilen eğitilen iletişimi ve etkileşimi</i>	👉 👈	<i>Tepkiler ve yorumlar</i>
Soru sorma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yanıt verme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Dikkate alma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Açıklama yapma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yeniden ifade etme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Motive etme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Destek olma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<i>2.4. Eğitilenin yönetim ile iletişimi ve etkileşimi</i>	👉 👈	<i>Tepkiler ve yorumlar</i>
Soru sorma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Yanıt alma (Bilgi alma vb.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Dikkate alınma	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Motive olma (Ders seçim imkanı vb.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Destek görme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Güven duyma (Verilen sözün yerine getirilmesi vb.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Ek 4: Eğitim Gözlem Formu (devamı)

DİĞER GÖZLEM UNSURLARI

1. Eğitim ile İlgili Ders Esnasında ve Dışında Sözel ve Sözel Olmayan Tepkiler ve Yorumlar

1.1. Eğitimin genel atmosferi ile ilgili tepkiler ve yorumlar... (kendini güvende hissetme, rahat ve mutlu bir ortam vb.)

1.2. Eğitimin homojen gruplarla işlenmesi ile ilgili tepkiler ve yorumlar... (eğitilenlerin mesleklerinin aynı olması, grupların aynı özellik taşıması, benzer eğitim ihtiyaçlarına sahip olması vb.)

1.3. Eğitimin yapılan iş ile ilgili olmasına ve uygulanabilir olmasına yönelik tepkiler ve yorumlar...

1.4. Eğitimin faydaları (kazançları) ile ilgili tepkiler ve yorumlar... (iş, kariyer ve kişisel faydalar)

1.5. Eğitim sonrasında yapılan sınavların değerlendirilmesi ile ilgili tepkiler ve yorumlar (adil değerlendirme, zamanında değerlendirme vb.)

1.6. Dersin süresi ve öğrenci sayısı ile ilgili tepkiler ve yorumlar (ders işleme süresi, ders araları için verilen süre, sınıfın kalabalık olması vb.)

EK 5: Gözlem Yoluyla Elde Edilen İfadeler

EĞİTİM KALİTESİNİN BOYUTLARI ve DOĞRUDAN ALINTI YAPILAN İFADELER

1. Etkileşim Kalitesi

1.1 Eğitim-Öğrenci

1.1.1. Tutum

- *Öğrencilere sorular yöneltilerek öğrencinin soruyu cevaplama konusunda cesaretlendirildi.
- *Eğitmen öğrencinin soru sormasına izin verdi.
- *Cevaplanamayan sorular için "eğer cevaplayamadıysanız bana sorabilirsiniz" söylemini sık sık tekrarladı.
- *Öğrencilerin sınavı geçmeleri konusunda cesaretlendirildi. (başaracağımızdan eminim, bilgi dağarcığınız iyi)
- *Eğitmen "kızlar", "beyler" gibi söylemlerde bulunarak öğrencilerin kendisine yakın olmalarını sağladı.
- *Eğitmen öğrenciye genellikle ismiyle hitap etti.
- *Eğitmen öğrencinin karşılaştığı problemlerde yardımcı olmada istekliydi.
- *Eğitmen yaptığı yanlışlıkları kabul etti.

1.1.2. Davranış

- *Eğitmen öğrencilere sınavdan önce soruları nasıl cevaplamaları konusunda ipuçları verdi.
- *Eğitmen öğrencilerin sorulara nasıl cevap verebileceklerini açıkladı.
- *Eğitmen konunun önemli kısımları hakkında önceden ön bilgi verdi.
- *Eğitmen yapılan işlemlerin ne için yapıldığını ve ne anlama geldiğini ayrıntılarıyla açıkladı.
- *Eğitmen sorulara verilen cevaplarda önemli detayları vurguladı.
- *Eğitmen öğrencinin takıldığı soruyu cevaplama için ipuçları verdi. (Hani kol kola yarılmaz iki arkadaş vardı vb.)
- *Öğrencinin konu hakkında sorusunun olup olmadığı belirli aralıklarla soruldu.
- *Öğrenciye konunun anlaşılıp anlaşılmadığı belirli aralıklarla soruldu.
- *Eğitmen sorunun cevabını veren öğrenciye teşekkür etti.
- *Her yeni konuya geçilmeden önce işlenen konuda öğrencinin her hangi bir sorusunun olup olmadığı soruldu. (Evet anlaşıldı mı?)
- *Eğitmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin cevaplayamadığı sorularda onlara yardımcı oldu.
- *Eğitmen bir sorunun herkes tarafından cevaplanıp cevaplanmadığından emin olmak için dersin her aşamasında sorular sordu.
- *Bir soru üzerinde tartışan iki öğrencinin yanına gelip soruyu cevapladı.
- *Eğitmen öğrencilerin ders materyal isteklerini karşıladı.
- *Alıştırmaların çıktılarının alınması konusunda öğrencilere yardım edildi.
- *Eğitmen derse başlamadan önce herkesin derse hazır olup olmadığından emin olmak için tek tek öğrencilerin yanına gitti.
- *Eğitmen sorunlu bir bilgisayarın onarılması için teknik ekibe bilgi verip sorunun giderilmesini sağladı.

*Sınav esnasında öğrencilerin yanına giderek öğrencinin soruyu cevaplaması için ip uçları verdi.

*Eğitmen sınıfın temiz tutulması konusunda hassas davrandı.

1.1.3. Beceri

*Eğitmen öğrencilerle tek tek tanıştı.

*Ders dışında eğitmen ve öğrenci sınıftaki kadar birbirleriyle iletişime geçemediler.

*Eğitmen öğrenci kendisine karşılaştığı problemi söylemese bile öğrencinin problemle karşılaştığını anladı.

*Sistemde küçük aksaklıklar yaşanmasına rağmen öğrencilerin dikkatleri canlı tutuldu.

*Sistemde yaşanan aksaklıklarda öğrencilerin motivasyonu sağlamak için başka çözümler üretti.

*Eğitmen derste zaman zaman espiriler yaparak öğrencinin ilgisini derse karşı canlı tuttu.

*Eğitmen sürekli öğrenciyle göz teması kurdu.

*Eğitmen öğrencinin konu ile ilgili bilgisinin olup olmadığını tespit etmek için sorular sordu.

*Eğitmen beden dilini eğitim süresince kullandı.

1.1.4. Bilgi

*Sorulara cevap verilirken karşılaşılan problemlerin nedenleri hakkında bilgi verdi.

*Eğitmen soruları gerekçeleriyle birlikte yanıtladı.

*Eğitmen öğrenciden gelen soruları cevaplayabildi.

*Cevaplanamayan sorular eğitmen tarafından cevaplandı.

2. Fiziksel Kalite

2.1 Eğitim Materyalleri

*Bilgisayar sisteminde kısa süreli aksaklıklar yaşandı.

*Ders başladığında bir bilgisayar çalışmıyordu.

*11 bilgisayarda galileo programı yüklü bulunmaktadır.

*Eğitmen masası öğrencilerin öğretmeni görebileceği sınıfın girişinin tam karşısında bulunmaktadır.

*Sınıfta eğitim materyallerinin saklandığı kitlenebilir bir dolap bulunmaktadır.

*Sınıfta eğitime katılanların yaptıkları alıştırmaların çıktısını almaya imkan veren çalışır durumda bir adet yazıcı bulunmaktadır.

*Bilgisayarda çözülen alıştırmaların tahtada yansıtılması için bir adet çalışır durumda projeksiyon aleti bulunmaktadır.

*Belirli saatlerde (öğlen araları 12:00-14.00) internete bağlanma imkanı bulunmaktadır.

*Sınıfta 1 adet galileo afişi bulunmaktadır.

*Öğrencilerin şikayetlerini iletebilecekleri kilitli 1 adet şikayet kutusu bulunmaktadır.

2.2 Ortam Koşulları

*Sınıf merkezi ısıtma ve bir klima ile ısıtılmaktadır.

*Dışarıda kar yağmasına rağmen sınıfta sıcaklık yeterliydi.

*Sınıf dokuz floresan ile aydınlatılmaktadır.

*Aydınlatma öğrencilerin bilgisayar ve tahtayı görebilmesine imkan verecek niteliktedir.

*Sınıfın aydınlatılması için 2 büyük pencere bulunmaktadır.

*Eğitimin yapıldığı sınıflara herhangi yiyecek ve içecek maddesi sokulmamaktadır.

*Sınıf yeterince temizdi.

2.3 Mekansal Estetik

*Eğitimin yapıldığı sınıfın duvar rengi beyaz

2.4 Mekansal Düzen

*Sınıfta oturma düzeni yan yana ikişerli sıralar halindedir.

*Sınıfta oturma düzeni öğrencilerin ve öğretmenin hareket sınıf içerisinde hareket etmesine olanak sağlamaktadır.

*Sınıfta oturma düzeni öğrencinin tahtayı ve yanısıyı görebilmesine olanak sağlamaktadır.

*Sınıfta oturma düzeni öğrencinin rahatlıkla kullandıkları bilgisayarları görebilmesi için pencecelere paralel konumlandırılmıştır.

*Sınıf en fazla 10 öğrencinin eğitim almasına imkan verecek kapasiteye sahiptir.

2.5 Öğretmenin Fiziksel Özellikleri

*Eğitim akademisinde 6 galileo eğitimi bulunmaktadır.

*Öğretmenin ses tonu dersi denlemeyi teşvik edici niteliktedir.

*Öğretmenin giyimi öğrencilerin derste dikkatini bozmayacak niteliktedir.

3. Eğitim Planı Kalitesi

3.1 Eğitim Yöntemi

*Dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi verildi.

*Galileo sistemi hakkında (pazar payı, hangi havayollarının bu sistemi kullandığı vb.) genel bilgi verildi.

*Her önemli konuda detayı bilgiler verildi. (British Airways yazılımının sahibi vb.)

*Alıştırmalar tek tek öğrenciye sorularak cevaplandırıldı.

*Alıştırmalar cevaplanırken "sorunun cevabını nasıl buluyoruz", "hadi bakalım soruyu cevaplayalım" soruları öğrencilere yöneltildi.

*Öğretmen öğrencinin soruları cevaplaması sırasında "çok güzel", "evet" gibi dönütler verdi.

*Öğretmen öğrencinin soruları cevapladıktan sonra "aferin", "çok güzel" şeklinde dönütlerde bulundu.

*Öğretmen soruyu cevaplayan öğrencinin yanında bulunarak "hadi sesli olarak söyle", "bağır duymuyorum" diyerek öğrencinin soruya cevap vermesi sağlandı.

*"Nasıl", "Kim" sorularını sorarak öğrencilerden cevap bekledi.

*Öğretmen öğrencinin soruya cevap vermesi için belirli bir süre bekledi.

*Öğretmen yanlış cevapları öğrencinin başında öğrenciye yaptırarak öğrencinin cevaplamasını sağladı.

*Öğrencinin bilgisayarında sorunun cevapları tek tek anlatıldı.

*Öğretmen öğrencinin dersi takip edebilmesi için öğrenciye yardımcı oldu. (yanlış yaptığı soruyu öğrencinin bilgisayarından cevapladı)

*Ders günlük uygulamalardan örnekler verilerek işlendi.

-
- *Eğitmen derste alıştırmaların cevaplarını tahtayı kullanarak gosterdi.
 - *Eğitmen derste alıştırmaların cevaplarını bilgisayadan yansıtarak gosterdi.
 - *Eğitmen konu ile ilgili onemli olan noktaları tekrar tekrar vurgulayarak anlattı.
 - *Eğitmen dersi yoğun bir şekilde sektorden ornekler vererek işledi. (Elektronik bilet vb.)
 - *Eğitmen spesifik ornekler vererek konuyu somutlaştırdı.
 - *Konular eğitmen tarafından yansıda gosterilerek teker teker anlatıldı.
 - *Anlatılan konu tekrar başka bir ornek uzerinden anlatıldı.
 - *Karşılaşılan her yeni bilgi ayrıntılı bir şekilde anlatıldı.
 - *ogrencilerin verdikleri cevaplarda doğru veya yanlış geri bildirimlerde bulundu.
 - *Konu bittikten sonra anlatılanları ozetledi.
 - *Eğitmen dersi ok sık olmasa da benzetmelerle anlattı (Topu vuruyorsunuz Q ya gidiyor
 - *Yeni konular eğitmen tarafından anlatıldı.
 - *Ders soru cevap şeklinde yurutuldu.
 - *Derste alıştırmalar spesifik ornekler verilerek cevaplandırıldı.
 - *Sorulara verilen ceveplar eş zamanlı olarak eğitmen tarafından sisteme girilerek yanıtlandı.
-

3.2 Eğitim Suresi

- *ogrencilerin not alması icin yeterli sure ogrencilere verildi.
 - *ogrencilerin alıştırmaları ozmesi icin yeterli sure ogrencilere verildi.
-

3.3 Eğitim Iceriği

- *Alıştırmaların hangi konu ile ilgili olduğu acıklandı.
 - *Eğitmen sınavda ıkacak sorular hakkında bilgi verdi.
 - *Eğitmen konuya geçmeden once konu ile ilgili onemli bilgileri tahtaya yazarak anlattı.
 - *Her bir yeni konu icin yeni alıştırma verildi.
-

EK 6: Türk Hava Yolları Eğitim Akademisi Müdürlüğü İzin Yazısı

GİZLİLİK SÖZLEŞMESİ

İşbu gizlilik sözleşmesi bir tarafta ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ, DİDİM MESLEK YÜKSEKOKULU, OTEL, LOKANTA VE İKRAM HİZMETLERİ BÖLÜMÜ, DİDİM YERLEŞKESİ DİDİM/AYDIN adresinde mukim Sn. Osman ÇULHA (iş bu sözleşmenin bütününde kısaca "BİLGİ ALAN" olarak anılacaktır.) ile diğer taraftan;

Türk Hava Yolları A.O. Eğitim Başkanlığı Atatürk Havalimanı E Kapısı Yeşilköy/İSTANBUL adresine mukim TÜRK HAVA YOLLARI A.O. (bundan böyle "BİLGİ VEREN" olarak anılacaktır.) arasında aşağıdaki maddelerde belirtilen şartlarda mutabakat sağlanarak akdolanmıştır.

BİLGİ ALAN ve BİLGİ VEREN tek başlarına "Taraflar" ve birlikte "Taraflar" olarak anılabilecektir.

GİZLİLİK SÖZLEŞMESİ'NİN KONUSU:

BİLGİ ALAN, "Yaygın mesleki turizm eğitimi için çok boyutlu ve hiyerarşik yapıya sahip kalite modelinin geliştirilmesi" konusunda doktora tezini yazarken, ticari ve yer hizmetleri kapsamında düzenlenen bilgisayarlı havayolu rezervasyon ve biletleme eğitimlerinin çok boyutlu ve hiyerarşik yapıya sahip kalite boyutlarının belirlenmesi için, **BİLGİ VEREN'e** ait ve işbu sözleşme kapsamında belirtilmiş "gizli bilgi" niteliği taşıyan yazılı ve/veya sözlü bilgilere ulaşacak olup, bu bilgi alışverişini teminen Gizli Bilgiler'i korumak amacıyla işbu sözleşmeyi akdetmişlerdir.

BİLGİ VEREN, BİLGİ ALANIN kendisine verdiği dilekçede (**EK:1**) belirttiği konular için bilgi aldığını öngörerek iş bu sözleşmeyi yapmaktadır. Belirtilen bu konular için uygulanacak iş planı da ektedir (**EK:2**). **BİLGİ VEREN**, dilekçede ve iş planında belirtilen bilgi ve işleri kısmen ya da tamamen vermek ya da yapmak ya da zamanlaması konusunda tam bir serbestiyeye sahiptir.

SÖZLEŞME MADDELERİ

1. İşbu sözleşmenin kapsamı **BİLGİ ALAN**'ın vakıf olduğu **BİLGİ VEREN'e** ilişkin gizli bilgilerdir. İşbu sözleşme kapsamında "gizli bilgi"; **BİLGİ VEREN**'in patent, lisans ve telif hakları gibi bütün fikri ve sınai mülkiyet hakları ve mali hakları ile, ticari marka, ticari sır, her türlü iyileştirme fikri, icat, yöntem, iş ve her türlü yenilik dahil kendisinin yazdığı, bulduğu, geliştirdiği, yapmayı veya uygulamaya döktüğü ve bunlarla sınırlı olmaksızın, veri tabanı, bilgisayar programları ve bunların dokümanları, şifreleme teknikleri, prosesler, reklam, ambalajlama ve pazarlama planları, ürün planları, teknik planlar, iş stratejileri, stratejik ittifaklar ve ortaklar, mali bilgiler, mühendislik verileri, ürün ve servislere ait veriler, her türlü yöntem ve prosesler, tahminler, personel bilgileri, **BİLGİ VEREN** listeleri, ticari sırlar, ürün tasarım kabiliyetleri, şartnameler, potansiyel ve gerçek kimliği, tedarikçiler ve **BİLGİ VEREN**'in **BİLGİ ALAN**'a temin ettiği her türlü doküman, malzeme, bilgi ve belgeler dahil, her türlü şifahi, yazılı, grafiksel veya makine veya bilgisayarlarda okunabilir bilgiyi kapsar. Gizli bilgi ve veriler, yazılı olarak gizli veya müseccel oldukları belirtilmese dahi gizli bilgi olarak kabul edilir. Ayrıca **BİLGİ VEREN**'in gizli bilgi olarak belirttiği bilgiler gizli bilgi sayılacaktır.

Ek 6: Türk Hava Yolları Eğitim Akademisi Müdürlüğü İzin Yazısı (devamı)

2. **BİLGİ ALAN, BİLGİ VEREN**'e ait gizli bilgiler ile ilgili olarak;
- Bu gizli bilgileri mümkün olan en iyi şekilde muhafaza etmeyi,
 - Bu gizli bilgileri herhangi bir üçüncü kişiye ifşa etmemeyi, devretmemeyi veya başka bir şekilde sunmamayı,
 - Doğrudan veya dolaylı olarak bu gizli bilgileri İş'in amacı dışında kullanmamayı kabul ve taahhüt etmektedir.
- gizli bilgiler ancak, **BİLGİ VEREN**'in önceden yazılı onayı alınmak ve üçüncü şahıstan gizli bilgilere ilişkin işbu SÖZLEŞME'de yer alan sınırlamaların bağlayıcılığını bildiren yazılı bir taahhütname alınması şartı ile ifşa edilebilir.
3. **BİLGİ ALAN**, gizli bilgileri korumak için her türlü makul önlemi alacaktır. Bu önlemler, **BİLGİ ALAN**'ın kendi gizli bilgilerini korumak için aldığı önlemlerden daha az olmayacaktır. **BİLGİ ALAN, BİLGİ VEREN**'in gizli bilgilerini sadece bu işle ilgili olarak bilmesi gereken personeline temin edecek ve personeline söz konusu gizli bilgilerin gizli tutulması gerektiğini bildirecektir. Buna rağmen personelin herhangi bir ihlali, işverenin sorumluluğu altında olacaktır.
4. Gizli bilginin, herhangi bir nedenle, işbu SÖZLEŞME hükümlerine aykırı olarak veya olmayarak, üçüncü kişilere ya da yetkisiz personele kısmen açıklanmış olması, açıklanmamış kısma ilişkin gizlilik yükümlülüğü aynen devamına engel teşkil etmeyecektir. Bu durum, bilginin geri kalan kısmının açıklanması için, hiçbir şekilde haklı bir gerekçe oluşturmayacaktır.
5. İşbu SÖZLEŞME, aşağıdaki gizli bilgileri kapsamayacaktır:
- Kamu tarafından zaten bilinen veya **Tarafların** sorumluluklarını ihlal etmeksizin kamunun eline geçen gizli bilgiler,
 - Yürürlükteki kanunlara ve/veya mahkeme kararlarına uyulması için ifşa edilmesi gereken gizli bilgiler.
6. **BİLGİ VEREN**'e ait gizli bilgiler ve bu gizli bilgiler ile ilgili hakların tamamı yalnızca söz konusu gizli bilginin sahibi olan **BİLGİ VEREN**'in mülkiyetine kalacaktır. **HİZMET VEREN**, gizli bilgiyi veren **BİLGİ VEREN**'in söz konusu bilgi ile ilgili olarak kendisine herhangi bir hak, lisans veya başkaca bir yetki vermediğini, **BİLGİ VEREN**'in gizli bilgilerinin değerli ticari bilgiler olduğunu kabul eder.
7. **TARAFLAR**'ın işbu SÖZLEŞME konusu ile ilgili bir iş ilişkisine girmeme kararı alması veya başka nedenlerle ilgili gizli bilgilerin iadesini talep edilmesi halinde, ifşa edilen gizli bilgilerin tamamı ve bunların tüm kopyaları, bu gizli bilgileri temin etmiş olan **Taraf'a**, yazılı talebin müteakiben 3 (üç) gün içerisinde iade edilecektir. İade edilebilme imkanı olmayan gizli bilgiler ve kopyaları ise derhal imha edilecektir.
8. **BİLGİ ALAN, BİLGİ VEREN**'in önceden yazılı onayı olmaksızın bu SÖZLEŞME'nin yapılmasına neden olan görüşmeleri veya bu SÖZLEŞME kapsamındaki görüşmeleri veya pazarlıkları veya bu SÖZLEŞME uyarınca temin edilen gizli bilgileri, yasaların zorunlu kıldığı durumlar hariç, herhangi bir şekilde dağıtmamayı, ifşa etmemeyi, halka açıklamamayı, basın bültenine konu etmemeyi, reklam konusu yapmamayı kabul ve taahhüt etmektedir.
9. **BİLGİ ALAN**, işbu sözleşmede yer alan yükümlülüklerin ihlali ve gizli bilgilerin sözleşmeye aykırı biçimde açıklanması halinde **BİLGİ VEREN**'in bu nedenle uğrayacağı her türlü makul ve yapılan işle mütenasip zarar ve ziyanın ödemeyi kabul ve taahhüt eder.
10. İşbu SÖZLEŞME'den doğan veya SÖZLEŞME dolayısıyla doğan haklar kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde üçüncü şahıslara devredilemez.
11. İşbu SÖZLEŞME, Türk hukuk mevzuatına tabi olacaktır, herhangi bir uyuşmazlık halinde İstanbul Mahkemeleri ve İcra Daireleri yetkili olacaktır.

Ek 6: Türk Hava Yolları Eğitim Akademisi Müdürlüğü İzin Yazısı (devamı)

12. Taraflar, işbu SÖZLEŞME'nin herhangi bir hükmünün geçersizliği veya ifa edilemezliği halinde, SÖZLEŞME'nin diğer hükümlerinin geçerliliğine ve ifa edilebilirliğine halel getirmeyeceğini kabul ederler.

13. Bu SÖZLEŞME üzerindeki düzeltmeler yazılı olarak yapılmadığı ve her iki tarafça imzalanarak onaylanmadığı takdirde geçerli kabul edilmeyecektir.

14. Bu SÖZLEŞME çerçevesinde yapılacak olan tüm tebligatlarda tarafların yasal ikametgahları olan tebligat adresleri yukarıda belirtilen adreslerdir. Taraflar yasal ikametgahlarını değiştirdikleri takdirde bu değişikliği karşı tarafa 7 iş günü içerisinde noter kanalı ile bildirecektir. Bu hükme aykırı davranan tarafın diğer taraf nezdinde adresine yapılan tebligat hukuken geçerli addolunacaktır. Yukarıda anılan nedenle bir tarafa yapılan tebligatın bila tebligat şerhi ile geri dönmesi halinde, karşı tarafa bu tarihten itibaren tebligatın yapılmış olduğu kabul edilecektir.

15. Verilen tüm bilgiler sadece akademik amaçlı olup, referans verilerek analizlere konu edilecektir.

16. BİLGİ ALAN, işbu sözleşme konularında BİLGİ VEREN'in atadığı ASLI OYA PULAK (Eğitim Bşk. - Eğitim Sefi) <APULAK@THY.COM ile irtibat kuracaktır.

Taraflar, 16 maddeden müteşekkil işbu SÖZLEŞME'yi ~~11.11.2017~~ tarihinde bir orijinal imzalı suret halinde akdetmişlerdir.



BİLGİ ALAN
Osman ÇULHA



BİLGİ VEREN
Dr. Şahin KARASAR

EK 1: Osman ÇULHA'nın Eğitim Başkanlığı'na hitaben hazırladığı talep yazısı.
EK 2: İş Planı

EK 7: Taslak Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket çalışması Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmada, katıldığımız bu eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapıli kalite boyutlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için sizlerle şunda pilot anket çalışması yürütülecektir. Pilot anket çalışmasında sizlerden anketin biçimi, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi vb. konularda geri bildirimler ve eleştiriler alınmak istenmektedir. Bu doğrultuda katıldığımız bu eğitimi düşünerek;

1- Her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadeye ne derecede katılmadığınızı veya katıldığınızı size uygun olan numarayı daire içerisine alarak işaretleyiniz (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Lütfen bir ifadeyi okuduktan sonra, aklınıza ilk gelen anlamı işaretleyiniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum; 2 = Katılmıyorum; 3 = Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum; 4 = Katılıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum

2- Her bir ifadeyi okuduktan sonra ifadenin anlaşılır olup olmadığını size uygun olan kutucuk üzerine (X) koyarak belirtiniz.

3- Anketin biçimi ve diğer konulardaki görüşlerinizi anketin sonunda bırakılan boş alana yazınız.

Bu çalışmada elde edilecek sonuçlar bilimsel ahlaka uygun olarak gizlilik içerisinde değerlendirileceğinden soruları samimiyetle cevaplandırmanız çalışmanın güvenilirliğini artıracaktır. Ayrıca form üzerinde kimliğinizi belirtecek herhangi bir yazı veya işaret koymayınız. Ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Osman Çulha
Adnan Menderes Üniversitesi
Didim Meslek Yüksek Okulu
<http://osmanculha.com/>
E-mail: culhaosman@gmail.com
Msn: osmanculha82@hotmail.com
Skype: osmanculha82@skype.com
Telefon: 05363058620

EK 7: Taslak Anket Formu (devamı)

		İfadeye katılım düzeyiniz					İfadenin anlaşılabilirliği		
1. ETKİLEŞİM KALİTESİ	Genel	Eğitmen alanında yeterlidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen ile etkileşimim mükemmeldir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	1.1. Tutum	Eğitmen sorularımı yanıtlamaya isteklidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen ile eğitime dair sorunlarımı rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen nazik davranır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen ihtiyaçlarıma saygı duyar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen benimle bire bir ilgilenir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen genellikle bana yol gösterme konusunda isteksizdir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen yeni bilgi ve beceri edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen derse katılımımı destekler.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen bana isimle hitap eder.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen yaptığı yanlışları kabul eder.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	1.2. Davranış	Eğitmen verdiği sözü yerine getirir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen eğitim süreci hakkında bilgi verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen öğrenebilmem için uygun yönlendirme ve geri bildirim sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen sınıf çalışmalarının nasıl değerlendirileceği konusunda tam bilgi verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen eğitim materyallerini eğitim başlamadan önce dağıtır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen eğitim sayesinde kazanılacak bilgi ve becerilerin işte kullanımında getireceği faydaları açıklar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	1.3. Bilgi	Eğitmen herkese eşit davranır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmenin uzmanlık alanı bu programın amacına uygundur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen sorduğum her soruya doğru cevap verebilecek bilgiye sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen sorduğum her soruya yeterli cevap verebilecek bilgiye sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	1.4. Beceri	Eğitmen eğitim ihtiyaçlarımın ne olduğunu anlama becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen etkili bir iletişim becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen etkili bir eğitim verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen konuyu olabildiğince ilgi çekici hale getirir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmenin sunumu kolay takip edilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen dersi iyi yönetmemektedir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen sektör deneyimini eğitimde etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen eğitim materyallerini derste etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitmen işitsel ve görsel materyalleri eğitim esnasında etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	

EK 7: Taslak Anket Formu (devamı)

2. FİZİKSEL KALİTE	1.5. Dene yim	Eğitmen çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları kullanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitmen herhangi bir aksaklıkta bu durumu öğrenciye yansıtmadan eğitimine devam eder.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitmen eğitimi çekici hale getirmek için beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitim programı bu mesleği yapmış bir eğitmen tarafından geliştirilmiştir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitim, eğitim tecrübesi olan bir eğitmen tarafından verilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitim, sektör tecrübesi olan bir eğitmen tarafından verilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		1.6. Eğitim Kurumu- Eğitim Alan Etkileşimi	Eğitim kurumu bir problemim olduğunda problemimi çözmek için yakın ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
			Eğitim kurumu gönülden ilgi göstermez.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
			Eğitim kurumu eğitmenle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
			Eğitim kurumu derslerle ilgili problemlerimi nasıl çözeceğim hakkında bilgi verir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitim kurumuna fikirlerimi aktarabileceğim iletişim kanalları mevcuttur.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim kurumu iyi yönetilememektedir.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim kurumu eğitim sonrasında desteğini sürdürür.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim aktiviteleri birbirine uygun olmayan gruplardan oluşmaktadır.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Genel		Eğitimin fiziksel mekanı standartları karşılar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
			Eğitimin yapıldığı yer fiziksel açıdan iyi bir durumdadır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim fiziksel açıdan kaliteli bir mekanda yürütülür.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitimin fiziksel ortamı bu sektörün en iyilerinden biridir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		2.1. Araçlar-Gereçler	Eğitimde kullanılan araç ve gereçler görsel açıdan çekicidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
			Eğitimde kullanılan araç ve gereçler kullanılabilir durumdadır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
Eğitimde kullanılan araç ve gereçler eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.			1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimde kullanılan araç ve gereçler eğitimin içeriğine uygundur.			1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimde kullanılan araç ve gereçler düzenli olarak yenilenir.			1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimde çok iyi araç ve gereçler kullanılır.			1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimde kullanılan araç ve gereçler bağımsız öğrenmeye uygundur.	1		2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitimde kullanılan araç ve gereçler konuyu anlamama yardımcı olur.	1		2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitimde kullanılan materyaller işin uzmanları tarafından hazırlanır.	1		2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitimde ilgimi devam ettirmeye yetecek kadar eğitim materyali verilir.	1		2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
2.2. Eğitim Ortamı	Eğitim sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
	Eğitim materyalleri ihtiyaçlarımı karşılamaya yönelik tasarlanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
	Eğitimdeki materyaller geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
	Eğitim ortamı eğitim süresince kendimi rahat hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
		Eğitim ortamı eğitim süresince kendimi güvende hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
		Eğitim ortamı resmi değildir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	

EK 7: Taslak Anket Formu (devamı)

3. ÇIKTI KALİTESİ	2.3. Mekansal Tasarım	Eğitim ortamı çalışmam için elverişlidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim ortamı eğitime katılan sayısı açısından eğitimin yapılabilmesi için uygundur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim ortamı çalışmam için uygun sıcaklıktadır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim ortamındaki aydınlatma, bilgisayarı ve tahtayı görebilmeme imkan sağlamaktadır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim mekanı görsel açıdan çekicidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim mekanı öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim mekanı araştırmaya yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin gerçekleştiği mekan kolay ulaşılabilir bir yerde bulunmaktadır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimde oturma düzeni eğitimde bulunanların hareket etmesine olanak sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimde oturma düzeni yansıyı görmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		2.4. Eğitim enin Fizik. Özel.	Eğitmen temiz bir görünüme sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()
	Eğitmen düzgün bir görünüme sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitmenin ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Genel	Eğitim gelişimim açısından faydalıdır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitim yararlıdır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim bilgi ve becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	3.1. Bireysel Kazanç	Eğitim kişisel gelişimime yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitim genel konulardaki problem çözmeye yeteneklerimi geliştirir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim iletişim becerilerimi geliştirir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim yeni fikirler edinmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	3.2. İş Kazancı	Eğitim mevcut işlerimi daha etkin bir şekilde yapabilmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitimde öğrendiklerimi işte nasıl kullanılabileceğimi öğretir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim takım çalışma becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim işimle ilgili becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim işimi daha iyi yapmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim mesleğimle ilgili güncel süreç, ürün ve prosedürleri takip edebilmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
3.3. Kariyer Kazancı	Eğitim benzer pozisyonda çalışan arkadaşlarımla önüne geçmemi sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitim kariyer gelişimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitim diğer meslektaşlarımla iletişim kurmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitim sektörde iyi bir itibar kazanmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitim hedeflediğim kariyer yolunu çizmemi yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitim mesleğimde yükselme şansımı artırır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		
Eğitim kariyer hedefime ulaşmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()		

EK 7: Taslak Anket Formu (devamı)

		4. EĞİTİM PLANININ KALİTESİ							
		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Genel	Eğitim kolaylıkla iş bulmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim iyi bir şekilde planlanmıştır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim planı iyi bir şekilde tasarlanmıştır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	Eğitim planı sürekli güncellenir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	4.1. Eğitim Amaçları	Eğitimin amaçları ile eğitimde öğretilenler örtüşür.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin amaçları anlaşılabilir bir biçimde ifade edilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim iyi belirlenmiş öğrenme çıktılarına sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim belirgin amaç ve hedeflere sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin amaç ve hedefleri ihtiyaçlarımla örtüşür.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	4.2. Eğitim İçeriği	Eğitimin içeriği eğitimin amaç ve hedefleri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin içeriği eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin içeriği ihtiyaçlarıma göre düzenlenir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim kolaydan zora doğru uygulanır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin içeriği ihtiyaçlarımla karşılamaya yetecek kadar esneklerdir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim becerilerimin geliştirilmesine yönelik yeterli uygulamayı içerir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim bilgi ve becerilerimi geliştirmem için yeterli konuyu içerir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim aktiviteleri iyi organize edilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin içeriğinde yer alan teori ve uygulama iyi harmanlanmıştır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin içeriği yaptığım iş ile ilgilidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitimin teorik kısmı mevcut işlerimi yerine getirebilmem için yeterli değildir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	4.3. Eğitim Yöntemi	Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri kullanılır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimde kullanılan yöntemler eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitmen dersi dersin içeriğine özgü örnekler vererek işler.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim sonucunda çalışmalarımı ilgili geribildirim alırım.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim sırasında yeterli molalar verilir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim eğlencelidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimin verilme biçimi öğrenme tercihlerime uygundur.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitim yeterli büyüklükteki çalışma gruplarını içerir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
		Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
	Eğitim yöntemi derse katılımımı teşvik edicidir.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
	4.4. Eğitim Süresi	Eğitim söz verilen zamanda başlar.	1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()
Eğitim uygun saatte başlar.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	
Eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur.		1	2	3	4	5	Anlaşılmıyor ()	Anlaşıyor ()	

EK 7: Taslak Anket Formu (devamı)

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER					
Yaşınız	<input type="radio"/> 18-22	<input type="radio"/> 23-27	<input type="radio"/> 28-32	<input type="radio"/> 33-37	<input type="radio"/> 38 ve üzeri
Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Bay	<input type="radio"/> Bayan			
Eğitim Durumunuz	<input type="radio"/> İlköğretim	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Ön Lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Lisansüstü
Ne zamandan beri işyerinizde çalışmaktasınız?(yıl)				
Ne zamandan beri bu sektörde çalışmaktasınız?(yıl)				
Çalıştığınız Pozisyon				
Çalışma Durumunuz	<input type="radio"/> Tam Zamanlı	<input type="radio"/> Sezonluk	<input type="radio"/> Yarı zamanlı	<input type="radio"/> Diğer.....	
EĞİTİME KATILIM DURUMU					
İşletmeniz tarafından organize edilen formal bir eğitime kaç kez katıldınız?.....(sayı)					
İşletmeniz dışında başka bir işletme tarafından organize edilen formal bir eğitime kaç kez katıldınız?.....(sayı)					
Bu eğitime daha önce kaç kez katıldınız?(sayı)					
Bu eğitime katılım şekliniz nasıl oldu? <input type="radio"/> Kendi isteğimle <input type="radio"/> Yöneticimin isteğiyle					
İŞLETMENİN EĞİTİM POLİTİKASI					
Çalıştığım işletme çalışanların almayı umdukları eğitimin sayısı ve türü hakkında politikalarını açıklar.	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılmıyorum	<input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılıyorum	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum
Çalıştığım işletmenin gelecek yıllarda benim için planladığı eğitimin sayısı ve türünden haberdar olurum.	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılmıyorum	<input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılıyorum	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum
Çalıştığım işletme bu eğitime katılmama destek olur	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılmıyorum	<input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	<input type="radio"/> Katılıyorum	<input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum
ANKETİN BİÇİMİ VE DİĞER KONULARDAKİ GÖRÜŞLERİNİZ.....					

Araştırmaya zaman ayırarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma sonuçları hakkında bilgi olmak isterseniz lütfen bu isteğinizi tarafıma bildiriniz. İletileriniz mutlaka yanıtlanacaktır.

(Öğr. Gör. Osman Çulha - e-posta: culhaosman@gmail.com).

EK 8: Türkiye Galileo Müdürlüğü İzin Yazısı

Osman ÇULHA

Kimden: Ece Bayar <EBAYAR@THY.COM>
Gönderme Tarihi: 25 Temmuz 2012 Çarşamba 13:46
Kime: 'Osman ÇULHA'
Bilgi: Filiz Ozkan
Konu: RE: Doktora Tezi Uygulama Talebi

Osman bey merhaba, telefonda görüştüğümüz üzere tez çalışmanızda size yardımcı olacağız. Maile eğitim koordinatörümüz Filiz hñ ı ekledim. Eğitim planlarını sizle paylaşacak, programınızı Filiz hñ ile yapmanızı rica ederim.

Kolay gelsin,

Ece BAYAR
 Galileo Turkey Manager

Ph : 0090 212 4636404 Pbx
 0090 212 4636363 EXT 13248
 Fax : 0090 212 4652627

*Galileo Türkiye, "Uluslararası Rezervasyon ve Dağıtım Sistemleri" dalında SKALITE 11 ödülü aldı !
 Galileo Türkiye, "Best GDS in Turkey" Award Winner SKALITE 11 !*

From: Osman ÇULHA [mailto:osman.culha@yasar.edu.tr]
Sent: Wednesday, July 25, 2012 12:24 PM
To: ECE BAYAR (Kurumsal Gelisim ve BT Bsk. - Galileo Muduru)
Subject: Doktora Tezi Uygulama Talebi

Sayın Ece Hanım,

"Turizmde Bilgisayarlı Havayolu Rezervasyon ve Biletleme Sertifika Eğitim Programının Algılanan Kalite Boyutlarının Belirlenmesi" isimli doktora tezi hazırlamaktayım. Türkiye eğitim sistemi içerisinde özel kuruluşlar tarafından verilen ve yaygın bir mesleki turizm eğitimi kapsamında değerlendirilen bu eğitimin çoklu ve hiyerarşik kalite boyutlarının neler olduğunun belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmada, rezervasyon ve biletleme eğitiminin kaliteli olup olmadığını ölçmeye çalışmaktan ziyade, yaygın bir mesleki turizm eğitimine kaliteli diyebilmemiz için eğitimin hangi boyutlara (faktörlere) sahip olmalı sorusu düzenlemekte olduğunuz eğitimler model alınarak cevaplanacaktır.

Bu araştırma sorusuna cevap bulmak için ölçek geliştirme çalışmasının yürütülmesi planlanmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması için gerekli iş planı ekte sunulmuştur. Detayları ekte sunulan iş planı çerçevesinde doktora tez çalışmamı kurumunuzda gerçekleştirebilmem konusunda gerekli iznin tarafıma verilmesini arz ederim.

Çalışmama sağlayacağınız katkı ve destek için şimdiden teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Not: Çalışmanın sonuçları tez çalışması bitiminde sizlerle paylaşılacaktır.

Saygılarımla.

Osman Çulha,
 Research Assistant

Yasar University
 Faculty of Economics and Administrative Sciences
 Department of Tourism Guidance

EK 9: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Mùdùrlùđù İzin Yazısı



T.C.
KùLTÜR VE TURİZM BAKANLIğI
Araştırma ve Eğitim Genel Mùdùrlùđù

Sayı : B.16.0.AGM.0.11.04.00.357.01.01 / 106277
Konu : Osman ÇULHA

14.05/2012

Sayın, Osman ÇULHA
Yaşar Üniversitesi Selçuk Yaşar Kampùsù
İİBF Turizm Rehberliği Bölümü
Bornova - İZMİR

İlgi: 09.05.2012 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile talep edilen "Sertifikalı Yaygın Mesleki Turizm Eğitimi İcin Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Kalite Modelinin Geliştirilmesi" konusunda yürülmekte olduğumuz tez çalışmanız için Bakanlığımıza bağlı olarak görev yapan usta öğreticiler ve program düzenleyiciler ile yapacağımız görüşmeler, çalışmanız bittikten sonra çalışma raporunuzu tarafınıza sunmanız kaydı ile Genel Mùdùrlùđümüzce uygun görölmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.


Nusret TUTAN
Bakan a.
Genel Mùdùr Yardımcısı



EK 10: Pilot Test İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket çalışması Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan bir doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çalışmada, katıldığınız bu eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapıları kalite boyutlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için sizlerle pilot anket çalışması yürütülecektir. Pilot anket çalışmasında sizlerden ankette yer alan ifadelerle katılım düzeyiniz, anketi doldururken karşılaştığınız zorlukların neler olduğu ve ankete eklenmesi veya anketten çıkarılması gereken ifadelerin olup olmadığı konularındaki düşünceleriniz ve önerileriniz alınmak istenmektedir. Bu doğrultuda katıldığınız bu eğitimi düşünerek;

1. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadeye ne derecede katılmadığınızı veya katıldığınızı size uygun olan rakamı daire içersine alarak işaretleyiniz. Lütfen bir ifadeyi okuduktan sonra, aklınıza ilk gelen anlamı işaretleyiniz.

- 1 = KESİNLİKLE KATILMIYORUM
2 = KATILMIYORUM
3 = NE KATILMIYORUM NE KATILYORUM
4 = KATILYORUM
5 = KESİNLİKLE KATILYORUM

2. Lütfen anketi doldururken karşılaştığınız zorlukların neler olduğu ve ankete eklenmesi veya anketten çıkarılması gereken ifadelerin olup olmadığı konularındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi anketin sonunda bırakılan boş alana yazınız.

Bu çalışmada elde edilecek sonuçlar bilimsel ahlaka uygun olarak gizlilik içerisinde değerlendirileceğinden soruları samimiyetle cevaplandırmanız çalışmanın güvenilirliğini artıracaktır. Ayrıca form üzerine kimliğinizi belirtecek herhangi bir yazı veya işaret koymayınız. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Osman Çulha
Adnan Menderes Üniversitesi
Didim Meslek Yüksekokulu
E-mail: culhaosman@gmail.com
Telefon: 05363058620

<i>Eğitmen...</i>					
sorularımı yanıtlamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
bana nazik davranır.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarıma saygı duyar.	1	2	3	4	5
benimle birebir ilgilenir.	1	2	3	4	5
bana yol gösterme konusunda isteksizdir.	1	2	3	4	5
yeni bilgi ve beceriler edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.	1	2	3	4	5
eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5
derse katılımımı destekler.	1	2	3	4	5
bana isimle hitap eder.	1	2	3	4	5
yaptığı yanlışları kabul eder.	1	2	3	4	5
verdiği sözü yerine getirir.	1	2	3	4	5
isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.	1	2	3	4	5
eğitim süreci hakkında doğru bilgi verir.	1	2	3	4	5
öğrenebilmem için uygun geri bildirimlerde bulunur.	1	2	3	4	5
eğitim materyallerini eğitim başlamadan önce dağıtır.	1	2	3	4	5
kazanacağım bilgi ve becerilerin getireceği faydaları açıklar.	1	2	3	4	5
herkese eşit davranır.	1	2	3	4	5
konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.	1	2	3	4	5
sorduğum her soruya doğru cevap verir.	1	2	3	4	5
sorduğum her soruya yeterli cevap verir.	1	2	3	4	5
eğitim ihtiyaçlarımın ne olduğunu anlar.	1	2	3	4	5
etkili bir iletişim kurar.	1	2	3	4	5
etkili bir eğitim verir.	1	2	3	4	5
konuyu olabildiğince ilgi çekici hale getirir.	1	2	3	4	5
sınıfı iyi yönetmemektedir.	1	2	3	4	5
sektör deneyimini derste etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
eğitim materyallerini derste etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları kullanır.	1	2	3	4	5
herhangi bir aksaklıkta öğrenciye bu aksaklığı yansıtmadan eğitime devam eder.	1	2	3	4	5
eğitimi çekici hale getirmek için beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
temiz bir görünüşe sahiptir.	1	2	3	4	5
düzenli bir görünüşe sahiptir.	1	2	3	4	5

<i>Eğitmenin...</i>					
uzmanlık alanı eğitimin amacına uygundur.	1	2	3	4	5
sunumu kolay takip edilir.	1	2	3	4	5
ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5

<i>Eğitim kurumu...</i>					
karşılaştığım problemleri çözmek için ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
iyi yönetilememektedir.	1	2	3	4	5
eğitim sonrasında desteğini sürdürür.	1	2	3	4	5

<i>Eğitim materyalleri...</i>					
görsel açıdan çekicidir.	1	2	3	4	5
kullanılabilir durumdadır.	1	2	3	4	5
eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.	1	2	3	4	5
eğitimin içeriğine uygundur.	1	2	3	4	5
düzenli olarak yenilenir.	1	2	3	4	5
konuyu anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işin uzmanları tarafından hazırlanır.	1	2	3	4	5
eğitim süresince ilginin devam etmesi için yeterlidir.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarımı karşılamama yönelik olarak tasarlanır.	1	2	3	4	5
geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.	1	2	3	4	5

<i>Eğitim ortamı...</i>					
eğitim süresince kendimi rahat hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5
çalışmam için elverişlidir.	1	2	3	4	5
katılımcı sayısı açısından uygundur.	1	2	3	4	5
çalışmam için uygun sıcaklıktadır.	1	2	3	4	5
aydınlatması bilgisayar ve tahtayı görebilmeme imkan sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

<i>Eğitim mekânı...</i>					
öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	1	2	3	4	5
kolay ulaşılabilir bir yerde bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
içerisinde oturma düzeni rahat hareket edebilme imkanı sağlar.	1	2	3	4	5
içerisinde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5
içerisinde oturma düzeni yansıyı görmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5

<i>Eğitim...</i>					
"sektör tecrübesi" olan bir eğitmen tarafından verilir.	1	2	3	4	5
sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir.	1	2	3	4	5
kişisel gelişimime yardımcı olur.	1	2	3	4	5
mesleki konulardaki problem çözüme yeteneğimi geliştirir.	1	2	3	4	5
iletişim becerilerimi geliştirir.	1	2	3	4	5
yeni bilgiler edinmemi sağlar.	1	2	3	4	5
işimi daha etkin bir şekilde yapabilmeme sağlar.	1	2	3	4	5
öğrendiklerimi işimde nasıl kullanacağımı öğrenmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işimle ilgili becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5
belirgin amaçlara sahiptir.	1	2	3	4	5
kolaydan zora doğru uygulanır.	1	2	3	4	5
aktiviteleri iyi organize edilir.	1	2	3	4	5
eğitimin içeriğine özgü örnekler verilerek uygulanır.	1	2	3	4	5
uygun büyüklükteki çalışma gruplarını içerir.	1	2	3	4	5
söz verilen zamanda başlar.	1	2	3	4	5
uygun saatte başlar.	1	2	3	4	5

Ek 10: Pilot Test İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu (devamı)

Eğitimin amaçları...

eğitimde öğretilenler ile örtüşür.	1	2	3	4	5
eğitim ihtiyaçlarımla örtüşür.	1	2	3	4	5

Eğitimin içeriği...

eğitimin amaçları ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarıma göre düzenlenir.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarımı karşılamaya yeterli kadar esnektrir.	1	2	3	4	5
becerilerimi geliştirmem için yeterli uygulamaya sahiptir.	1	2	3	4	5
bilgi edinmem için yeterli konuyu içerir.	1	2	3	4	5
yaptığım iş ile ilgilidir.	1	2	3	4	5
mevcut işlerimi yerine getirebilmem için yeterli değildir.	1	2	3	4	5

Eğitim yöntemi...

eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.	1	2	3	4	5
derse katılımımı teşvik edicidir.	1	2	3	4	5
Eğitim programı "bu mesleği yapmış" bir eğitmen tarafından geliştirilmiştir.	1	2	3	4	5
Eğitim kurumuyla kolay iletişime geçilebilir.	1	2	3	4	5
Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri uygulanır.	1	2	3	4	5
Eğitim sonucunda çalışmalarımı ilgili geri bildirim alırım.	1	2	3	4	5
Eğitim sırasında yeterli ara verilir.	1	2	3	4	5
Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.	1	2	3	4	5
Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.	1	2	3	4	5
Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.	1	2	3	4	5
Eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur.	1	2	3	4	5
Eğitmen ile eğitime dair sorunlarımı rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Yaşınız

Eğitim Durumunuz
 İlköğretim Lise Ön Lisans Lisans Lisansüstü

Çalışmakta olduğunuz işletmede kaç yıldan beri görev yapmaktasınız?

Bu sektörde kaç yıldan beri çalışmaktasınız?

İşletmenizde Çalıştığınız Pozisyon

İşletmenizde Çalışma Durumunuz
 Tam Zamanlı Sezonluk Yarı zamanlı Diğer

EĞİTİME KATILIM DURUMU

İşletmeniz tarafından organize edilen formal bir eğitime kaç kez katıldınız?

İşletmeniz dışında başka bir işletme tarafından organize edilen formal bir eğitime kaç kez katıldınız?

Bu eğitime daha önce kaç kez katıldınız?

Bu eğitime katılımınız nasıl gerçekleşti?
 Kendi isteğimle Yöneticimin isteğiyle Her İkisi

İŞLETMENİN EĞİTİM POLİTİKASI

Çalıştığım işletme çalışanların almayı umdukları eğitimin sayısı ve türü hakkında politikalarını açıklar.

Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Çalıştığım işletmenin gelecek yıllarda benim için planladığı eğitimin sayısı ve türünden haberdar olurum.

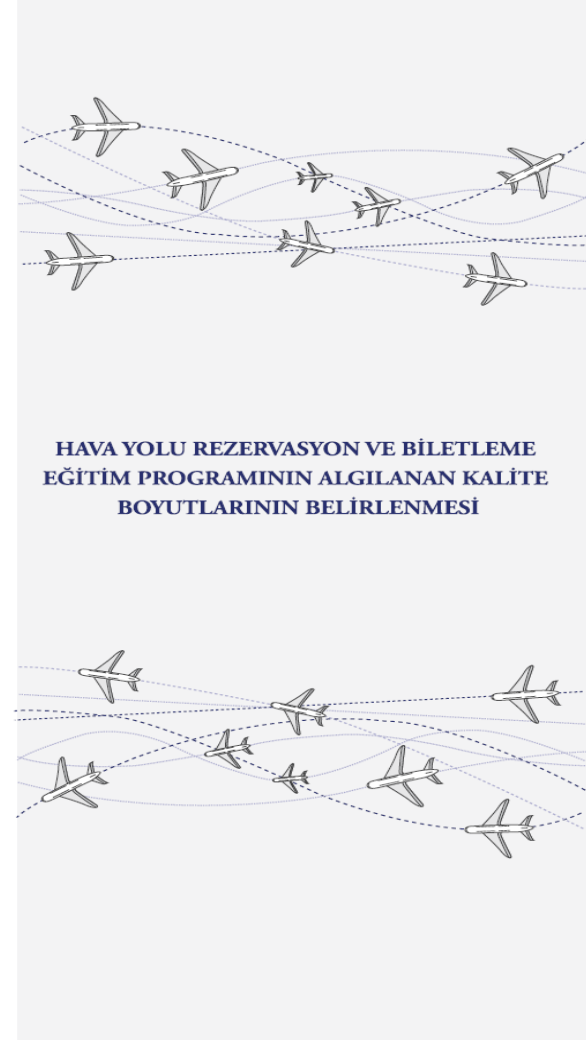
Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Çalıştığım işletme bu eğitime katılmama destek olmaktadır.

Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

ANKETİ DOLDURURKEN KARŞILAŞTIĞINIZ ZORLUKLARIN NELER OLDUĞU VE ANKETE EKLENMESİ VEYA ANKET TEN ÇIKARILMASI GEREKEN İFADELERİN OLUP OLMADIĞI KONULARINDAKİ GÖRÜŞLERİNİZ.

Anaştırmaya zaman ayırarak katıldığınız için teşekkür ederim. Anaştırma sonuçları hakkında bilgi olmak isterseniz lütfen bu isteğinizi tarafıma bildiriniz.
Öğr.Gör. Orman Çulha-e-posta: culhaosman@gmail.com



EK 11: Keşifsel Faktör Analizi İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket çalışması Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan bir doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çalışmada, katıldığınız bu eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapıli kalite boyutlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda katıldığınız bu eğitimi düşünerek;

Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadeye ne derecede katılmadığınızı veya katıldığınızı size uygun olan numarayı daire içersine alarak işaretleyiniz. Lütfen bir ifadeyi okuduktan sonra, aklınıza ilk gelen anlamı işaretleyiniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum; 2 = Katılmıyorum; 3 = Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum; 4 = Katılıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum

Bu çalışmada elde edilecek sonuçlar bilimsel ahlaka uygun olarak gizlilik içersinde değerlendirileceğinden soruları samimiyetle cevaplandırmanız çalışmanın güvenilirliğini artıracaktır. Ayrıca form üzerinde kimliğinizi belirtecek herhangi bir yazı veya işaret koymayınız. Ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Osman Çulha
Adnan Menderes Üniversitesi
Didim Meslek Yüksek Okulu
E-mail: culhaosman@gmail.com
Telefon: 05363058620

Eğitmen...

sorularımı yanıtlamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
bana yol gösterme konusunda isteklidir.	1	2	3	4	5
yeni bilgi ve beceri edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.	1	2	3	4	5
eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5
derse katılımı destekler.	1	2	3	4	5
yaptığı yanlışları kabul eder.	1	2	3	4	5
verdiği sözü yerine getirir.	1	2	3	4	5
isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.	1	2	3	4	5
öğrenebilmem için uygun geribildirimlerde bulunur.	1	2	3	4	5
kazanılacağı bilgi ve becerilerin getireceği faydaları açıklar.	1	2	3	4	5
herkese eşit davranır.	1	2	3	4	5
konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.	1	2	3	4	5
sorduğum her soruya yeterli cevap verir.	1	2	3	4	5
eğitim ihtiyaçlarının ne olduğunu anlar.	1	2	3	4	5
etkili bir iletişim kurar.	1	2	3	4	5
etkili bir eğitim verir.	1	2	3	4	5
sektör deneyimini derste etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları kullanır.	1	2	3	4	5
herhangi bir aksaklıkta öğrenciye bu aksaklığı yansıtmadan eğitime devam eder.	1	2	3	4	5
eğitimi çekici hale getirmek için beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
temiz bir görünüşe sahiptir.	1	2	3	4	5
düzenli bir görünüme sahiptir.	1	2	3	4	5

Eğitmenin...

uzmanlık alanı eğitimin amacına uygundur.	1	2	3	4	5
sunumu kolay takip edilir.	1	2	3	4	5
ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5

Eğitim materyalleri...

görsel açıdan çekicidir.	1	2	3	4	5
kullanılabilir durumdadır.	1	2	3	4	5
eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.	1	2	3	4	5
eğitimin içeriğine uygundur.	1	2	3	4	5
düzenli olarak yenilenir.	1	2	3	4	5
konuyu anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işin uzmanları tarafından hazırlanır.	1	2	3	4	5
eğitim süresince ilginin devam etmesi için yeterlidir.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarını karşılamama yönelik tasarlanır.	1	2	3	4	5
geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.	1	2	3	4	5

Eğitim ortamı...

çalışmam için elverişlidir.	1	2	3	4	5
katılımcı sayısı açısından uygundur.	1	2	3	4	5
çalışmam için uygun sıcaklıktadır.	1	2	3	4	5
aydınlatması bilgisayar ve tahtayı görebilmeme imkan sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

Eğitim mekânı...

öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	1	2	3	4	5
içerisinde oturma düzeni hareket etmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5
içerisinde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.	1	2	3	4	5

Lütfen arka sayfaya geçiniz...

Ek 11: Kişisel Faktör Analizi İçin Gerekli Verinin Toplanmasında Kullanılan Anket Formu (devamı)

Eğitim...					
sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir.	1	2	3	4	5
kişisel gelişimime yardımcı olur.	1	2	3	4	5
mesleki konulardaki problem çözüme yeteneğimi geliştirir.	1	2	3	4	5
iletişim becerilerimi geliştirir.	1	2	3	4	5
yeni bilgi edinmemi sağlar.	1	2	3	4	5
öğrendiklerimi işimde nasıl kullanılabileceğimi öğrenmeye yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işimle ilgili becerilerimi geliştirmeye yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işimi daha iyi yapmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
işimle ilgili güncel süreç, ürün ve prosedürleri takip edebilmemi sağlar.	1	2	3	4	5
kariyerimde ilerlememi sağlar.	1	2	3	4	5
iyi belirlenmiş öğrenme çıktılarına sahiptir.	1	2	3	4	5
belirgin amaçlara sahiptir.	1	2	3	4	5
aktiviteleri iyi organize edilir.	1	2	3	4	5
uygun büyüklükteki çalışma gruplarını içerir.	1	2	3	4	5
söz verilen zamanda başlar.	1	2	3	4	5
uygun saatte başlar.	1	2	3	4	5
Eğitimin amaçları...					
eğitimde öğretilenlerle örtüşür.	1	2	3	4	5
eğitim ihtiyaçlarımla örtüşür.	1	2	3	4	5
Eğitimin içeriği...					
eğitimin amaçları ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.	1	2	3	4	5
ihtiyaçlarımı karşılamaya yetecek kadar esneklik.	1	2	3	4	5
becerilerimi geliştirmem için yeterli uygulamayı içerir.	1	2	3	4	5
bilgi edinmem için yeterli konuya içerir.	1	2	3	4	5
yaptığım iş ile ilgilidir.	1	2	3	4	5
Eğitim yöntemi...					
eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.	1	2	3	4	5
derse katılımımı teşvik edicidir.	1	2	3	4	5
Eğitim kurumu karşılaştığım problemleri çözmek için ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
Eğitim kurumuyla kolay iletişime geçilebilir.	1	2	3	4	5
Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri uygulanır.	1	2	3	4	5
Eğitim sonucunda çalışmalarımı ilgili geribildirim alırım.	1	2	3	4	5
Eğitim sırasında yeterli ara verilir.	1	2	3	4	5
Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.	1	2	3	4	5
Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.	1	2	3	4	5
Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.	1	2	3	4	5
Eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur.	1	2	3	4	5
Eğitmen ile eğitime dair sorunlarımı rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER					
Yaşınız					
Cinsiyetiniz <input type="radio"/> Bay <input type="radio"/> Bayan					
Eğitim Durumunuz <input type="radio"/> İlköğretim <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Ön Lisans <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü					
Mevcut işletmenizde kaç yıldan beri çalışmaktasınız?					
Bu sektörde kaç yıldan beri çalışmaktasınız?					
İşletmenizde çalıştığınız pozisyon nedir?.....					
İşletmenizde çalışma durumunuz nedir? <input type="radio"/> Tam zamanlı <input type="radio"/> Sezonluk <input type="radio"/> Yarı zamanlı <input type="radio"/> Diğer.....(belirtiniz)					
EĞİTİME KATILIM DURUMU					
İşletmeniz tarafından organize edilen bir eğitime son beş yıl içinde kaç kez katıldınız?.....					
İşletmeniz dışında başka bir işletme tarafından organize edilen bir eğitime son beş yıl içinde kaç kez katıldınız?.....					
Bu eğitime son beş yıl içinde kaç kez katıldınız?					
Şu anda hangi kapsamda düzenlenen bir eğitime katıldınız? <input type="radio"/> Satış ve Rezervasyon <input type="radio"/> Yer Hizmetleri					
Bu eğitime katılmanız nasıl gerçekleşti? <input type="radio"/> Kendi isteğinle <input type="radio"/> Yöneticimin isteğiyle <input type="radio"/> Her İkisi					
İŞLETMENİN EĞİTİM POLİTİKASI					
1. Çalıştığım işletme çalışanların almayı umdukları eğitimin sayısı ve türü hakkında politikalarını açıklar.					
<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılmıyorum <input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılıyorum <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum					
2. Çalıştığım işletmenin gelecek yıllarda benim için planladığı eğitimin sayısı ve türünden haberdar olurum.					
<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılmıyorum <input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılıyorum <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum					
3. Çalıştığım işletme bu eğitime katılmama destek olur.					
<input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılmıyorum <input type="radio"/> Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum <input type="radio"/> Katılıyorum <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum					
Araştırmaya zaman ayırarak katıldığınız için teşekkür ederim.					
Öğr. Gör. Osman Çulha - e-posta: culhaosman@gmail.com					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Osman ÇULHA
Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir, 1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi
Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm
İşletmeciliği Ana Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Ozdemir, G., **Culha, O.** (2009) Satisfaction and Loyalty of Festival Visitors. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 20(2): 359-373.

Bulut, C., **Culha, O.** (2010) The Effects of Organizational Training on Organizational Commitment. *International Journal of Training and Development*, 14(4): 309-322.

Colakoglu, U., **Culha, O.**, Atay, H. (2010) The Effects of Perceived Organizational Support on Employees' Affective Outcomes: Evidence from the Hotel Industry. *Tourism and Hospitality Management*, 16(2): 125-150.

Yuksel, A., Yuksel, F., **Culha, O.** (2012) Minister's Statements: A Policy Implementation Instrument for Sustainable Tourism? *Journal of Sustainable Tourism*, 20(4): 513-532.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Çulha, O. (2008) Kültür Turizmi Kapsamında Destekleyici Turistik Ürün: Deve Güreşi Festivalleri Üzerine Bir Alan Çalışması. *Journal of Yaşar University*, 3(12): 1827-1852.

Çulha, O., Hacıoğlu, G., Kurt, G. (2009) Otel Müşterilerinin E-Şikayetlerine Yönelik Bir İçerik Çözümlemesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 6(4): 42-49.

Yüksel, A., **Çulha, O.**, Epik, F., Efendi, E. (2009) Turizm Bakanları ve Söylemleri: Türkiye'nin Turizm Politikası? *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 6(4): 6-25.

Yüksel, A., **Çulha, O.**, Yüksel, F. (2009) Siyasi Partiler Gözüyle Turizm. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 6(3): 78-81.

Tanrısevdi, A., **Çulha, O.** (2010) Düşük Fiyatlı Hava Taşımacılığı (DFHT) Sektörünün Genel Özellikleri ve Uygulanan Pazarlama Karmalarının Yapısı: Türk DFHT Firmaları Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33): 65-100.

Balta, S., **Çulha, O.** (2010) Sektör Beklentileri ve Öğrenci Niteliklerinin Kıyaslanması: Önbüro Bölümünde Eğitim Alan Meslek Lisesi Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 7(3): 6-20.

Çulha, O. (2011) Göstergebilim (Semi-yotik) Tekniği Kullanılarak Kanada Fotoğraflarının İncelenmesi. *Bülent Ecevit Üniversitesi Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(13): 409-424.

Uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler

Ozdemir, G., **Culha, O.** (2009) *Oludeniz Lagoon-Fethiye*. Evelpidou, N., de Figueiredo, T., Mauro, F., Tecim, V., Vassilopoulos, A. (Eds.) Natural Heritage from West to East: Case studies from 6 EU-Countries, ss. 361-365, Springer ISBN: 978-3-642-01576-2.

Yüksel, A., Yüksel, F., **Culha, O.**, İsci, C. (2014) *When Nothing Happens After Plans Are Formulated: Excluded Community Members Evaluations, Attitudes and Behavioral Intentions*. Nunkoo, J. & Smith, S. (Eds.) Trust, Tourism Development and Planning, Routledge, Contemporary Geographies of Leisure, Tourism and Mobility Series.

Ulusal kitaplar veya kitaplarda bölümler

Çulha, O. (2011) Seyahat ve Turizm Sektöründe Stratejik Büyüme Yöntemleri: İmtiyaz Sözleşmesi (Franchising) ve Yönetim Sözleşmesi (Management Contract). İ. Pınar (Editör), O. İçöz ve O. Çulha (Editör Yardımcıları), *Uluslararası Turizm İşletmeciliği*, ss. 307-321, Ankara: Nobel Yayınevi

Tanrısevdi, A. ve **Çulha, O.** (2011) Turizm Ulaştırmasında Hava Yolu Taşımacılığı: Düşük Fiyatlı Hava Yolu Taşımacılığı (Low Cost Air Carrier). İ. Pınar (Editör), O. İçöz ve O. Çulha (Editör Yardımcıları), *Uluslararası Turizm İşletmeciliği*, ss. 497-516, Ankara: Nobel Yayınevi.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Çulha, O., Hacıoğlu, G., Kurt, G. (2009) Konaklama İşletmelerine Yönelik Müşteri E-Şikayetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. 8. *Anadolu İşletmecilik Kongresi*, ss. 97-101, Manisa, 7-9 Mayıs.

Bulut, Ç., **Çulha, O.**, Tütüncüoğlu, M., Aksoy, E., (2009) İçsel ve Dışsal Ödüllerin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisi: İzmir İli ve Çevresindeki Kobilerde Bir Araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, ss. 120-127, Eskişehir, 21-23 Mayıs.

Çolakoglu, O. E., **Çulha, O.**, Efendi, E. (2009) Paket Tur E-Şikayetleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *10. Ulusal Turizm Kongresi*, ss. 1401-1416, Mersin, 21-24 Ekim.

Çulha, O. (2010) Turizm Öğrencilerinin Staj Sonrası Sektörde Çalışma Koşulları Hakkındaki Düşüncelerinin ve Memnuniyetlerinin Belirlenmesi. *11. Ulusal Turizm Kongresi*, ss. 115-127, Aydın, 02-05 Aralık.

Çulha, O., Çavuş, Ş. (2011) Konaklama İşletmelerinde Ön Büro Meslek Standartlarına Dayalı Sahip Olunması İstenen Mesleki Nitelikler. *19. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, ss. 360-367, Çanakkale, 26-28 Mayıs.

Çulha, O., Uşaklı, A. (2012) Turistlerin Su Altı Dalış Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Sualtı Değerleri ve Turizm Sempozyumu*, ss.12, Ayvalık-Balıkesir, 07-09 Haziran.

Çulha, O. (2012) Yaygın (Sertifikalı) Mesleki Turizm Eğitimi İçin Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Kalite Modelinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, ss. 382-402, Ankara, 17-19 Ekim.

Ulusal Bilimsel Faaliyetler

Çulha, O. Hareket Yeteneği Sınırlı Kişilerin Turizme Katılımını Engelleyen Faktörler “ADÜ 1. Proje Şenliği”, Adnan Menderes Üniversitesi, Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ADÜSEM), Aydın, 2009.

İş Deneyimi

Stajlar : MGM Grand İskandil Otel, Bodrum/Muğla
İzmir Anemon Oteli, İzmir

Projeler : “Pansiyon İşletmeciliği Semineri”, Bornova Köylerinde Yaşayan Kadınlara Yönelik Ev Pansiyonculuğu Eğitimi Projesi (TUSANET), İzmir, 2008. (EĞİTMEN)

Çalıştığı Kurumlar : Yaşar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Turizm İşletmeciliği - Turizm Rehberliği Bölümü
Adnan Menderes Üniversitesi Didim Meslek Yüksekokulu
Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü

İletişim

e-posta Adresi : culhaosman@gmail.com

Tarih : 24.03.2014