

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

ALGILANAN ÖĞRETİM KALİTESİ ve ÖĞRENCİ TATMİNİNİN
ÖĞRENCİ SADAKATI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÖZTÜRK

DÜZCE

AĞUSTOS, 2019

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

ALGILANAN ÖĞRETİM KALİTESİ ve ÖĞRENCİ TATMİNİNİN
ÖĞRENCİ SADAKATI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÖZTÜRK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emel FAİZ

DÜZCE
AĞUSTOS, 2019

Elif ÖZTÜRK

Düzce Üniversitesi, SBE

Yüksek Lisans Tezi

Ağustos, 2019

ALGILANAN ÖĞRETİM KALİTESİ ve ÖĞRENCİ TATMİNİNİN

ÖĞRENCİ SADAKATI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ:

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Ana Bilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (imza)

Akademik Unvanı, Adı – Soyadı

Üye (imza)

Akademik Unvanı, Adı – Soyadı

Üye (imza)

Akademik Unvanı, Adı - Soyadı

Onay,

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2019

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma yükseköğretim kurumlarında algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Düzce Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tez yazma süresince her türlü desteği ve anlayışı için sevgili ve sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emel FAİZ'e sonsuz minnet duymaktayım. Yüksek lisans süresince verdikleri eğitimlerden ötürü işimi kolaylaştıran ders aldığım tüm bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Tez görüşmeleri süresince bana anlayış gösteren ve desteklerini esirgemeyen iş arkadaşlarım ve sayın koordinatörüm Prof. Dr. Müge KANUNİ ER'e teşekkürlerimi sunarım. Tez yazma süresince bana sonsuz anlayış gösteren ve destek olan kadim dostum Cemile YETİM'e teşekkürlerimi sunarım. Anket toplama aşamasında desteğini esirgemeyen ve hissettiren tüm Düzce Üniversitesi akademik birim personellerine ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

En önemlisi tez yazma süresince istemeyerek de olsa ihmal ettiğim ve hayatın her anında birlikte olduğum, yola çıktığım, aklımdan bir an olsun çıkmayan canım oğlum, yol arkadaşım, bana küçücük bedeniyle destek olan Mehmet Emir ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkür etmeyi borç bilirim.

Elif ÖZTÜRK

ÖZET

ALGILANAN ÖĞRETİM KALİTESİ ve ÖĞRENCİ TATMİNİNİN ÖĞRENCİ SADAKATI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Elif ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel FAİZ

Ağustos, 2019

Üniversiteler sadece bünyelerinde eğitim öğretim hizmetleri vererek öğrencilerine fayda sağlamakla kalmayıp bir ülkenin gelişmesi ve refah seviyesinin artmasında da kritik bir görev üstlenmektedir. Her geçen gün yükseköğretime artan taleple birlikte açılan devlet ve vakıf olmak üzere üniversite sayısı artmış ve öğrencilerin tercih seçenekleri bir hayli çeşitlenmiştir. Üniversiteler hem yeni öğrencilerin tercihlerinde yer almaya çalışmakta hem de mevcut öğrencilerini tatmin ederek onların ileri seviyelerde yine kendilerini tercih etmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Bunu sağlamak için yükseköğretim kurumunun rakip üniversitelerden kendisini farklılaştırması gerekmektedir ve öğretimin kalitesine, öğrenci taleplerine önem vermelidir. Araştırmanın temel amacı, algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmada tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak, Düzce Üniversitesi'nde öğrenim gören toplamda 567 ön lisans ve lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada, ölçeklerin veri seti ile doğrulanması amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve ilişkilerin anlamlılığını test etmek amacıyla korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenci sadakatinin öğrenci tatmini ve algılanan öğrenim kalitesi olmak üzere iki öncülü bulunmaktadır. Algılanan öğrenim kalitesi

ve öğrenci tatmini, öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğrenci tatmini, algılanan öğretim kalitesi ile öğrenci sadakati arasındaki ilişkide kısmi bir aracı değişkendir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Öğretim Kalitesi, Öğrenci Tatmini, Öğrenci Sadakati, Düzce Üniversitesi, Aracı Etki Analizi



ABSTRACT

THE EFFECT of PERCEIVED TEACHING QUALITY and STUDENT SATISFACTION on STUDENT LOYALTY: A CASE of DÜZCE

UNIVERSITY

Elif ÖZTÜRK

Master Thesis, Department of Total Quality Management

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Emel FAİZ

August, 2019

Universities not only benefit their students by providing educational services within their bodies, they also play a critical role in the development and welfare of a country. With the increasing demand for higher education, the number of universities, including the state and foundations, has increased and the choice of students has been diversified. Universities try to take part in the preferences of new students and also try to satisfy their existing students and make them prefer the same universities again in advanced levels. In order to achieve this, the higher education institution needs to differentiate itself from competing universities and should give importance to the quality of education and student demands. The main purpose of the study is to determine the effect of perceived teaching quality and student satisfaction on student loyalty. Data were collected from 567 associate and undergraduate students studying at Düzce University by using stratified sampling technique. In the study, confirmatory factor analysis was performed to confirm the scales. Correlation and multiple linear regression analyzes were performed to determine the relationships between the variables and to test the significance of the relationships. According to the findings of the study, student loyalty has two precursors: student satisfaction and perceived quality of learning. Futhermore, student satisfaction is a partial mediating variable in predicting student loyalty, and perceived teaching quality and student satisfaction have a significant impact on student loyalty.

Keywords: Perceived Teaching Quality, Student Satisfaction, Student Loyalty, Düzce University, Analysis of Mediating Impact





Canım Oğlum M. Emir'e...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
II. BÖLÜM.....	8
LİTERATÜR TARAMASI.....	8
2.1. Algılanan Öğretim Kalitesi	8
2.1.1. Kalite Kavramının Genel Tanımı	8
2.1.2. Toplam Kalite Yönetimi	12
2.1.3. Hizmet Kalitesi	16
2.1.5. Yükseköğretim Kurumlarında Hizmet Kalitesi ve Algılanan Öğretim Kalitesi.....	21
2.1.6. Öğretim Elemanının Kalitesi	26
2.1.7. Öğretme Yetkinliği	26

2.1.8. Öğretim Elemanlarının Kişisel Nitelikleri	27
2.1.9. Derslerin İçeriği ve Özellikleri	27
2.1.10. Ders Planlaması Özellikleri	28
2.2. Öğrenci Tatmini	28
2.2.1. İletişimden Tatmin	30
2.2.2. Eğitim-Öğretimin Niteliğinden Tatmin	31
2.2.3. Okulun İmajından Tatmin.....	32
2.2.4. Öğretim Elemanlarından Tatmin	32
2.2.5. Yönetsel Yaklaşımdan Tatmin.....	33
2.2.6. Okul Arkadaşlarından Tatmin	33
2.2.7. Öğrencinin Bir Müşteri Olarak Görülmesi	33
2.3. Öğrenci Sadakati	35
2.4. Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmininin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisi İle İlgili Çalışmalar.....	39
III. BÖLÜM	42
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi	65
IV. BÖLÜM	66
BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	66
4.2. Tanımlayıcı İstatistikler.....	68
4.3. Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri	71
4.3.1. Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği	72
4.3.2. Öğrenci Tatmini Ölçeği	72
4.3.3. Öğrenci Sadakati Ölçeği	73
4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	73
4.4.1. Model Uygunluğunun Değerlendirilmesi	74
4.5. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi.....	86

4.6. Regresyon Analizi ve Hipotezlerin Test Edilmesi	89
4.6.1. Aracılık Etkisi	95
V. BÖLÜM	99
SONUÇ VE ÖNERİLER	99
5.1. Sonuç	99
5.2. Öneriler.....	102
5.2.1. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler	102
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	103



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi.....	51
Tablo 2: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu.....	51
Tablo 3: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.....	52
Tablo 4: Eğitim Fakültesi	52
Tablo 5: Fen Edebiyat Fakültesi.....	52
Tablo 6: İlahiyat Fakültesi.....	53
Tablo 7: İşletme Fakültesi	54
Tablo 8: Mühendislik Fakültesi.....	54
Tablo 9: Orman Fakültesi.....	55
Tablo 10: Sağlık Bilimleri Fakültesi	55
Tablo 11: Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	55
Tablo 12: Teknoloji Fakültesi	56
Tablo 13: Tıp Fakültesi	56
Tablo 14: Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi	57
Tablo 15: Akçakoca Meslek Yüksekokulu	57
Tablo 16: Çilimli Meslek Yüksekokulu	58
Tablo 17: Dr. Engin Pak Cumayeri Meslek Yüksekokulu.....	58
Tablo 18: Düzce Meslek Yüksekokulu	59
Tablo 19: Gölyaka Meslek Yüksekokulu.....	60
Tablo 20: Gümüşova Meslek Yüksekokulu	60
Tablo 21: Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu	61
Tablo 22: Ormancılık Meslek Yüksekokulu	61
Tablo 23: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	61
Tablo 24: Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	62
Tablo 25: Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 26: Öğrencilerin Akademik Birimlerine İlişkin Bulgular	68
Tablo 27: Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği	69
Tablo 28: Öğrenci Tatmini Ölçeği	70
Tablo 29: Öğrenci Sadakati Ölçeği	71
Tablo 30: Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği Güvenirlilik Değerleri.....	72
Tablo 31: Öğrenci Tatmini Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	72

Tablo 32: Uyum Değerleri ve Uyum Aralıkları	76
Tablo 33: Algılanan Öğretim Kalitesi Uyum Ölçümleri.....	78
Tablo 34: AOK Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları.....	79
Tablo 35: AOK Madde Çıkarılması Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	80
Tablo 36: Öğrenci Tatmini Uyum Ölçümleri.....	82
Tablo 37: ÖT Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	83
Tablo 38: ÖT Madde Çıkarılması Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	84
Tablo 39: Öğrenci Sadakati Model Uyum Ölçümleri	85
Tablo 40: Ö.S. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	86
Tablo 41: Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi	87
Tablo 42: Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi	88
Tablo 43: Öğrenci Tatmini Ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi.....	89
Tablo 44: AÖK ve ÖS Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu	90
Tablo 45: AOK ve ÖS Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	91
Tablo 46: AOK ve ÖT Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu	92
Tablo 47: ÖT ve AÖK Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....	92
Tablo 48: ÖT ve ÖS Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu	94
Tablo 49: ÖT ve ÖS Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	94
Tablo 50: Algılanan Öğretim Kalitesinin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisinde Öğrenci Tatmininin Aracılık Rolü	97
Tablo 51: Sobel Testi	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Toplam Kalite Yönetiminin Sisteme Uygulanması.....	13
Şekil 2: Toplam Kalite Yönetiminin Sonuçları	16
Şekil 3: Araştırma Modeli.....	43
Şekil 4: Algılananan Öğretim Kalitesi İkinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	77
Şekil 5: Öğrenci Tatmini Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi..	81
Şekil 6: Öğrenci Sadakati Tek Faktörlü Doğrulayıcı Analiz Modeli	85
Şekil 7: Aracı Değişken Etkisinin Kavramsal Modeli.....	96
Şekil 8: Algılanan Öğretim Kalitesinin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisinde Öğrenci Tatmininin Aracılık Rolü	97

KISALTMALAR

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

MYO: Meslek Yüksekokulu

MTOK: Mesleki ve Teknik
Ortaöğretim Kurumları

YO: Yüksekokul

İT: İletişimden Tatmin

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EONT: Eğitim Öğretimin
Niteliğinden Tatmin

Ort: Ortalama

ÜİT: Üniversitenin İmajından Tatmin

Sig.: Significiant Değeri

OET: Öğretim Elemanlarından
Tatmin

vd.: Ve Diğerleri

df: Serbestlik Derecesi

YYT: Yönetimsel Yaklaşımdan Tatmin

EBYS: Elektronik Belge Yönetim
Sistemi

UAT: Üniversite Arkadaşlarından
Tatmin

ML: Maksimum Olasılık

CMIN/DF: Ki-Kare/Serbestlik
Derecesi

OEK: Öğretim Elemanının Kalitesi

GFI: Uyum İyiliği İndeksi

OYK: Öğretme Yetkinliği

NFI: Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi

OEKNK: Öğretim Elemanlarının
Kişisel Nitelikleri

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

DİK: Ders İçeriği ve Özellikleri

RMSEA: Tahminin Kök Hata Kareler
Ortalaması

DPK: Ders Planlaması Özellikleri

MI: Düzeltme İndisleri

AÖK: Algılanan Öğretim Kalitesi

ÖT: Öğrenci Tatmini

ÖS: Öğrenci Sadakati

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim hizmetlerinin küreselleşmesi ve eğitim kurumlarının ülkemizde hızla sayısının artması ile birlikte yükseköğretim kurumları arasında yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Yaşanan yoğun rekabet yükseköğretim kurumlarını da bir değişime sürüklemekte ve değişime ayak uydurmalarında pazarlama çabalarının önemi her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretim kurumları pazar odaklı bir anlayışla, öğrencilerinin beklentilerini karşılama, kalite programları uygulama ve öğrenci sadakatini kurumun başarısının çekirdeği olarak görme konusunda daha fazla endişe duymaktadırlar. Özellikle, öğrenci sadakatinin ve öncüllerinin incelenmesi, yönetim stratejileri oluşturmak için önemli bir konu haline gelmiştir (Perin vd., 2012: 101).

Öğrenci sadakati, müşteri sadakati ile paralel bir anlamda, üniversitesine ve verdiği hizmete olan bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Köse, 2012: 115). Pazarlama açısından incelendiğinde, öğrenci sadakati, üç nedenden dolayı sayısız yükseköğretim kurumunun birincil önceliğidir. Birincisi, öğrenim ücretleri çoğu vakıf üniversiteleri için ana gelir kaynağıdır. İkincisi, eğitim kurumuna sadık bir öğrenci, aktif katılım ve bağlı davranış yoluyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Son sebep ise, sadık bir öğrenci mezun olduktan sonra, sözlü veya bir tür iş birliği yoluyla akademik kurumunu mali olarak desteklemeye devam edebilmektedir. Öğrencilerin üniversitelere bağlı olmasının avantajlarının, öğrencinin üniversitede geçirdiği zamanla sınırlı olmadığı açıktır avantajlar mezuniyetten sonra da devam etmektedir. Bu nedenlere dayanarak, öğrenci sadakati, öğrencileri kuruma bağlı kılmak ve rekabetçi bir pazarda hayatta kalmak için bir eğitim kurumu için çok önemlidir (Oritonang, 2014: 79).

Bazı öncüllerin, özellikle öğrenci sadakatini arttırmak için uzun süreli öğrenci ilişkilerini güçlendirdiği düşünülmektedir (Oritonang, 2014: 79). Öğrenci sadakati üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bilinen algılanan öğrenim kalitesi ve öğrenci tatmini iki öncüdür. Hizmet sektörü olarak bilinen eğitim sektöründe öğrencilere kaliteli bir hizmet sunmak artık bir ayrıcalık değil gerekliliktir. Bu nedenle öğrenciler eğitim sektörü içerisinde birer müşteri olarak kabul edilmekte ve üniversitelerinden bekledikleri kaliteli hizmeti aldıklarında tatmin olarak sadakat göstermektedir. Bu çalışmada öğrenci sadakatinin öncüllerini belirlemek amacıyla algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin aracılık rolü ele alınmıştır.

Bu çalışmada öğrenci sadakatinin öncüllerini belirlemek amacıyla algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin aracılık rolü ele alınmıştır. Türkçe alanyazın incelendiğinde öğrenci sadakatini yorumlamak için öğrenci sadakatinin aracılık rolünü kullanan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda listelenmektedir.

- Şimşek ve Noyan (2009), öğrenci sadakatini algılanan öğretim üyesi etkililiği kapsamında araştırmıştır.
- Köse (2012), öğrenci sadakatini etkileyen faktörleri sadakat modellerini inceleyerek belirlemeye çalışmıştır.
- Var (2013), öğrenci sadakatini tatmin, üniversite bağlılığı, üniversitenin algılanan prestiji, üniversiteye güven faktörleri ile incelemiş ve aracı değişken olup olmadığını da araştırmıştır.
- Korumaz ve Tekel (2017), Helgesen ve Nasset (2007a)'in öğrenci sadakati ölçeğinin Türkçe'ye uyarlayarak geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmiştir.
- Alkoç (2017), öğrenci sadakatini öğrenci tatmini, üniversitenin imajı, öğrenim programının imajı faktörleriyle incelemeye çalışmıştır.
- Saydam (2018), örgütsel imaj ve aidiyet faktörlerinin mesleki sonuç beklentisi ve öğrenci sadakati üzerine etkilerini incelemiştir.
- Kasalak vd. (2019), öğrenci sadakatini öğretmen adaylarının üniversite imaj algısı faktörü ile ölçmeye çalışmıştır.

- Şirin ve Erdoğan (2019), öğrenci sadakatini hizmet kalitesi, tatmin ve tavsiye etme niyeti faktörleriyle Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden örneklem olarak incelemeye çalışmıştır.

Türkçe Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde başta söylenilen çalışmaların azlığını doğrular niteliktedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak tüm üniversite öğrencilerinin temsil yeteneği olacak şekilde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış, öğrenci tatmininin aracılık etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmayla Türkçe alanyazında öğrenci sadakatinin geniş çaplı incelenmesi, algılanan öğretim kalitesi faktörü ve tatminin hem doğrudan hem de aracılık etkisi ile incelenmesi konusunda eksik olan boşluklar doldurulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın amacı, problemleri, kurgusu, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramlar hakkında genel bilgi verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmaya konu olan değişkenlerin; algılanan öğretim kalitesi, öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati ile ilgili derinlemesine yapılmış bir alanyazın taraması neticesinde elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan metodoloji bölümünde ise, araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni, veri toplama yöntemleri, araştırma modeli, yapılan analizler ve hipotezler yer almaktadır. Dördüncü bölümde, yapılan analizler neticesinde hipotezlere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde ise araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak tartışmalara ve çıkarımlara yer verilmiştir. Bu çıkarımlar doğrultusunda benzer nitelikte çalışma yapacak olan kişilere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de son birkaç yılda üniversitelerin her bölgeye her şehirde yaygınlaştırılması kapsamında hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin sayısında ciddi bir artış yaşanmaktadır. Nicel olarak artış öğrencilerin üniversite tercihi yapma aşamasındaki aradıkları kriterleri de değiştirmektedir. Öğrenciler, nitelikli, kaliteli eğitim hizmeti veren üniversite arayışına girmektedir. Özellikle yeni açılan üniversitelerin öğrenci çekmesi ve hâlihazırda belli bir üne sahip olan üniversitelerin ise öğrencilerinde bağlılık yaratması için kendilerini sürekli yenilemesi ve

geliştirmesi gerekmektedir. Bu yenilik ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmede kalite çalışmaları bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencinin üniversitelere sadık kalması için aynı zamanda üniversiteden tatmin olması gerekmektedir. Bu araştırmada, algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisi ve algılanan öğretim kalitesi ile öğrenci sadakati arasındaki ilişkide öğrenci tatmininin aracılık rolü incelenmiştir.

Bu bilgilere dayanarak çalışmanın problemleri ve alt problemleri şu şekilde tasarlanmıştır:

Yükseköğretim kurumlarında algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmini öğrenci sadakatini etkilemekte midir?

1. Yükseköğretim kurumlarında algılanan öğretim kalitesi öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 1.1. Öğretim elemanın kalitesi öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 1.2. Öğretme yetkinliği öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 1.3. Öğretim elemanlarının kişisel nitelikleri öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 1.4. Ders içeriği ve özellikleri öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 1.5. Ders planlaması özellikleri öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
2. Yükseköğretim kurumlarında öğrenci tatmini öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 2.1. İletişimden tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 2.2. Eğitim öğretimin niteliğinden tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 2.3. Üniversitenin imajından tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 2.4. Öğretim elemanlarından tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
 - 2.5. Yönelimsel yaklaşımdan tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?

- 2.6. Üniversite arkadaşlarından tatmin öğrenci sadakatini etkilemekte midir?
3. Algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci tatminini etkilemesinde öğrenci tatmininin aracılık rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacı, algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini tespit etmektir. Ayrıca, algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati üzerindeki etkisinde öğrenci tatmininin aracılık rolü olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Öğretim elemanlarının kalitesi, öğretme yetkinliği, öğretim elemanlarının kişisel nitelikleri, derslerin içeriği ve özellikleri, ders planlaması özellikleri alt boyutlarına sahip algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati ve öğrenci tatmini üzerindeki etkisini belirlemek,
2. İletişimden tatmin, eğitim öğretimin niteliğinden tatmin, üniversitenin imajından tatmin, öğretim elemanlarından tatmin, yönetsel yaklaşımdan tatmin, üniversite arkadaşlarından tatmin alt boyutlarına sahip öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini belirlemek ve öğrenci sadakatini yorumlamada öğrenci tatminin aracılık etkisinin olup olmadığını irdelemek.

Bunun yanında, gelecekte, aynı alanda çalışacak olan araştırmacılara konu ile ilgili ışık tutmak araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversitelerin sayısının hızla artması sonucunda üniversiteler arasında giderek artan bir rekabet yaşanmaktadır. Üniversitelerin rekabet unsurları değişmekle birlikte pazarda tutunmak için yenilik yapmak ve öğrencilerin sesine kulak vermek zorunda kalmışlardır. Bu sebepten alanyazında öğrenci sadakati ile ilgili pek çok

çalışma yer almaktadır. Çoğu çalışmalarda herhangi bir aracı değişken olmaksızın faktörlerin sadakat üzerinde doğrudan etkisi araştırılmıştır. Alanyazında öğrenci sadakatini yordayan değişkenler ve aralarındaki ilişkiler incelenirken, öğrenci tatmininin aracılık rolünü inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Öğrenci sadakatini hangi unsurların belirlediğini bulmak için öğrencilerin nelerden tatmin olduğunu bilmek ve üniversitelerin sunduğu birincil hizmet olan öğretimin kalitesinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını bilmek önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında yeni açılan üniversitelere ön bilgi sağlaması ve hâlihazırdabelli üne sahip olan üniversitelerin stratejilerini revize etmesi açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmanın amacına uygun bir yöntemin seçildiği,
- Araştırmanın amacına uygun ölçeklerin seçildiği,
- Araştırmada kullanılan anket ifadelerinin ölçmek istenilenle uyumlu olduğu,
- Ankette kullanılan ifadelerin herkes tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığı ve verilen yanıtların hiçbir kişisel amaca hizmet etmeksizin açık, dürüst ve adil olduğu,
- Araştırma sonucunda elde edilen verilerin öğrenci sadakatinin öncüllerini belirlediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırmacının Düzce Üniversitesi'nde çalışıyor olmasından dolayı farklı üniversitelere ulaşmada zorluk çekeceğinden bu çalışmanın sadece Düzce Üniversitesi'nin akademik birimlerinde eğitim gören öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yansıtmasıdır.

- Araştırmanın ikinci sınırlılığı Düzce ilinin küçük olması ve tek üniversitenin bulunmasından diğer illerde olan üniversitelere ulaşmada güçlük yaşanacağından üniversite çeşitliliği sınırlanmıştır.

1.6. Tanımlar

- **Yükseköğretim Kurumu:** Ortaöğretime dayalı ve en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür. Yükseköğretimde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim yapılmaktadır (ÖSYM, 2019).
- **Algılanan Öğretim Kalitesi:** Öğrencilerin üniversitenin sağladığı öğretim imkânlarına karşı zihinlerinde oluşturduğu öznel nitelikli genel bir yargıdır.
- **Öğrenci Tatmini:** Üniversitenin sağladığı hizmetlerle ilgili öğrencinin bu hizmetleri değerlendirmesidir (Austin ve Pervaiz, 2017:103).
- **Öğrenci Sadakati:** Üniversite öğrencilerinin kurumlara olan bağlılığıdır.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Algılanan Öğretim Kalitesi

2.1.1. Kalite Kavramının Genel Tanımı

Kalite; inançları ve değerleri, ihtiyaçlarımızı ve elimizde olanları, etkiyi ve işletme içi motivasyonu ve bunlara sahip olan çeşitli paydaş gruplarını yansıtmaktadır. Kalite, herkesin diline dolanmış bir nevi moda olmuş denilebilecek uluslararası bir kavram haline gelmiştir. Kalite, hizmet ve üretimin her çeşidiyle alakalı bir kavramdır (Moss, 1994: 1). Aynı zamanda kalite, bir firmanın rekabet gücünü önemli ölçüde etkileyebilecek geniş ve yaygın bir felsefedir (Sousa ve Voss, 2002; Kenyon ve Sen, 2011: 1).

Kalite, zaman içinde çeşitli tanımlarının ortaya çıkması ile dinamik bir kavramdır. Alanyazın incelendiği zaman kalitenin tek bir tanımını yapmak oldukça güç olmaktadır. Bu bağlamda evrensel olarak kalitenin tek geçerli bir tanımı bulunmamaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış kalite kavramının farklı tanımlamaları mevcuttur (Moss, 1994: 1). Kalite konusunun serüvenine bakıldığında kökleri Eski Mısır'a kadar dayanmaktadır. Eski Mısırlılar anıt mezarların yapımında kullandıkları taşların uygun bir biçimde yontulmasına ve birleştirmesine büyük özen göstermişlerdir (Tekin,2009: 2). Ünlü Hammurabi Kanunlarında ise kalitesiz ürün yapımından dolayı zarar gören birisi olursa ürünü yapana ağır cezalar konulmuştur (Yalçın, 2007: 2). Ortaçağ Avrupası'nda ise zanaatçılar hem imalatçı hem de kalite denetçisi olarak görev almaktaydı. Selçuklular döneminde de Ahilik ve Loncalar kalitenin korunmasında büyük rol almışlardır. Osmanlı Sultanı II. Beyazid tarafından çıkarılan "Kanunname-i İhtisabı Bursa" da satılan malların belirli kalite özelliklerine

sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Tekin, 2009: 2). Kalitenin bir kavram olarak ortaya çıkması ise 19. yüzyıla denk gelmektedir. Ancak bu dönemden sonra üreticiler kalite gururu ile mamullerine kendi markalarını vurmaktan gurur duymuşlardır (Yalçın, 2007: 2; Tekin, 2009: 2). Alanyazında kalite ile ilgili çeşitli tanımlamalar mevcuttur bunlardan bazıları aşağıda listelenmektedir.

Kotler (1980)'e göre kalite ifade edilen ya da istenilen ihtiyaçları tatmin etme yeteneğine sahip olan hizmet ya da üretimin özelliklerinin toplamıdır (Jhonson ve Chvala (1997: 6). Tanım genişletilirse kalite hem iç hem dış müşterilerin ihtiyaçlarını tamamen tatmin eden hizmet ya da mal sağlanmalıdır (Jhonson ve Chvala (1997:6).

Crosby (1979: 8)'e göre kalite "ihtiyaca uygunluk" anlamına gelmektedir. Aynı zamanda kalite ölçülebilir ve hatasız, açıkça ifade edilebilen terimlerle tanımlanmalıdır. Crosby'nin kaliteye olan yaklaşımını en iyi 6 cümle özetlemektedir. Bu cümleler şunlardır (Crosby, 1979: 111-119);

1. **Zamanında Doğru Yap:** Crosby'nin her zaman ve ilk seferde doğru yapmaya odaklanma yaklaşımıdır.
2. **Sıfır Hata ve Sıfır Hatalı Gün:** Sıfır hata mükemmel üretim anlamına gelmemektedir. İşletmedeki tüm bireylerin her zamanda ve ilk seferde istekleri tam karşılamaya olan bağlılığıdır, istekleri karşılayamama kabul edilemezdir.
3. **Kalitenin 5 Mutlağı:** Kalite geliştirme sürecinin çekirdeğinde yer alan dört kavramdır. Bu kavramlar ise şu şekildedir:
 - 3.1.Kalite zarafet değil isteklere uygunluktur.
 - 3.2.Kalite problemi diye bir şey yoktur.
 - 3.3.Kalite ekonomisi diye bir şey yoktur; işi ilk seferde doğru yapmak her zaman daha ucuzdur.
 - 3.4.Tek performans ölçümü, kalite maliyetidir.
 - 3.5.Tek performans standardı sıfır hatadır.
4. **Önleme Süreci:** Crosby'e göre hataların sonradan incelenmesi ve düzeltilmesinden ziyade daha önceden hataları önlemek gerektiğini söylediği yaklaşımıdır.

5. **Kalite Aşısı:** Crosby, problemleri önlemek için problemleri “antikorlarla” “aşılmasını” gereken “uygunsuzluk bakterileri” olarak görmektedir (Crosby, 1984: 6). Crosby kalite aşısını üç ayrı yönetim eyleminden oluşturmuştur. Bu eylemler şu şekildedir:

5.1.Belirleme: Yönetim değişikliğe ihtiyaç duyduğunda değişikliği belirleyecek yönetsel eyleme ihtiyaç duymasıdır.

5.2.Eğitim: Tüm işçilerin kalitenin ortak dili ile kalite süreçleri hakkında bilgilendirilmesidir.

5.3.Uygulama: Bir planın geliştirilmesi, kaynakların tahsis edilmesi ve kalite iyileştirme felsefesi ile tutarlı bir çevrenin desteğinden oluşmasıdır.

6. **Altı C:** Crosby’ e göre tüm işletmelerin hayatta kalması için eğitim altı C adını verdiği altı aşamadan geçmelidir. Bu aşamalar şu şekildedir (Crosby,1984; Suarez, 1992:6).

6.1.Anlama (Comprehension): Kalite ile neyin kastedildiğini anlamının önemidir.

6.2.Bağlılık (Commitment): Her aşamada kalite politikalarına uymaktır.

6.3.Yetki (Competence): Bu aşamada bir eğitim ve öğretim planı geliştirmek, kalite iyileştirme sürecini metodik bir şekilde uygulamak için çok önemlidir.

6.4.İletişim (Communication): Tüm çabaların belgelendiği ve başarıların yayınlandığı aşamadır. Bu yolla kurumdaki tüm çalışanlar tarafından tam bir kalite anlayışı elde edilmektedir.

6.5.Düzeltilme (Correction): Performans ve odaklanma ya da önleme anlamına gelmektedir.

6.6.Süreç (Continuance): Sürecin işletmedeki herkes tarafından bir yaşam biçimi haline gelmesini vurgulamaktadır.

Deming (1986:169) kaliteyi tek bir aşamada tanımlamamıştır. Deming herhangi bir hizmet ya da üretimin kalitesinin müşteri tarafından tanımlanması gerektiğini iddia etmiştir. Kalite müşterinin ihtiyaçlarına bağlı olarak değişen nispi bir kavramdır. Yöneticiler müşteri araştırmasının önemini kavramalı, istatistiksel

araştırmalar yapmalıve mőřterinin ihtiyaını karşılamalı veya aşmalıdır (Lowe ve Mazzeo, 1986: Suarez,1992: 3).

Garvin (1987), kalitenin öncelikle ve en önemlisi stratejik bir konu olduğunu, ürün tasarımı geliştirmenin yanı sıra tedarikçi ve malzeme seçim kıstaslarını da belirlediğini belirtmiştir (Kenyon ve Sen, 2011: 2).

Kalitenin bir tanımı Coulson ve arkadaşları tarafından (1990) müşteri bakış açısı incelenerek yapılmıştır. Coulson ve arkadaşlarının tanımına göre kalite, hizmet veya üretimin ne kadar tutarlı bir şekilde teslim edildiği ile alakalı olup müşterinin (iç ve dış) beklentilerinin karşılanması ya da aşılmasıdır (Anim ve Mensah, 2015: 28).

Juran (1999: 1), kalitenin iki tanımını yapmıştır ve bu iki kavramın kalitenin anlamını ifade etmede kritik bir önemi olduğundan bahsetmiştir. Bunlar (1999: 1-2);

1. Kalite müşterinin ihtiyaçlarını karşılayan ürünün özellikleri anlamına gelmektedir ve bu yolla müşteri tatmini sağlanmaktadır. Bu bağlamda kalitenin anlamı gelir odaklıdır. Daha yüksek kalitenin amacı daha fazla müşteri memnuniyeti elde edip gelirlerde daha fazla artışın olmasını sağlamaktadır. Fakat daha iyi kalite özellikleri genellikle daha fazla yatırım gerektirmektedir ve daha fazla yatırım da maliyetlerin artmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden yüksek kalite genellikle daha fazla maliyet anlamına gelmektedir.
2. Kalite kusursuzluk anlamına gelmektedir. Kusursuzluktan kasıt tekrar çalışmayı gerektirecek hatalardan kaçınma yani işi başlangıçta hatalardan arındırma, sıfır müşteri memnuniyetsizliği ve şikayeti anlamına gelmektedir. Bu bağlamda kalitenin anlamı maliyet odaklıdır ve yüksek kalite genellikle daha az maliyet anlamına gelmektedir.

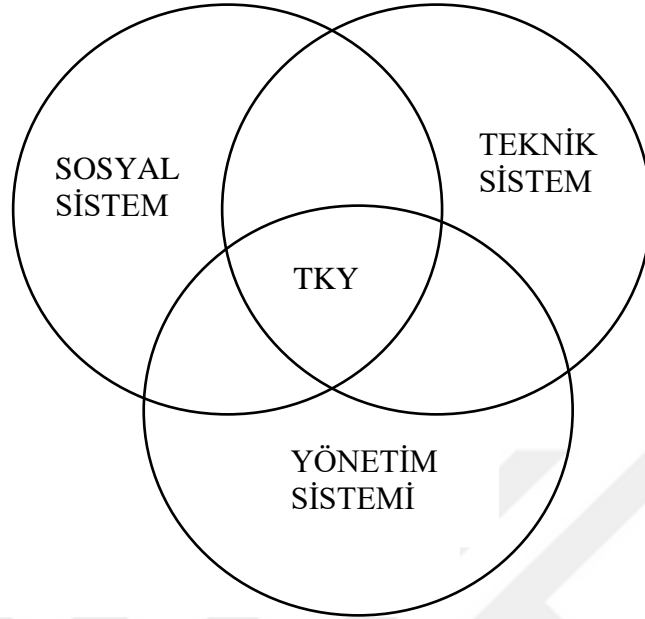
Juran (1999: 14) aynı zamanda 20. Yüzyılın üretkenlik yılı olduğunu, 21. yüzyılın ise kalite yüzyılı olacağını ifade etmiştir.

Sahney ve arkadaşları (2000), Kalitenin, ürünün veya hizmetin bir özelliği olabileceğini ya da bu ürünü veya hizmeti üreten süreçler olabileceğini söylemişlerdir. Onlar aynı zamanda kaliteyi müşteri beklentilerini karşılama olarak tanımlamışlardır (Anim ve Mensah, 2015: 28). Bu doğrultuda araştırmacılar aynı zamanda kalitenin müşterinin tanımlaması ile alakalı olduğunu ve müşterinin deneyimleri sonucu tanımlanması gerektiğini iddia etmişlerdir (Lovelock ve Wirtz, 2007; Anim ve Mensah, 2015: 28).

2.1.2. Toplam Kalite Yönetimi

İlk ve en önemlisi, toplam kalite müşteri tatmininin sağlanması ve organizasyonun hedeflerine ulaşma konusundaki amaçlarını yönlendirmeyi sağlayan bir dizi felsefedir. Bunu yapmak için ise sosyal sistemde, teknik sistemde ve yönetim sisteminde sürekli gelişme gerekmektedir. Douglas McGregor sosyal sistemin içerdiği konuları; ödüllendirme sistemi ve gücün sembolü, insan ve gruplar arasındaki ilişkiler, ayrıcalıklar beceri ve tarz, politika, güç yapısı, norm ve değerlerin şekillenmesi ve son olarak insanın girişimci yanı olarak sıralamıştır. Tribus (1990)'a göre teknik sistem kalitenin ölçülebilir yönleri ve kalite biliminin uygulanabilirliği ile makine ve tüm aletleri içermektedir. Eğer ölçülebilirsek muhtemelen teknik sistem yaklaşımını kullanarak kaliteyi tanımlar ve muhtemelen geliştirebiliriz. Teknik sistem organizasyondan müşteriye iş akışı ile alakalı bir kavramdır. Son sistem olan yönetim sistemi bütünleştirici bir özelliğe sahiptir. Yönetim sistemi sayesinde değişiklikler yapmak mümkündür. Bu sistem prosedürlerden, protokollerden, politikalardan etkilenmektedir. İşçileri işin nasıl yapılacağı ile ilgili yönlendiren ve yöneten belirleyici bir sistemdir (Johnson ve Chvala, 1997: 32-34). Johnson ve Chvala (1997) Toplam Kalite Yönetiminin sisteme uygulanmasını Şekil 1'deki gibi sembolize etmişlerdir.

Şekil 1: Toplam Kalite Yönetiminin Sisteme Uygulanması



(Kaynak: Johnson ve Chvala: 1997: 32)

Deming'in öğretileri Tribus (1990) tarafından da 10 ilke halinde sıralanmıştır. Bu ilkeler şunlardır (Johnson ve Chvala, 1997: 31).

1. Bir sistem olarak kalite geliştirmeyi tanı.
2. Diğerlerinin de onu tanıması için kalite geliştirmeyi tanımla.
3. Davranışları analiz et.
4. Sistemi geliştirmede astlarıyla birlikte çalış.
5. Sistemin kalitesini ölç.
6. Sistemin kalitesinde iyileştirmeler yap.
7. Kalitedeki ilerlemeleri ölç eğer yoksa kalite geliştirme ve müşteri tatmini arasında bağlantı kur.
8. Kazançlarını garanti altında tutacak adımlar at.
9. Diğer alandaki benzer işi yapanların gelişmelerini kendine uygulamaya çalış.
10. Öğrendiğin bilgiyi diğerleri ile paylaş.

Toplam kalite maliyetleri sürekli düşürürken müşteri memnuniyetini kalıcı şekilde artırmayı hedefleyen insan odaklı bir yönetim sistemidir (Flood, 1993; Şimşek, 2013: 53).

Kalite kavramının merkezinde bir işletmenin kaliteyi üretim sonunda kontrol etmektense kalitenin ürünlerde tasarlanması fikri yatmaktadır. Kuruluştaki herkes kaliteye bağlı olursa en iyi ürünler yapılabilir, Noriaki Kano'nun da ifade ettiği gibi kalite denetçilere bırakılmayacak kadar önemlidir (Johnson ve Chvala, 1997: 29).

Juran kaliteyi kullanıma uygunluk, müşterinin arzu ettiği özellikler ve kusursuzluk olarak tanımlamıştır. Juran'ın kalite felsefesinin merkezinde kalite planlama, kalite geliştirme ve kalite kontrol süreçleri yer almaktadır. Kimi yazarlar bu süreçleri Juran üçlüsü olarak adlandırmaktadır (Johnson ve Chvala, 1997: 31; Şimşek, 2013: 79).

Toplam kalite, yönetimin yeniden tanımlanması ile başlamaktadır. Edwards Deming, insanın bir sistemde çalıştığını, yönetim işinin yardımlaşmayla sürekli geliştirme ve sistem üzerinde çalışmak olduğunu ifade etmiştir. Toplam kalite yönetiminin başarısız olmasının en sık sebeplerinden biri çoğu yöneticinin kalite yönetim sisteminin nasıl geliştirileceği konusundaki eğitime sahip olmaması olduğunu söylemiştir (Johnson ve Chvala, 1997: 31).

Deming toplam kalite yönetiminin klasik ilkeleri arasında yer alan 14 ilke geliştirmiştir. Bu ilkeler şunlardır (Ross, 1999:6-7; Şimşek, 2013: 77-78):

1. Sürekli iyileştirme ve geliştirme temel amaç olmalıdır.
2. Yeni kalite felsefesi benimsenmelidir.
3. Üretim sonu kalite kontrole son verilmelidir.
4. Tedarikçiler sadece fiyata/maliyete dayalı olarak seçilmemelidir.
5. Problemler tanımlanmalı ve sistem sürekli olarak iyileştirilmeye çalışılmalıdır.
6. Çağdaş iş içinde veya iş başı eğitim yöntemleri benimsenmelidir.
7. Öncelik sayıdan ziyade kaliteye verilmelidir.

8. Korkuya son verilmelidir.
9. Bölümler, birimler arasındaki duvar ve sınırlar kaldırılmalıdır.
10. Nasıl yapılacağına ilişkin eğitim verilmeden üretkenliğin artırılmasını talep etmekten vazgeçilmelidir.
11. Sayısal kotalara bağlanmış iş standartları terk edilmelidir.
12. Çalışanların işle övünmelerini ve kendilerini işe adamalarında engel kalkmalıdır.
13. Eğitim ve kendini geliştirme anlayışı kurumsallaştırılmalıdır.
14. Üst yönetim bu sayılan 13 maddeyi gerçekleştirebilecek bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır.

Toplam kalite yönetimi bir felsefe olduğu kadar örgütlerin yönetimlerinde kullanılabilir etkili, basit ve uygulanabilir kural ve yönergelerdir (Bank, 2000; Şimşek, 2013: 53).

Toplam kalite bir örgütün başarısında anahtar rol üstlenen sürekli değişim sürecine uyum ve eğitimi ön plana çıkaran bir yönetim felsefesidir (Goetsch ve Davis, 2013; Şimşek, 2013: 53).

Toplam kalitenin Juran'a göre dört sonucu vardır. Bu sonuçlar aşağıda listelenmektedir (Godfrey, 1999: 14.2).

1. **Düşük Maliyet:** yüksek kalite artı değer katmayan işleri, yeniden düzeltmeyi ve hataları azaltarak maliyetleri düşürme anlamına gelmektedir.
2. **Yüksek Gelir:** Yüksek kalite müşterinin daha iyi tatminini, pazar payının artması, müşteri tutunmasının gelişmesi ve daha yüksek fiyatta dahi sadık müşteri anlamına gelmektedir.
3. **Tatmin Olmuş Müşteri:** Tatmin olmuş müşteri, mal ya da hizmet sunulduğunda satın alacağı zaman malı ya da hizmeti ilk kontrol eden, şirket için mal ya da hizmetlerin reklamını yapan, tekrar ve tekrar satın alan müşterilerdir (Reicheld, 1996).
4. **Güçlendirilmiş Çalışanlar:** Uzun yıllar boyunca kuruluşlar, güçlendirilmiş çalışanları daha düşük maliyet, daha yüksek gelir ve

tatmin müşteri elde etmenin bir aracı olarak görmekteydiler. Güçlendirilmiş çalışanların kendi iş süreçlerinin kalitesini ölçmek, ölçümleri yorumlamak ve bu ölçümleri hedeflerle karşılaştırmak için araçları vardır. Tanımlamıştır. Juran (1997) ifade edilen unsurları Şekil 2’de yer aldığı biçimde

Şekil 2: Toplam Kalite Yönetiminin Sonuçları



2.1.3. Hizmet Kalitesi

Hizmet bir tarafın diğer tarafa sunduğu esas itibariyle dokunulamayan üstünde mülkiyet hakkı ortaya çıkarmayan herhangi bir aktivite, tatmin ya da fayda anlamına gelmektedir. Burada aktivite bir oda kiralama, bankada mevduat yapma vb. işlemleri kapsamaktadır. Somut (maddi) varlıklara ise ürün/mal denmektedir. Genellikle bir ürün ne yüzde yüz hizmettir ne de yüzde yüz maldır. Hemen hemen her ürün hizmet ile ürünün birleşmesinden meydana gelmektedir. Eğer bir ürün yüzde elliden fazla hizmet unsurundan oluşuyor ise ona hizmet denmektedir tam tersi yüzde elliden fazlasında fiziki unsurlar ağır basarsa ona ürün/mal denmektedir. Örneğin; trenle seyahat etmek hizmet, bir araba ise ürün/maldır. Ürün somut bir varlık olduğundan biz onu beş duyu organlarımızdan en az biri ile hissedebilmekteyiz (Mazlum, 2010: 177-178). Hizmet ise çok yönlüdür. Genellikle, maddi olmayan bir şey olarak ifade edilmektedir (Sapri vd., 2009: 36). Bir hizmeti

satın alıp kullanmadan önce onunla alakalı bir yorumda bulunmak mümkün değildir. Örneğin, saç kestirmeden önce kuaförün becerisi ve ustalığı hakkında yorum yapamayız (Mazlum, 2010: 178).

Palmer (2011: 2), hizmeti, ya kendi çapında ya da maddi üretimin önemli bir unsuru olarak, belirli bir değişimle tanımlanmış ihtiyacı karşılayan temelde maddi olmayan bir yararın üretilmesi şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda hizmet sektörünün 1970'lerden beri önemli ölçüde büyüdüğünü ve hizmetlerin artık birçok ulusun ekonomisinde giderek daha önemli bir rol oynadığını söylemiştir (Menon, 2015: 55).

Hizmetler fiziksel varlıklar olmaktan ziyade, eylemler, performanslar ya da çaba gibi tanımlanan davranışlardır ki bu eylemler, davranışlar ve performanslar, aktivite ya da bir süreçtir (Hill, 1997: 208).

Hizmetlerin soyut doğası hem hizmeti sağlayanlar hem de tüketiciler açısından sorunlara neden olmaktadır. Hizmeti sağlayanların rakiplerinden sundukları ürünleri farklılaştırmaları zordur fakat bununla birlikte tüketiciler açısından da hizmeti satın almadan ve tüketmeden önce değerlendirmeleri aynı ölçüde zor olmaktadır. Fiziksel malların aksine hizmetler, faaliyet ya da süreç devam ettiği sürede tüketilebildiği ölçüde geçici niteliktedir. Hizmetler üretildikleri anda tüketilir, hizmeti üretene devretme olasılığı yoktur. Bununla birlikte tüketici, hizmet sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Her hizmet faaliyeti heterojendir çünkü çoğu hizmet sunumunda insan etkileşimi ve emek yoğunluğu yer almaktadır. Bu da standardizasyon eksiliğine yol açmaktadır yani hizmet kalitesinin aynı kurum içinde bir durumdan diğerine önemli ölçüde değişebileceği anlamına gelmektedir (Bery vd., 1985: Hill, 1997: 209).

Hizmet kalitesi rekabet halindeki hizmetler için başarıya ulaşmada ayırıcı bir unsurdur. Özellikle küçük bir alanda rekabet halindeki hizmetler söz konusu olduğunda hizmet kalitesi bir işletmenin kendisini farklılaştırabileceği tek yol olabilir. Hizmet kalitesi açısından farklılaşmak ise pazar payında artış ve nihayetinde finansal başarı ile başarısızlık arasındaki fark anlamına gelmektedir. Kanıtlar kalitenin sağlanmasının yeni müşterilere yol açacağı gibi mevcut müşterileri de elde

tutmaya yol açacağını ve mevcut müşterilerin tekrar satın almasına neden olacağını göstermektedir (Eser vd., 2011: 589).

Lewin (1936)'in kalite tanımından yola çıkarak algılanan kaliteyi tanımlayabiliriz. Lewin (1936) kaliteyi şu şekilde tanımlamıştır. Kalite, geniş anlamda üstünlük veyahut bir mükemmellik olarak tanımlanabilir. Buna bağlı olarak Zeithaml (1988: 3-4) algılanan kalitenin, müşterinin ürünün üstünlüğü ya da mükemmelliği hakkındaki tüm yargısı olduğunu söylemiştir. Algılanan kalite;

1. Gerçek kalite ya da nesneden farklıdır.
2. Bir ürünün belirli bir niteliğinden ziyade daha yüksek seviyede bir algılamadır.
3. Bazı durumlarda tutumlara benzeyen küresel bir değerlendirmedir.
4. Genellikle müşterinin bir ürün satın alırken aklında diğer tüm markalara karşı oluşturduğu düşünce kümesinde yapılan bir yargıdır.

Hizmet kalitesine önem verilmeye başlanan dönem 1980'lerin başına denk gelmektedir fakat bu kavram 1990'lara kadar müşteri tatmini ya da tatminsizliğinin ana sebebi olarak görülmemiştir (Chen ve Aritejo, 2008; Gounaris vd., 2003; Vaz ve Mansori, 2013: 165). Fakat Johnston ve Lyth (1991), Ekinci (2004), Croninand Taylor (1992), Christou ve Sigala (2002) gibi araştırmacılar hizmet kalitesini, "daha yüksek hizmet kalitesi=daha fazla tatmin olmuş müşteri" şeklinde formülize etmişlerdir. Buna dayanarak da tatmini hizmet kalitesi algısına ve beklentilere dayandırmışlardır (Petruzzellis vd., 2006: 351).

Kurumların hizmet kalitesine vurgu yapmalarının sebeplerinden bazıları mevcut müşterilerle ilişkilerini geliştirmek ve özellikle yeni müşteriler çekmedeki stratejik rolünden dolayıdır (Ugboma, Ogwude, ve Nadi, 2007; Hanaysha vd., 2011: 1). Müşteri tatmini müşterilere fiilen teslim edilen kaliteyi belirlemek için önde gelen kriterdir (Vavra, 1997; Sakthivel vd., 2005: 575).

Hizmet kalitesi ile ilgili ilk çalışmayı Parasuraman ve arkadaşları (1988) yapmıştır. SERVQUAL ölçeği olarak bilinen hizmet ölçeğini geliştirmişlerdir.

Perakende bankacılık, kredi kartı, menkul kıymet komisyonculuğu ve ürün onarım ve bakımı olmak üzere dört hizmet sektöründe çalışmış, on bir boyut ortaya koymuşlardır. Bunlar:

1. Güvenilirlik (reliability),
2. Duyarlılık (responsiveness),
3. Özelleştirme (customization),
4. Güvenilirlik (credibility),
5. Yetkinlik (competence),
6. Erişim (access),
7. Nezaket (courtesy),
8. Güvenlik (security),
9. İletişim (communication),
10. Maddi varlıklar (tangibles) ve
11. Anlayış(understanding)'tır.

Daha sonra bu on bir boyutun birbiri ile çakışmasından dolayı modeli değiştirmişler ve yeni faktörler ortaya çıkarmışlardır. Bunlar: Güvence (assurance), empati (empathy), duyarlılık (responsiveness), güvenilirlik (reliability) ve maddi varlıklar (tangibles)'dır (Parasuraman vd., 1998: 12-36).

1. Güvence (Assurance): İşçilerin bilgi ve nezaketi ve onların güven ve dürüstlük telkin etme yeteneği;
2. Empati (Empathy): önemseme, firmaya ve müşterilerine bireyselleşmiş yaklaşım;

3. Duyarlılık (responsiveness): Müşterilere yardım etme istekliliği ve hızlı hizmet sağlaması;
4. Güvenirlik (reliability): Vaat edilen hizmetleri eksiksiz ve güvenilir bir şekilde yerine getirme yeteneği;
5. Maddi Varlıklar (Tangibles): Fiziki olanaklar, donanım ve personelin görünüşü (Parasuraman vd., 1998: 23).

Zeithaml ve arkadaşları (1990), müşteri beklentilerini etkileyen bazı özel faktörler belirlemişlerdir. Bunlar(Hill, 1997: 211);

- Ağızdan ağza iletişim (tüketicinin diğer müşterilerden işittiği şey);
- Kişisel ihtiyaçlar (bireyin kişisel şartları ve özellikleri tarafından belirlenir);
- Hizmetle alakalı geçmiş deneyim;
- Hizmet sağlayıcılarla harici iletişim (örneğin; televizyon reklamları, broşürler, hizmet sağlayıcının çalışanından ağız yoluyla vaatler, yazılı reklamcılık);
- Fiyat olarak sıralanmıştır.

Grönroos'a göre hizmet kalitesinin boyutları (1990), üç gruba ayrılabilir. Bunlar: teknik kalite, fonksiyonel kalite ve kurumsal imajdır. Teknik kaliteyle ilişkili boyutlar, müşterinin görüşüne bakılmaksızın objektif olarak ölçülebilen boyutlardır ancak fonksiyonel kaliteye sahip olanlar, hizmet sağlayıcı ve hizmet alıcısı arasındaki etkileşimle ilgilidir ve sıklıkla öznel bir şekilde algılanmaktadır. Bazen, müşteriler arasındaki etkileşim önemli hale gelmektedir. Bu, öğrencilerin birbirlerini etkilemesi göz önüne alındığında yükseköğretim için de geçerlidir. Kurumsal imaj boyutu, müşterilerin algıladığı bir kuruluşun genel resmiyle ilgilidir; teknik ve fonksiyonel kalite boyutlarının ve ürünün fiyatı (veya hizmeti) ve işletmenin itibarı gibi faktörlerin bir sonucudur (Owlia ve Aspinwall, 1996: 12). Kurumsal imaj, hizmet kuruluşunun maddi olmayan ve aynı zamanda görülmeyen gizli bir varlığıdır.

Kurumsal imaj, bir müşterinin kuruluştan ürün veya hizmet satın almasını sağlayan, müşteriyi en çok etkileyen işletme firmasına yönelik algıyı ifade eder (Keller,1993; Rahman vd., 2012: 204). Kurumsal imaj, bir kurum hakkında topluluğun aklında kuruma karşı oluşan izlenimlerinin tümüdür. Bu algılar organizasyonun çeşitli davranışsal ve fiziksel özellikleri ile ilgilidir. Örneğin olarak işletme ismi, mimarisi, ürün ve hizmet çeşitliliği, geleneği, ideolojisi ve kurumun her müşterisi ile iletişimin kalitesi verilebilir (Nguyen ve LeBlanc, 2001: 303; Kozak vd., 2011: 186-187).

2.1.5. Yükseköğretim Kurumlarında Hizmet Kalitesi ve Algılanan Öğretim Kalitesi

Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi, önemi ve sonuçlarından dolayı çeşitli araştırmacıların dikkatini çekmiş ve araştırma konusu olmuştur. Yükseköğretimde hizmet kalitesi kavramı karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğundan dolayı tek doğru ve kesin tanımını yapmada bir eksiklik vardır. (Harvey ve Green, 1993; Gruber vd., 2010:5; Clewes, 2003: 71; Annamdevula ve Bellamkonda, 2014: 448). Yükseköğretimde hizmet kalitesini ölçme giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda, üniversitenin paydaşlarına karşı olan sorumlulukları da önem taşımıştır. Yükseköğretimde her paydaş (öğrenci, yönetim, meslek örgütleri) belli ihtiyaçlarından dolayı kendi kalite görüşüne sahiptir. Öğrenciler üniversite tarafından sunulan eğitimi teslim alır ve kullanır ki bu onları eğitim aktivitesinin öncelikli müşterileri yapmaktadır. Hizmet kalitesi alanyazınındaki bulgulara dayanarak, O'Neilland ve Palmer (2004), yükseköğretimde hizmet kalitesini, öğrencilerin beklentileri ile teslim aldığı hizmetin niteliği arasındaki fark olarak tanımlamışlardır (Annamdevula ve Bellamkonda, 2014: 448).

Tıpkı diğer organizasyonlarda olduğu gibi, yükseköğretim kurumları da kendilerini rakiplerinden ayırt etmeye yönelmek zorundadır. Hizmetler soyuttur bunun sonucunda soyut hizmet sağlayıcılar, somut ürün üretenlerle karşılaştırıldığında kendilerini rakiplerinden ayırt etmeleri daha zor hale gelmektedir. Kendilerini rakiplerinden ayırt etme yollarından biri ise hizmet kalitesidir. Shank ve arkadaşları (1995), yükseköğretimin, hizmet sektörünün tüm özelliklerine sahip olduğunu, yani soyut, heterojen, ayrılmaz olan, değişken, bozulabilir ve müşterinin

(öğrencinin) hizmetin üretim sürecine katılmasını sağlayan bir kurum olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle, hizmet sektöründeki diğer kurumlar gibi, özel üniversiteler ve devlet üniversiteleri, hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti üzerindeki rolünü ve önemini anlamak için girişimlerde bulunmalıdır (Awang vd., 2009: 31).

Owlia ve Aspinwall (1996), Garvin (1984: 29-30)'in hizmet kalitesi boyutlarını yükseköğretim kurumlarındaki hizmet kalitesi ile bağdaştırmıştır. Bunlar; performans, güvenilirlik, dayanıklılık, hizmet verebilirlik, estetik, özellikler, uygunluk, algılanan kalitedir. Garvin'in hizmet kalitesi boyutlarını yükseköğretim kurumlarındaki hizmet kalitesine

- **Performans:** Bir ürünün birincil çalışma özelliklerini ifade etmektedir. Bir otomobil için performans, hızlanma, taşıma, seyir hızı ve konfor gibi özellikleri içerir; Bir televizyon seti için performans, ses ve görüntü netliği, renk ve uzak istasyonlardan sinyal alma kabiliyeti anlamına gelmektedir. Hizmet işletmelerinde örneğin, fastfood ve havayollarında performans genellikle hızlı hizmet anlamına gelir. Performans ölçülebilir nitelikte bir olgudur (Garvin, 1984: 30; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Bir eğitim ortamı için performans, mezunların beklediği temel yetenekler olarak yorumlanacaktır. Örneğin, bir mühendis çeşitli mühendislik problemlerini analiz etmek için yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13).
- **Güvenilirlik:** Güvenilirlik, bir ürünün beklendiği gibi performans gösterme derecesini ve başarısızlık oranlarının düşük olmasını göstermektedir. Güvenilirlik, ilk başarısızlık için ortalama süre, hatalar arasındaki ortalama süre ve zaman birimi başına başarısızlık oranı gibi durumları içermektedir. Bu yüzden çabuk tüketilen mallardan ziyade dayanıklı tüketim malları daha önemlidir (Garvin, 1984: 30; Karakaya vd., 2016: 43). Bu boyut hizmetlerden çok mallarla alakalıdır ancak, yükseköğretim ortamında bu özelliğin bir örneği, öğrenilen bilgi, bilgi ve becerilerin doğru, güncel olma

derecesi olmaktadır (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13; Çavdar, 2009: 104).

- **Dayanıklılık:** Ürünün ekonomik veya fiziksel ömrünü yansıtmaktadır. Ayrıca, ürünün kullanılabilirliği ile ilgili endişeleri de kapsar, yani ürün bozulursa, hızlı bir şekilde tekrar hizmete sokulup sokulmayacağı sorusuna cevap aramaktadır. Ürün ömrünün bir ölçüsü olan dayanıklılık hem ekonomik hem de teknik boyutlara sahiptir. Teknik olarak, dayanıklılık, bozulmadan önce bir üründen elde edilen kullanım miktarı olarak tanımlanabilir. Örneğin, belli bir süre kullanımdan sonra, bir ampulün filamanı yanar ve ampulün değişmesi gerekmektedir çünkü onarımı imkânsızdır. Dayanıklılık aynı zamanda onarım masraflarından, arıza süresinin maliyetinden, yedek ürünlerin göreceli fiyatlarından ve diğer ekonomik faktörlerden de etkilenmektedir (Garvin,1984: 30; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Bu örnekten yola çıkarak dolaylı bir şekilde, öğrencilerin öğrendikleri bilginin kendileri tarafından korunma derecesine, yani öğrenme derinliğine atıfta bulunulabilmektedir (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13).
- **Hizmet Verebilirlik:** Hız, nezaket, yetkinlik ve onarım kolaylığıdır. Tüketiciler bir ürünün sadece bozulmasıyla ilgilenmezler aynı zamanda onarımdan önceki hizmet personeli ile iletişimle de ilgilenmektedirler. Hizmet personelinin kalitesi, hızı ile alakalıdır (Garvin, 1984: 31; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Bu boyutun yükseköğretime uygun bir yönü, müşterileri şikâyetleri ile ilgilidir. Bir kurumun öğrencilerden, personelden, endüstriden, devletten vb. gelen şikâyetleri işleme biçimi, sektörde kalitenin bir başka ölçütü olarak düşünülebilmektedir (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13).
- **Estetik:** En öznel olan boyutlardan birisi olmaktadır. Estetik, bir ürünün bir kişiye nasıl görüldüğüyle, ne hissettiğiyle, sesini nasıl duyduğıyla, nasıl tat almasıyla ya da nasıl koklamasıyla alakalı açıkça

bir kişisel karar meselesi ve bireysel tercihin bir yansımasıdır (Garvin, 1984: 3).

- **Özellikler:** Ürünün çekiciliğini sağlayan ikincil özelliklerdir. Bunlar birincil özelliklere ek olarak yapılmaktadırlar. Örneğin, bir uçakta ücretsiz yemek servisi verilmesi, renkli televizyonlarda uzaktan kumanda olması vb. özelliklerdir. Birincil performans özelliklerini ikincil özelliklerden ayıran bir çizgi çizmek genellikle zordur. Önemli olan, yine, özelliklerin nesnel ve ölçülebilir nitelikler içermesidir (Garvin, 1984: 31; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Yükseköğretim için, özellikler temel becerilerin uygulanmasını kolaylaştıracak olsalar bile, birincil olmayan bilgisayar programlama gibi dersler sunma anlamına gelebilmektedir. Garvin (1984: 31)'in belirttiği gibi, performans karakteristiklerini özelliklerden ayırmak için bir çizgi çizmek genellikle zordur (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13).
- **Uygunluk:** Uygunluk, bir ürünün tasarım ve işletim özelliklerinin belirlenen standartlara uygunluğu derecesidir. Bu boyut, Juran gibi uzmanların öncülük ettiği kaliteye ve geleneksel yaklaşımların çoğuna borçludur. Yapar mı, ürün standartlara uygun mu, yoksa yapılması gerekenleri yapıyor mu? Ya da sık sık hayal kırıklıkları var mı? Uygunluk hatalarının örnekleri arasında; kayıp postalar, havayolu çıkışlarındaki gecikmeler, yanlış banka beyannameleri, yanlış yazılan etiketler ve gizli inşaatlar sayılabilir (Garvin, 1984: 31; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Bunu yükseköğretim gibi bir hizmete uyguladığımız zaman, benzer şekilde bir enstitünün eğitimsel standartları karşılamasıdır (Owlia ve Aspinwall, 1996: 13).
- **Algılanan Kalite:** Bir ürünün algılanan kalitesi, gerçek üretim özelliklerinden daha çok önceki deneyimler, marka kimliği, reklamcılıktan kaynaklanan imajla daha çok ilgilidir. Bir ürünün tarihçesi ve pazardaki konumuyla üstün kaliteye sahip olması, algılanan kaliteyi etkiler. Tahmin edilebileceği gibi, algılanan kalite, çok öznel bir boyut olarak, estetiğe benzer. Bununla birlikte, her ikisi

de ilk izlenimleri şekillendirmeye yardımcı olur. Ürün kalitesi ve daha sonra alıcı davranışını etkiler (Garvin, 1984: 31; Çavdar, 2009: 104; Karakaya vd., 2016: 43). Tüketici alanyazınında, Zeithaml (1988) tarafından, objektif kalite ve algılanan kalite hakkında bir tartışma vardır. Objektif kalite, herkes tarafından ortak olarak kabul edilecek bazı objektif kıstaslara ya da özelliklere dayanan bir ürünün teknik üstünlüğü veya yetersizliğidir. Algılanan kalite, tüketicinin ürün kalitesi hakkındaki yargısıdır. Teknik olarak objektif kaliteyi belirlemek zordur. Bir ürünün özellikleri sadece objektif olarak açıklanabilir, ancak bir ürünün önceden belirlenmiş kıstasları karşılaması ne kadar iyi olursa olsun, tüketici veya uzman tarafından her zaman farklı algılanabilmektedir. Algılanan kalite, bir veya iki öznelikte ürün performansından ziyade genel bir yargıdır (Ali ve Ahmed, 2018: 8).

Üniversitelerin sayısının talep edilenden daha hızlı büyümesinin neticesinde, yükseköğretimdeki öğretimin kalitesi bir sorun haline gelmiştir. Böylelikle, kapsamlı araştırmalar yürüten ve etkili bir eğitim sunması beklenen üniversiteler nitelikten daha çok niceliğe odaklanarak, daha fazla öğrenciyi bünyesine çekmeye çalışarak, küresel ölçekte rekabet etmeye başlamışlardır. Bu doğrultuda öğretim üyeleri, öğretimin pahasına üniversitenin görünürlüğünü artırmak amacıyla daha fazla yayın yapma konusunda kendilerini baskı altında hissetmişlerdir. Burada da bir ikilem ortaya çıkmaktadır; öğretim üyeleri öğretimdeki kaliteye mi öncelik verecekler yoksa araştırmadaki kaliteye mi öncelik verecekler. Lakin araştırmadaki kalite, öğretimdeki kaliteyi yansıtmamaktadır (Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998; Hatakenaka, 2006; Üstünoğlu, 2016: 235).

Beaver (1994), TKY'nin, kurumların iyi performans gösterdiğinden ve yükseköğretim müşterilerinin iyi hizmet sunduğundan emin olmak için çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Yükseköğretim modern kurumlarının, yükseköğretimin bir hizmet sektörü olduğunu ve katılımcı müşterilerinin, yani öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaya daha fazla önem verdiklerini giderek daha fazla fark etmekte olduğunu söylemektedir (Sakthivel vd., : 2005: 574).

2.1.6. Öğretim Elemanının Kalitesi

Yükseköğretim kurumunun temel işlevlerinden birisi de nitelikli insan yetiştirmek ve bilim üretmektir (Kılıç, 1999: 2). Yükseköğretimde bilim üretme işini yapan ve öğrencilere aktaran da öğretim elemanları olmaktadır. Bu sebeple öğretim elemanının kalitesi önemli bir faktör olmaktadır. Medley ve Mitzel (1963) öğrenci öğrenmesinin temel bileşeninin öğretmen olduğunu söylemişlerdir.

Witcher vd. (2008), etkili öğretimi öğrenci merkezli bir tutuma sahip olma, konuyla ilgili bilgili olma, öğretme konusunda profesyonel ve hevesli olma, etkili bir iletişimci olma, erişilebilir olma, öğretimde yetkin olma, adil ve saygılı olma ve yeterli geri bildirimde bulunma ile ilişkilendirmektedir (Üstünoğlu, 2016: 237).

2.1.7. Öğretme Yetkinliği

Yetkinlik kelimesinin sözlük anlamı “yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Bu çalışmada öğretme yetkinliği öğretim elemanlarının ders içeriğini açıkça öğretmesi, ders hedeflerini açıkça tanımlaması, öğrenci sorumluluklarını tanımlaması, iyi iletişim becerisine sahip olması, zamanı rasyonel kullanması, dersleri ilgi alanına uygun olarak işlemesi ve modern teknolojiyi kullanarak öğretimin kalitesini artırması kapsamında araştırılmıştır.

Ramsden (1992)'e göre, yükseköğretimde öğretimin temel ilkeleri öğrenmeyi bir zevk haline getirmek, saygı ve endişeyi göstermek, uygun geri bildirim ve değerlendirme sağlamak ve açık hedef ve geleceğe yönelik amaçlar vermektir (Üstünoğlu, 2016: 236).

Aregbeyan (2010: 63-64) öğretimin en etkili unsurlarını, öğretme kalitesine ilgi ve öğrencilerin anlama düzeyini değerlendirme kapasitesi, ilgi çekici bir sunum stili, alandaki son gelişmelere ilgi, öğrencilere saygı, derste kilit konuları belirleme becerisi, soruları cevaplama doğruluk ve hassasiyet, kavramsal anlayış üzerine vurgu olarak sıralamaktadır.

2.1.8. Öğretim Elemanlarının Kişisel Nitelikleri

Yükseköğretimin bir parçası olan öğretim elemanları öğrencilerle ilk elden temas kurmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin gözünden öğretim elemanlarının adaleti, güdüleme, yükümlülüklerini yerine getirme, müsaitliği ve derslerini düzenli ve zamanında işleme gibi faktörler önem taşımaktadır. Gümüsoğlu vd., (2010: 203) 6969 öğrencinin 209 öğretim elemanının sınav değerlendirmelerini, kişisel özelliklerini ve ders içi tutum ve davranışlarını değerlendirdiği çalışmada öğretim elemanının kişisel özellikleri ile ders içi tutum ve davranışları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde öğretim elemanının sınav değerlendirmesi ve kişisel özellikleri ve ders içi tutum ve davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışma verilerine göre sınıfta derse ilgi çekmeyi beceren ve öğrencileri güdüleyen öğretim elemanlarının öğrencileri olumlu bir şekilde desteklemesi, zor ve karmaşık görünen konuları dahi açık ve anlaşılır şekilde işleme arasında çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Songur (2015: 1022)'un Meslek Yüksekokullarında eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ile ilgili 230 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin en yüksek düzeyde beklentisinin “personel tüm öğrencilere eşit ve adil davranmalı” değişkeninde olduğu tespit edilmiştir.

2.1.9. Derslerin İçeriği ve Özellikleri

Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler, öğrenim gördükleri program dahilinde zorunlu dersler almakta bunun yanı sıra mesleki ilgi alanları ve kişisel yetenekleri doğrultusunda da seçmeli dersler de almaktadır (Dündar, 2008: 217). Dündar (2008)'ın yaptığı bir çalışmaya göre öğrencilerin seçmeli dersleri seçerken ders içeriği ve özelliklerini üçüncü en önemli kriter olarak gördüklerini tespit etmiştir. Öğrenciler için birinci en önemli kriter ise dersin öğretim elemanının özellikleri olmuştur.

2.1.10. Ders Planlaması Özellikleri

Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretim elemanlarına düşen öğrenci sayısı da bir hayli fazla olmaktadır bu durum da öğretim elemanları ve öğrencilerin birebir iletişim kurmasını güçleştirmektedir. Kalabalık sınıf, öğrenci sayısı 30'u aşan sınıf olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, kalabalık sınıflar için öğrencinin aktif katılımını sağlayabilecek bir öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması ve planlanması gerekmektedir (Topbaş ve Toy, 2007: 409). Birçok araştırmada öğrenciler dersin hedeflerinin ve öğrenci görevlerinin açıkça tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin dönem boyunca çeşitli derslerdeki projeler ve alıştırmalar dizisi ile sürekli olarak değerlendirilmeleri, böylece dönem boyunca etkinliklerini planlamaları için bir dönem başında görevlerini bilmelerini tercih etmeleri ile ilişkilendirilebilir. Ders planlaması özelliği, dersin öğrencinin aktif katılımını teşvik etmesi ile ilgilidir (Pavlina vd., 2011: 2291).

2.2. Öğrenci Tatmini

Araştırmacılar tatmin kavramını tanımlamak için birçok girişimde bulunmuşlardır. Genel olarak kabul edilen bir tanıma ulaşamamış olsalar bile, tatminin bir psikolojik sürecin nihai sonucu olduğunu kabul etmektedirler (Navarro vd., 2005: 507).

Oliver (1981), tatminin bir müşterinin satın alma işleminden sonraki (örneğin, bir hizmet sunumu) deneyimlerinin sonucundaki yargısı ile özdeşleştirildiğini iddia etmektedir. Sonuç olarak tatminin, müşterinin hizmet kalitesini değerlendirmesini, satın alma niyetini ve davranışını etkilediği düşünülebilir (La Barbera and Mazursky 1983; Bolton ve Drew, 1991: 375).

Kotler ve Clarke (1987) tatmini, beklentileri ya da hisleri ile ilgili bir sonuca ya da performans deneyimine sahip olan bir kişi tarafından hissedilen bir durum olarak tanımlamaktadırlar. Tatmin, göreceli beklenti düzeyinin bir işlevidir ve performansı algılamaktadır (Hasan vd., 2008: 165).

Giese ve Cote (2000: 3), tatmini edinimin ve/veya tüketimin belirli yönleri üzerine odaklanan ve bireyin nesneyi değerlendirdiği anda tam olarak yer alan kısa, duyuşsal ve değişken yoğunluk tepkisi olarak tanımlamışlardır.

Tatmin, genel anlamda bir süreç ya da sonuç olarak görülebilir. Süreç olarak tatmin, kendi doğası içinde analiz edilmiştir. Bu da, ya bilişsel ya da duygusaldır (Howard ve Sheth, 1969; Oliver, 1981; Westbrook ve Reilly, 1983; Ngobo, 1997; Alves ve Raposo:2010: 76).

Kısaca tatmini bir insanın satın aldıktan sonra o ürün hakkındaki tüm hisleri ve davranışlarıdırşeklinde tanımlayabiliriz (Solomon, 1994: 346; Helgesen ve Nessel, 2007: 129).

Müşteri tatmini ile ilgili alanyazın zengindir fakat yükseköğretimde genelde öğrenci tatminini, öğrenme çıktıları ve öğretim kalitesi arasındaki ilişki ile değerlendirilmiştir (Wilkins ve Balakrishnan, 2013: 2).

Elliot ve Healy (2001), tatminin tanımını öğrencilere yönelik yapmıştır. Bu tanıma göre, tatminin alınan eğitim hizmetiyle ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan kısa vadeli bir tutum olduğunu belirtmişlerdir (Bolton ve Drew, 1991: 375).

Hill (1995)'e göre öğrenciler yükseköğretim hizmetlerinin birincil paydaşlarıdır. Gruber vd. (2010), Öğrencileri, belirli ve öncelikli hedef kitle olarak görür ve eğitim kurumlarının öğrencilerin gereksinimlerini anlamaya odaklanmasının gereğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin hizmet deneyimlerinin nitelikleri hakkındaki algılarının değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir (Menon, 2015: 57).

Öğrenci tatmini, bir öğrencinin eğitim ile ilgili çeşitli sonuç ve deneyimlerinin öznel değerlendirmesi sonucunda olumlu olmasını ifade etmektedir. Beklentiler, öğrenciler yükseköğretime girmeden önce bile oluşabilmektedir; bu da, öğrencilerin üniversiteye girmeden önce neleri beklediklerini belirlemek için araştırmacılar için önemli bir konu olduğunu öne sürmektedirler. Tam tersine Carey, Cambiano ve De Vore (2002) ise tatminin aslında öğrencilerin üniversite yıllarındaki algı ve deneyimlerini ilgilendirdiğini düşünmektedir (Hasan vd., 2008: 163).

Østergaard ve Kristensen (2005), öğrenci tatminin kurum ve programları başkalarına tavsiye etme istekliliği, öğrencinin bugün aynı kurum ve programı seçip seçmeyeceği ve eğitimde devam etme veya gelecekte kurumda konferanslara katılma isteği olarak tanımlamışlardır.

Kampüs yaşamındaki tekrarlanan deneyimlerle öğrenci tatmini sürekli şekillenmektedir. Dahası, kampüs ortamı, öğrencilerin genel tatminini üst üste getiren ve etkileyen, birbiriyle bağlantılı deneyimler ağıdır (Elliott ve Shin, 2002: 198). Üniversite, eş zamanlı olarak sıklıkla hizmetin üretildiği ve tüketildiği eğitimsel bir hizmet ortamıdır (Childers vd., 2014; Uka, 2014: 7). Öğrenci tatmini öğrencinin eğitimsel deneyimini değerlendirmesi sonucundan kaynaklanan kısa dönemli bir tutum olarak anlaşılabilir (Ali ve Ahmed, 2018: 2).

Winsted (2000) ve Zeithaml vd. (1990), hizmet sağlayıcıların sadece müşterilerinin ne istediğini bildikleri takdirde, müşterilerin hizmetten tatmin olacağını savunmaktadır. Üniversiteler öğrencilerine sunulan hizmetleri nasıl algıladıklarını bilirlerse, hizmetlerini belirli bir dereceye kadar adapte edebilirler; bu da öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi ve memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Gruber vd., 2010: 7). Yükseköğretim liderleri, öğrenci sadakatini korumak ve kurumlarının öğrenci beklentilerini karşıladığını veya aşmasını sağlamak için bu değişen taleplere uyum sağlamalıdır (Hanna ve Wagle, 1989; Menon, 2015: 57). Öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermek önemlidir, çünkü öğrencilerin hizmet algıları, devam eden kayıt seçimini veya başka bir kuruma geçme kararlarını etkileyebilir (Plank ve Chiagouris, 1997; Menon, 2015: 57).

2.2.1. İletişimden Tatmin

İletişim hakkında konuşmak gerekirse, bu kavramın özelliklerini tamamen karşılayan evrensel bir tanımını bulmak zordur (Mrazovic vd., 2015: 91).

İletişim alıcı ve verici hakkında herhangi bir çeşit bilgidir. Bu bilgi kelimelerle, yazmayla, konuşmayla, mesajla, el sinyalleriyle, insanın yüz ifadeleriyle, resimlerle vb. şeklinde olabilmektedir (Thorne, 2002: 1).

Dance (2011) bir röportajında şunu söylemiştir. “Öğretmek, iletişimin bir şeklidir. İletişim olmadan, öğretme olmaz. Öğretme başarısı için daha fazla şanstır, iletişim daha iyidir (Duff, 2003: 256)¹.”

Bratanić (2002), öğretim iletişiminin amacının, sadece bilgi çıktısına sağlama olmadığını aynı zamanda öğrencilerin ruhlarını zenginleştirerek ve kişiliklerini geliştirerek herkesin düşünmesini sağlamak ve yaratıcılığı teşvik etmek olduğunu söylemiştir (Mrazovic vd., 2015: 92).

2.2.2. Eğitim-Öğretimin Niteliğinden Tatmin

Chang ve Fisher (2003)’a göre bir öğrencinin dersten tatmin olması, bilgi ve beceri kazanması için çok önemli bir faktördür. Bir öğrenci dersin ihtiyaç ve beklentisini karşıladığını hissettiği takdirde, öğrencinin tatmin olduğu kabul edilebilmektedir. Bunun durum, öğrenciyi daha fazla öğrenmeye, daha fazla çaba göstermeye, derse karşı olumlu tutumunu artırmaya ve de gelecekte diğer derslere katılmaya teşvik edebilmektedir (Uka, 2014: 7). Benzer şekilde, PeckRichmond, Wrench ve Gorham (2009: 4), öğretim sürecini, öğrencilerin öğrenme çevresinde optimum bir başarı sağlayabilsin diye, öğretmenin öğrencilerle etkili ve duygusal iletişimini kuran bir süreç olduğunu söylemiştir. Biz bundan şunu çıkarabiliriz, öğretimin özellikle üniversitelerde öğretim üyesi ve öğrenciler arasında öğretimin görevlerini ve amaçlarını başarmada bir partner gibi çalışma sürecidir. Üniversite öğretiminde öğrencinin pasif gözlemci olmaması gerekir, aktif bir şekilde iletişimin tüm şekillerine katılımı sağlanmalıdır. Öğrencinin pasif, öğretim üyesi ile iletişimin zayıf olduğu durumda, öğrencinin yenilmiş, umutsuz, yetersiz gibi duygu durumuna girmesine yol açacaktır (Mrazovic vd., 2015: 92-93).

Sapri ve arkadaşları (2009), öğrencilerin yükseköğretim kurumlarının hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, konaklama ve sosyal imkânları kapsamakta, hizmet olanaklarını, öğretim ve öğrenim olanaklarını, hizmet çevresel faktörlerini desteklemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretme-öğrenme ile ilgili faktörlerin, öğrencilerin memnuniyet düzeyini etkileyen en önemli faktörler olduğu

¹Alıntılanan yazarın 28 Mart 2011’de yapılan bir görüşmesidir.

sonucuna varılmıştır (Hussain vd., 2014: 4344). Butt ve Rehman (2010), yükseköğretimde öğrenci tatminini belirleyen en baskın faktörün, öğretmenin bilgisi olduğunu söylemişlerdir.

2.2.3. Okulun İmajından Tatmin

BeerliPalacio vd. (2002) yaptıkları çalışmada, algılanan üniversite imajının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin öğrenci tatminini etkilediğini bulmuşlardır. 6775 öğrencinin katıldığı çalışmalarında, genel üniversite imajının öğrenci tatminini etkilediği bulunmuştur. Buna karşılık, Alves ve Raposo, (2007) üniversite imajının tatmin üzerindeki en yüksek etkisini ortaya çıkarmışlardır. Helgesen ve Nasset (2007), öğrenci sadakatinin öncülleri hakkındaki çalışmalarında, öğrenci memnuniyetini etkileyenin imaj olmasından ziyade, üniversite imajını yönlendirenin tatmin olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin tatmini üniversite imajını geliştirmektedir (Ali ve Ahmed, 2017: 15). Hill (1995: 227), yaptığı bir çalışmanın sonucunda şunu belirtmiştir: Öğrencilerin üniversite ile ilgili beklentilerinin zaman içindeki kararlılığının (özellikle akademik hizmet faktörü ile ilgili) muhtemelen üniversiteye gelmeden önce şekillendiği göstermektedir.

2.2.4. Öğretim Elemanlarından Tatmin

Öğrencilerin, eğitim ve öğretme konusunda etkili personel ile temel eğitim olanaklarına sahip olmaları durumunda, öğrencilerin daha motive olacağı, sadık olacağı ve iyi performans gösteren olacağı görüşünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıftaki ve sınıf dışındaki performansları, öğrencilerin tarafsızlığını, motivasyonunu ve memnuniyetini artırmanın önemli bir özelliğidir (Malik vd., 2010: 2). Öğretmenlerin yetenekleri, mükemmelliği, koordinasyonu ve mantığı, öğrencilerin sınıf performansını büyük ölçüde etkiler. Öğrenciler, öğretmenlerinin eğitimsel aktivitelerinden büyük ölçüde etkilenirler (Sproule, 2000; Malik vd., 2010: 2-3). ButtandRehman (2010)'nın Pakistan'da yüksek öğrenim öğrencilerinin tatmini ile alakalı yaptıkları bir çalışmada tüm değişkenler arasından öğretim elemanın uzmanlığının en etkileyici faktör olduğunu bulmuşlardır (Hussain vd., 2014: 4344).

2.2.5. Yönetmel Yaklaşımından Tatmin

Yönetmel kelimesinin sözlük anlamı yönetimsel, yönetimle alakalı olma anlamına gelmektedir (Sözce, 2019). Bu çalışmada yönetmel yaklaşım üniversitenin tüm kaynaklarından öğrencilerin eşit şekilde yararlanması, üniversitenin yeni fikirlere fırsat tanınması, öğrencilerin problemlerinin çözümü ve faaliyetlerin planlandığı biçimde gerçekleşmesi anlamına gelmektedir.

Songur (2015: 1022)'un Meslek Yüksekokullarında eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ile ilgili 230 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin algılanan hizmet boyutunda değerlendirmeye aldığı değişkenlerden “üniversitenin önceden belirlenen akademik takvimi uygulamada titizlikle davranması” değişkeni en yüksek değerlendirme düzeyine sahip olmuştur. Yine aynı çalışmanın analiz çalışmalarına göre çalışma saatlerinin bütün öğrencilerin yararlanacağı şekilde eşit düzenlemesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

2.2.6. Okul Arkadaşlarından Tatmin

Koç vd. (2008: 63-65)'nin 305 hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde öğrenci tatmin düzeyleri ile başarı ortalamaları üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin en yüksek tatmin ortalaması okul arkadaşlarından tatmin faktöründe olmuştur. Başarı ortalaması ve tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise okul arkadaşlarından tatmin ve başarı ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu okul arkadaşlarından tatminin öğrencinin başarısını etkilediği anlamına gelmektedir.

2.2.7. Öğrencinin Bir Müşteri Olarak Görülmesi

Yükseköğretim kurumları, yükseköğretimin bir hizmet sektörü olduğunu giderek daha fazla fark etmektedir. Hizmet organizasyonu olarak, yükseköğretim kurumları, müşterilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada daha fazla önem veren aynı durumla uğraşmaktadır. Ancak, üniversite ortamında, müşteri kavramı açıkça tanımlanmamıştır (Sapri vd., 2009: 35).

İşletmeler, kanun yapıcılar, topluluk üyeleri ve mezunlar tarafından öğrencilerin eğitim enstitülerinin bir müşterisi olduğu hakkında genel bir anlaşma olmasına rağmen, öğrenciler geleneksel olarak uzun bir süre için eğitim sürecine sıkı katılımlarından dolayı kolej ya da üniversitenin bir ürünü/çıktısı olarak görülmüştür (Gold, 2001; Devinder ve Datta, 2003: 236).

Marzo ve arkadaşları (2005) geçen yıllar boyunca üniversitelerin müşteri ihtiyaçlarının bir evrim geçirdiğine tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum müşteri terimini vurgulamaktadır fakat yükseköğretim kurumunun müşterisi olarak kimin görülmesi gerektiğinde ortak bir karara varamamışlardır. Eğitim ortamında müşteri tanımının olmamasının da bu organizasyonların pazarlama açısından yönetilmesinde zorluklara yol açtığını belirtmişlerdir. Fakat uzman makaleler; öğrenciler, işverenler, aile ve toplumun üniversite müşterileri olarak görülebileceğini ortaya çıkarmışlardır (Myslivec, 2005: 12).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) de yükseköğretimde öğrencilerin müşteri ve tüketici olarak görülebileceğini ve eğitim kurumlarının işletmelerdeki gibi müşteri hizmetlerini uygulanması gerektiği varsayımını getirmektedir. TKY'nin üretimde kusurları azaltmada ve müşteri hizmetlerini iyileştirmede başarısı göz önüne alındığında şu soru ortaya çıkmaktadır. “Bunu öğrencilere neden uygulamıyoruz?” TKY'nin eğitimdeki rekoru hizmet endüstrisinden daha başarılı olmuştur (Schwartzman, 1995: 6). Böylece üniversiteler hedef pazarlarını (yani öğrenciler, farklı türdeki dış paydaşlar) anlamak, ihtiyaçlarını değerlendirmek, bu ihtiyaçları karşılamak için tekliflerini değiştirmek ve böylece üstün kaliteli hizmetler sunarak müşteri memnuniyetini artırmak zorunda kalmışlardır (DeShields vd., 2005: 129).

Öğrenciler yükseköğretim müşterileri olarak tanımlanabilir; fakat tipik iş müşterisinden bazı önemli farklılıkları vardır. Eğitim kurumları genellikle öğrencileri belirli akademik standartlara ve gereksinimlere dayandırarak seçici olarak öğrencileri kabul eder. İşletmeler genellikle bunu yapmaz. Doğrusu, müşterilerin malları ve hizmetleri satın almasını önleyici bir bakış açısına sahip değillerdir. Öğrenciler, harçlarının ve ücretlerinin tam bedelini tam olarak ödememektedir. Bu harcamalar bazen ebeveynlerden yapılan ödemeler, devlet sübvansiyonları, burslar ve öğrenci kredileri kapsamındadır. İş dünyasında, müşteriler genellikle kendi fonlarıyla

alımlarını öderler. Diğer bir fark ise, öğrenciler kabul edildikten sonra derslerini ne kadar iyi öğrendiklerini belirlemek için sürekli olarak test edildikleri ve derecelendirildikleridir. Daha ileri düzeydeki dersleri alabilmek ve çalışma programlarını tamamlayabilmek için iyi akademik durumlarını korumalıdır. İşletmeler müşterilere bunu yapmaz. Bu farklılıklara rağmen, öğrenciler genellikle yükseköğretimin birincil müşterileri olarak kabul edilmektedir (Hill, 1995; Meirovich ve Romar, 2006; Menon, 2015: 57-58).

Canic ve McCharthy (2000), uzun yıllardan beri, hizmet kalitesi ve yükseköğretim kavramlarının, petrol ve su kadar uyumlu görüldüğünü ve yıllardır eski kurumların sürekli kalite iyileştirme inisiyatifleri için hazır bulunmamakta olduğunu iddia etmişlerdir (Banwet ve Datta, 2003:234). Ayrıca eklemek gerekirse, üniversitelerin faaliyet gösterdiği ortam, özel işletmelerin pazar koşullarına da çok benzemektedir, bu da üniversitelerin öğrenci tatmininin öneminin daha fazla farkına varmasını sağlamaktadır (Shahsavar ve Sudzina, 2017: 2). Elliot ve Healy (2001) çalışmalarında öğrenciyi bir müşteri olarak görmüşlerdir. Onlara göre öğrencinin yükseköğretimden genel tatmin ölçümü, müşteri genel tatmin ölçümü ile aynıdır.

Günümüzün rekabetçi akademik ortamında öğrencilerin kendilerine uygun pek çok seçeneği olduğu için, eğitim kurumlarının öğrencileri cezbetmesini ve tutmasını sağlayan faktörler üzerinde ciddi çalışmalar yapılmalıdır. Gelecekte rekabet gücü kazanmak isteyen yükseköğretim kurumları, öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurmak, bu ilişkileri korumak ve teşvik etmek için etkili ve yaratıcı yollar aramaya başlamalıdır. Özel bir kuruluş olarak, piyasa mekanizmasına ve etkileşimine bağlı olmak zorundadır. Sonuç olarak, “potansiyel müşteri” olarak adlandırılan çok sayıda öğrenci için rekabet, giderek daha yoğun hale gelmektedir (Hasan vd., 2008: 163).

2.3. Öğrenci Sadakati

Oliver (1997: 392) sadakati, davranış değiştirmeye sebep olan potansiyel pazarlama çabaları ya da durumsal etkilere rağmen, gelecekte ürün ya da hizmeti yeniden satın almaya derinden bir bağlılık olarak tanımlamıştır. Oliver (1997: 392) sadakatin 4 aşaması olduğunu iddia etmiştir. Bunlar: biliş, duygu, arzu ve eylemdir.

Bilişsel sadakat, marka ile ilgili verilen bilgilere dayanarak markaya yönelik tutumu ifade etmektedir. Duygusal sadakat, tatmin eden kullanım durumlarını biriktirerek markaya yönelik beğenme ya da tutumu ifade etmektedir. Arzusal sadakat, müşterinin belirli bir markayı sürekli olarak satın alması ve davranışsal niyetiyle ilgilidir ve motivasyona benzemektedir. Ve son olarak sadakat eylemi, satın alma eylemini engelleyebilecek engellerin üstesinden gelmek için ilave bir arzu olması durumunu ifade etmektedir.

Oliver (1999)'a göre sadakat tercih edilen bir hizmet ya da ürünü gelecekte tekrar satın almaya karşı derin bir taahhüttür.

Öğrenci sadakati, yükseköğretim sunan enstitüler için çok önemli bir stratejik konu haline gelmiştir (Henning-Thurau vd., 2001; Helgesen ve Nettet, 2007: 126). Bir öğrencinin bir üniversiteye bağlılığı, kalıcı olmanın önemli bir göstergesidir (Vianden ve Barlow, 2014: 17). Yani öğrenci sadakati, öğrencilerin kuruma bağlılıklarının göstergesi olan bir taahhüttür (Yu ve Kim, 2008: 4). Hennig-Thurau, Langer ve Hansen (2001: 334)'in RQSL olarak adlandırdıkları öğrenci sadakati modeline göre öğrenci sadakatini doğrudan etkileyen faktörler olarak öğrencinin öğretim eylemlerine yönelik kalite algılaması ya da hizmet kalitesi, öğrencinin kurum personeline güveni ve öğrencinin kuruma bağlılığı ele alınmıştır. Carvalho ve Mota (2010: 150), Yükseköğretim kurumları ve öğrenci arasındaki öğrenci sadakatini yordamada güven ve algılanan kalitenin rolünü ele almışlardır.

Öğrenci sadakatinin, öğrenci memnuniyetiyle alakalı, en azından uzun vadede eğitim kurumunun performansı ile olumlu bir ilişkisi olduğu düşünülebilir (Helgesen ve Nettet, 2007: 126). Müşteri sadakati bazı yerlerde tekrarlayan satın alma sıklığı ya da aynı markayı satın alma oranı olarak tanımlanmıştır. Müşteri sadakati bireyin nispi davranışı ve müşteri olmasını tekrarlaması arasındaki ilişki olarak görülebilmektedir (Annamdevula ve Bellamkonda, 2014: 448).

Müşterilerin alışveriş için bir market veya mağazaya bağlanmaları anlamına gelen müşteri sadakati, bir mağazayı diğerinden daha fazla sevdiği anlamına gelmemektedir. Sadakat bir tür adanmak gibidir ve psikolojik olarak bir taahhütte bulunmaktır. Sadık müşteri daha ucuza mal veya hizmet satan rakip bir firmanın

açılması durumunda bile kendi firmasından mal veya hizmet almaya devam etmektedir. Sadakat yalnızca bir tercih konusu değildir kararlı bir benimseme ve sahiplenmeyi de ifade etmektedir (Eser vd., 2011: 364).

Müşteri sadakati ve öğrenci sadakati birbiriyle tutum bileşenleri ve davranışsal bileşen açısından benzerlik göstermektedir(Hennig-Thurau vd., 2001: 333).Tutumsal bileşen, bilişsel, duyuşsal ve çaba ile ilgili unsurlardan oluştuğu için üç taraflı olarak tanımlanabilir. Davranışsal bileşen ise öğrencilerin hareketlilik seçenekleriyle ilgili aldıkları kararlarıyla ilişkili olan bir bileşen olarak algılanabilir (Helgesen ve Nettet, 2007: 42).Eğitim kurumuna sadık kalan bir öğrenci, bu kurumu sadece düzenli olarak kullanmakla kalmayıp aynı zamanda o kuruma karşı olumlu bir bilişsel duygusal tutum sergilemektedir (Hennig-Thurauvd., 2001: 333). Özetlemek gerekirse yükseköğretim ortamına ilişkin müşteri sadakati ile ilgili olarak, öğrencilerin mevcut lisans programlarını tamamlamak için üniversitede kalmaya istekli olmaları ve gelecekte aynı üniversitede yüksek lisans programlarına devam etme niyetleri olarak davranışsal bağlılığı tanımlar. Tutum sadakati ise, öğrencinin fırsatı olduğu durumlarda ailelerine, arkadaşlarına, işverenlerine ve kuruluşlarına üniversitelerine yönelik ağızdan olumlu sözler ve öneride bulunma istekliliği olması şeklinde tanımlanmaktadır (Mohamad ve Awang, 2009: 33).

Hesket ve arkadaşları (1997) müşteri tatmini, sadakat ve kâr arasında bir bağlantı olduğunu iddia etmiştir. Artan müşteri tatmini, müşteri sadakatinde artışa neden olur ve sonuç olarak kar üzerinde olumlu bir etki oluşturur. Sadık bir müşteri, mümkün olduğunda aynı işletmeten mal veya hizmet almaya devam eden ve işletmeten mal ve hizmetlere karşı olumlu tutumlarını sürdüren bir müşteri olarak tanımlanır. Yükseköğretimde müşteri sadakati ile ilgili olarak, araştırmalar, öğrencilerin mevcut lisans programlarını tamamlamak için üniversitede kalma istekliliği ve gelecekte aynı üniversitede lisansüstü programlara devam etme niyetleri olarak davranışsal bağlılığı tanımlar. Bu arada, tutumsal sadakat ise, öğrencinin, fırsatları olduğunda, ailelerine, arkadaşlarına, işverenlerine ve örgütlerine, üniversiteyle ilgili olumlu sözlü sözler ve tavsiyelerde bulunma istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Mohammadve Awang, 2009: 33).

Geniş çapta yapılan araştırmalar ise, öğrenci sadakatının iki öncülü olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi hizmet kalitesini vurgulamaktadır, diğeri ise uzun vadede gerçekleşen ilişkiler ve bu ilişkiler sonucunda gerçekleşen tatmin ve bağlılıktır (Vianden ve Barlow, 2014: 18). Üniversite hizmetlerinin öğrenci sadakati üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Öğrencilerin kurumlarına sadakati, üniversitede zamanla biriken bir dizi deneyimle şekillenmektedir (Yu ve Kim, 2008: 2).

Müşteri hizmeti alanyazınında öğrenci sadakati şu şekilde tanımlanmıştır. Satın alma davranışımızı değiştirecek olan pazarlama faaliyetlerine rağmen gelecekte de aynı ürün ya da hizmeti sürekli olarak yeniden satın almaya yönelik derinden bir bağlılıktır (Vianden ve Barlow, 2014: 17).

Öğrenci sadakati, öğrencinin üniversiteye karşı hislerini, tanımlamalarını ve ilişkisini içeren psikolojik bağlılığı olarak tanımlanabilir. Bu, öğrencinin mali durumunun ya da başka bir durumun sonucu değildir, tamamen öğrencinin üniversiteye olumlu hisleri ile alakalı olmaktadır (Yu ve Kim, 2008: 4).

Saydam (2018) yükseköğretimde öğrenci sadakatini örgütsel imaj ve aidiyet faktörleri ile ölçmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrenci sadakatini yordamada örgütsel imaj ve aidiyet pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olmuştur.

Henning-Thurau (2001: 332), mezun olduktan sonra sadık bir öğrencinin akademik kurumunu;

1. Finansal açıdan (örneğin, araştırma projelerinin bağışları veya maddi desteği ile);
2. Muhtemel, mevcut ve eski öğrencilere ağızdan ağza tanıtım yoluyla;
3. Bazı iş birliği şekilleri ile (ders ziyaretleri gibi) temsil ettiğini söylemiştir. Açıkça, öğrenci sadakatının (üniversiteye) avantajları, öğrencinin üniversitede geçirdiği zamanla sınırlı değildir; Gerçekten de, bu avantajlar, öğrenci mezun olduktan sonra da ortaya

çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci sadakati, kayıttan ayrılmaya kadar ve ötesine uzanan çok aşamalı bir kavram olarak yorumlanmalıdır.

2.4. Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmininin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisi İle İlgili Çalışmalar

Gronholdt vd., (2000) sadakati yorumlamada hizmet kalitesi ve müşteri tatmini değişkenlerini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre müşteri tatmini ve sadakat arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmış ve müşteri tatmininin hizmet kalitesi ve sadakat arasında aracı bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

Helgesen ve Nasset (2007a), öğrenci sadakatini incelemek amacıyla 454 öğrenci üzerinde anket uygulamıştır. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler, öğrenci tatmini, üniversite imajı, öğretim programının imajı ve hizmet kalitesidir. Araştırmada kullanılan kavramsal modele göre yalnızca öğrenci tatmini ve üniversite imajı doğrudan öğrenci sadakati ile ilişkililiken, öğretim programının imajı öğrenci sadakati ile (üniversite imajı aracılığı ile) dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir. Araştırma sonucuna göre hizmet kalitesi sadece öğrenci tatminini artırırken, öğrenci tatmini, üniversite imajı, öğretim programının imajının öğrenci sadakatinin itici gücü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ilaveten öğrenci tatmini ve üniversite imajının öğrenci sadakati üzerinde doğrudan etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Helgesen ve Nasset (2007b)'in aynı yıl yaptığı bir diğer araştırmada kalitenin öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple yönetim kaliteli hizmet vermeye önem göstermelidir.

Yu ve Kim (2008) öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati arasında üniversite yaşantısının kalitesinin aracı rolünü incelemek için rastgele seçilen 228 lisans öğrencisi üzerinde anket uygulamışlardır. Öğrencilerin %53'ünü 2 yıldan daha fazla üniversite yaşamı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada oluşturdukları kavramsal modele göre öğrencilerin eğitim hizmetlerinden, idari hizmetlerden ve tesislerden tatmini üniversite yaşamının kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Modelde ayrıca üniversite yaşamının kalitesinin de öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre üniversite yaşamının kalitesi öğrenci sadakati üzerinde anlamlı bir

etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversite hizmetlerinden tatmini, eğitim hizmetlerinden tatmini ve üniversite olanaklarından tatmini üniversite yaşamının kalitesi üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Fakat idari olanaklardan tatminin üniversite yaşamının kalitesi üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine sonuçlara göre üniversite hizmetlerinden tatminin öğrenci sadakati üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan sobel testine göre ise öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati arasında üniversite yaşantısının kalitesinin aracı bir rol oynamakta olduğu tespit edilmiştir.

Mohamad ve Awang (2008) yılında hizmet kalitesi ve kurumsal imajın öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 872 lisans öğrencisi üzerinde anket uygulamıştır. Oluşturdukları kavramsal modele göre hizmet kalitesi ve kurumsal imajın öğrenci sadakati üzerindeki etkisinde öğrenci tatmini aracı rol oynamaktadır. Araştırma sonucuna göre hizmet kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu karşılık öğrenci tatmini öğrenci sadakati üzerinde etkiliyken öğrenci tatmininin hizmet kalitesi ve öğrenci sadakati arasında aracı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Mendez vd. (2009) algılanan hizmet kalitesi, tatmin, güven ve bağlılığın öğrenci sadakati üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile 752 öğrenci üzerinde anket uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre algılanan hizmet kalitesinin ve öğrenci memnuniyetinin doğrudan öğrenci sadakatini etkilemediği, güven ve bağlılığın aracı etkisi ile dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenci sadakatini etkilemede en etkili faktör bağlılık olarak bulunmuştur. Ayrıca hizmet kalitesinde yer alan faktörlerden öğretim elemanının ve personelin yeterliliğinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Gulid (2011) hizmet pazarlaması karışımı adını verdiği değişkenin öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati üzerindeki etkisini 202 yüksek lisans öğrencisine anket uygulayarak araştırmıştır. Ayrıca oluşturduğu kavramsal modele göre öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati birbirini doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonucuna göre hizmet pazarlaması karışımında yer alan faktörler öğrenci sadakatini %39,4 oranında etkilemektedir. Yine araştırma sonucuna göre öğrenci sadakati ve öğrenci tatmini

arasında da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ilaveten ürün ve hizmet özelliklerinin öğrenci tatminini belirleyen en önemli faktör olduğu tespit edilmiştir.

Perin vd. (2012), öğrenci sadakatinin öncüllerini belirlemek amacıyla 696 öğrenci üzerinde anket uygulamıştır. Araştırmada sadakat öncüllerini belirlemek amacıyla güven, bağlılık ve algılanan kalite değişkenlerini ele almıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin bağlılıklarının sadakatlerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının bağlılıkları ve güvenleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular ayrıca, öğrenci bağlılığının dolaylı olarak algılanan kaliteden etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerine olan algısının sadakati etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Annamdevula ve Bellamkonda (2014) hizmet kalitesi ve öğrenci sadakati arasında öğrenci tatminini aracı değişken olarak kullanarak, hizmet kalitesinin öğrenci sadakati üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştırmak amacıyla 918 öğrenci üzerinde anket uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre hizmet kalitesi öğrenci sadakatini yorumlamada önemli bir değişken olduğu ve öğrenci tatmininin hizmet kalitesi ve öğrenci sadakati arasında kısmi aracı değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Kunanusorn ve Puttawong (2015) araştırmalarında algılanan değer, öğrenci güveni, üniversite imajı ve öğrenci tatmini ile öğrenci sadakati arasındaki bağlantıları incelemeyi ve aracı değişkenlerin öğrenci sadakat modelindeki etkisini tanımlamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 100 özel üniversite öğrencisine anket uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre algılanan değer, öğrenci güveni, üniversite imajı ve öğrenci tatmininin sadakat üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca değişkenlerin sadakati etkilemesinde öğrenci tatmininin dolaylı olarak güçlü bir etkisi olduğu ve algılanan değer etkisinin öğrenci tatmini yoluyla sadakati etkilediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrenci tatmininin aracı değişken olduğu ortaya çıkmış ve öğrenci sadakatini yorumlamada en büyük itici güç olduğu tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

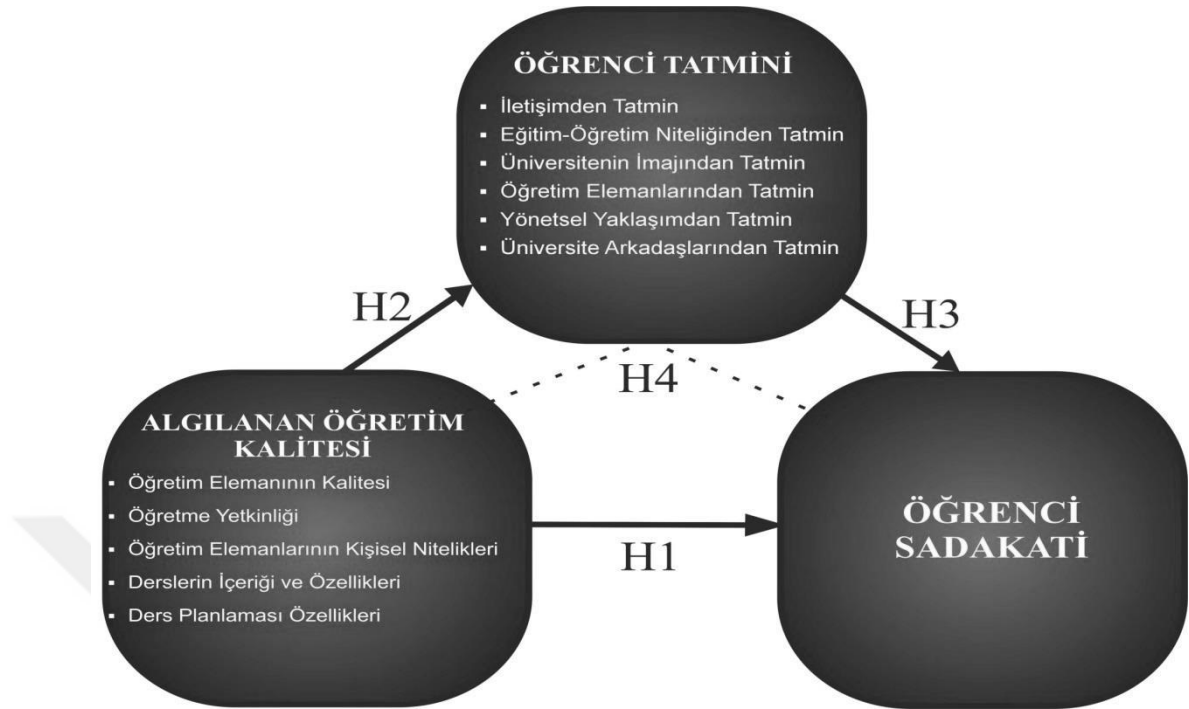
Yükseköğretim kurumlarında algılanan öğretim kalitesinin ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, kullanılacak araştırma yöntemine karar verilirken öncelikle araştırmanın amacı, evreni ve test edilecek hipotezleri göz önünde bulundurulmuştur. Nicel araştırma yönteminin araştırma kapsamında varılacak amaçlara, ulaşılması hedeflenen sonuçlara ve test edilecek hipotezlere hizmet ettiği kanaatine varılmıştır. Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, modeli ve hipotezleri, veri toplama tekniği ve kullanılan ölçekler, veri toplama süreci ve araştırmaya haiz analizler hakkında genel bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Model kavramı sözlükte “örnek olmaya değer kimse veya şey” anlamına gelmektedir. (TDK, 2019). Araştırma açısından model kavramının anlamı ise bir bütünün genel hatlarıyla çerçevelenmiş özetidir (Şimşek, 2014: 91). Araştırma modeli, araştırmacıya çalışmasında nasıl bir yol izleyeceğine yardımcı olmaktadır. Bir araştırmacının yapacağı çalışmada hangi modeli kullanacağı ise araştırma sorununun yapısı ile ilişkili olmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmasıyla ilgili en önemli kararlardan birisi modelin doğru kurgulanmasıdır. Böylece soruna yönelik bakış açısı ve yaklaşım kendiliğinden ortaya çıkacaktır (Şimşek, 2014: 91).

Bu çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde oluşturulan araştırma modeli Şekil 3’de yer almaktadır.

Şekil 3: Araştırma Modeli



Algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiyi test eden çalışmaların sayısı kısıtlı olsa da eğitim öğretimin bir hizmet olduğu düşünüldüğünde, alanyazında hizmet kalitesi ile sadakat arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır.

Günümüze kadar alanyazında hizmet kalitesi, tatmin ve sadakat konuları yoğun bir şekilde incelenmiştir. Gronhold ve arkadaşları 2000 yılında müşteri tatmini ve sadakat arasında güçlü pozitif yönde bir etki olduğunu bulmuşlardır. Hizmet kalitesinin, tatmin aracılığıyla sadakat üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında hizmet kalitesi müşteride tatmin oluşturarak sadakati etkilemektedir. Tatmin ve tatminsizlik sadakatin bir öncülü olarak kabul edilmektedir (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016: 450). Kalite, öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati ile pozitif ilişkilidir. Bu nedenle sunulan hizmetin kalitesine son derece özen gösterilmesi gerekmektedir (Helgesen ve Nettet, 2007: 45). Genellikle, algılanan hizmet kalitesinin tatminin bir öncülü olduğu kabul edilmektedir (Abu Hasan ve Ilias, 2008: 166). Hizmet kalitesi, tatmin ve sadakat

konuları arasında varılan fikir birliği ise, tatmin algılarındaki iyileşmenin doğrudan istenilen sonuca götürdüğüdür (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016: 450).

Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati üzerindeki etkisine dair hipotezler aşağıda listelenmektedir.

H₁: Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{1a}: Öğretim elemanının kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{1b}: Öğretme yetkinliğinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{1c}: Öğretim elemanlarının kişisel niteliklerinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{1d}: Derslerin içeriğinin ve özelliklerinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{1e}: Ders planlaması özelliklerinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

DiDomenico ve Bonnici (1996), beklenen kalite ve algılanan kalite boşluklarını ortaya çıkarmak için hem öğrenci beklentilerini hem de algılarını ölçmeyi önermektedir. Buna dayanarak hizmet kalitesinin, öğretim elemanı kalibresinin bir ürünü olduğunu ve öğretim elemanının ustaca öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmaları gerektiğini dile getirmişlerdir (Keelson, 2011: 79).

Öğrencilerin kurumun personeline olan güvenleri, öğrencilerin üniversitenin bütünlüğüne olan güvenleri olarak anlaşılmaktadır. Bu güven her öğrencinin öğretim üyeleriyle yaşadığı kişisel deneyimlere dayanmaktadır. Dersler olması gereken zamanda yapıldı mı? Derslerde öğretilenler göz önüne alındığında sınavlar adil miydi (ki kolay değildir)? Gelecekteki ders ve / veya hizmetlerin duyurularının gerçekleşen

zamanla uyumlu olduğu ortaya çıktı mı? Böylelikle güven, öğrenci sadakatinin doğrudan bir öncüsü olarak anlaşılmaktadır (Hennig-Thurau vd., 2001: 335).

Abu Hasan ve İllias (2008)'ın 200 öğrenciye anket uygulayarak yaptığı bir çalışmada hizmet kalitesinin boyutlarını öğrenci tatmini üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırma sonucuna göre hizmet kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gulid (2011)'in yaptığı bir çalışmada ürün ve hizmet özelliklerinin öğrenci tatminini belirleyen en önemli unsur olduğu ifade edilmiştir.

H₂:Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{2a}:Öğretim elemanının kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{2b}: Öğretme yetkinliğinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{2c}: Öğretim elemanlarının kişisel niteliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{2d}: Derslerin içeriğinin ve özelliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{2e}: Ders planlaması özelliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

Kehm (2006), Massy (2005) ve Dill (2010)'nin bulunduğu dış değerlendirme uygulamalarında; öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında iş birliği oluşturulduğu zaman öğrencinin öğrenmesinin daha etkili bir hal aldığı tespit etmişlerdir (Özcan, 2013: 143).

Etkili öğretim elemanları, alan bilgilerine dayandırılır ve aynı zamanda öğrencileri ve kendileri için yüksek beklentiler oluştururlar. Etkili öğretim elemanları, öğrencilerin ulaşabileceği hedefler belirleme ve sunum yapabilme

yeteneğine sahiptir. Öğrencilerle güçlü ilişkiler kurarken öğrenebilmeleri için özenli ve destekleyici bir sınıf ortamında öğrencileriyle bulunmaktadır (Sutcliff, 2011: 30).

Guolla (1999: 94) öğrenci tatmininin, öğretmenlerin kaynaklarını değiştirebilmesinin kısıtlı olabileceği sınıf özelliklerinin kalitesinden olumsuz etkilenebileceğini belirtmiştir. Karakaya ve arkadaşları (2001) ise kalabalık sınıflardaki öğrencilerin, az sayıdaki sınıftaki öğrencilere nazaran “bilgi içeriği açısından daha kötü performans gösterdiklerini” ve kalabalık sınıfların çalışmak için ekonomik olduğunu ancak bireysellikten uzaklaşarak öğrenci tatminsizliğine yol açabilecek oldukça kişisiz bir ortam yarattığını belirtmişlerdir. (Mavondo vd., 2004: 44). Etkili bir öğretim, ders özellikleri, sınıf düzenlemesi ve öğretmen faktörü (isteklilik, uzmanlık, öğretme stili) gibi fiziksel faktörlerin düzgünce harmanlanmasını içermektedir (Hill vd., 2003: 17). Wilkins ve Balakrishnan (2013: 2)’a göre üniversiteler üst düzey öğrenim sağlama işindedir ve bu nedenle öğrencilerin sınıf deneyiminin, öğrenci tatmininin birincil belirleyicisi olmasının beklendiğini söylemişlerdir.

H₃: Öğrenci tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3a}: İletişimden tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3b}: Eğitim-öğretimin niteliğinden tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3c}: Üniversitenin imajından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3d}: Öğretim elemanlarından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3e}: Yönetimsel yaklaşımdan tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

H_{3f}: Üniversite arkadaşlarından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.

Hesket ve arkadaşları (1997), müşteri tatmini, sadakat ve kar arasında bir ilişki olduğunu iddia etmişlerdir. Artan müşteri tatmini sadakate yol açmaktadır. Sadakat bir müşterinin ne olursa olsun mala ve hizmete karşı olan bağlılığı olarak tanımlanabilmektedir, müşteri her durumda mal ve hizmeti satın almaya devam etmektedir (Mohamad ve Awang, 2009: 33).

Dick ve Basu (1994:104), üniversite hizmetlerinde öğrenci tatmininin öğrenci sadakatini olumlu yönde etki ettiği görüşünün yaygın olarak kabul gördüğünden bahsetmiştir. Özcan, (2013: 143), Sander ve arkadaşlarının 2000 yılında yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin beklentileri karşılandığı zaman okuldan ayrılma oranlarının önemli ölçüde azaldığından bahsetmektedir. Bir yaşam alanı içindeki genel tatmin, üniversitenin sunduğu çeşitli hizmetlerden de etkilenmektedir (Grace ve Kim, 2008: 2).

Chang ve Fisher'a (2003) göre bir öğrencinin dersten tatmin olması, bilgi ve beceri kazanması için çok önemli bir faktördür. Bir öğrenci dersin ihtiyaç ve beklentisini karşıladığını hissettiği takdirde, öğrencinin tatmin olduğu kabul edilebilmektedir. Bu durum, öğrenciyi daha fazla öğrenmeye, daha fazla çaba göstermeye, derse karşı olumlu tutumunu artırmaya ve de gelecekte diğer derslere katılmaya teşvik edebilmektedir (Uka, 2014: 7). Benzer şekilde, PeckRichmond ve arkadaşları (2009: 4), öğretim sürecini, öğrencilerin öğrenme çevresinde optimum bir başarı sağlayabilmesi için, öğretim elemanının öğrencilerle etkili ve duygusal iletişim kuran bir süreç olduğunu söylemiştir. Bundan şunu çıkarabiliriz, öğretimin özellikle üniversitelerde öğretim üyesi ve öğrenciler arasında öğretimin görevlerini ve amaçlarını başarmada bir partner gibi çalışma sürecidir. Üniversite öğretiminde öğrencinin pasif gözlemci olmaması gerekir, öğrencinin aktif bir şekilde iletişimin tüm kanallarına katılımı sağlanmalıdır. Öğrencinin pasif, öğretim üyesi ile iletişimin zayıf olduğu durumda, öğrencinin yenilmiş, umutsuz, yetersiz gibi duygu durumuna girmesine yol açmaktadır (Mrazovic vd., 2015: 92-93).

Sapri ve arkadaşları (2009), öğrencilerin yükseköğretim kurumlarının hizmetlerine ilişkin tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, konaklama ve sosyal imkânları kapsamakta, hizmet olanaklarını, öğretim ve öğrenim olanaklarını, hizmet çevresel faktörlerini desteklemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretme-öğrenme ile ilgili faktörlerin, öğrencilerin tatmin düzeyini etkileyen en önemli faktörler olduğu sonucuna varılmıştır (Hussain vd., 2014: 4344). Butt ve Rehman (2010), yükseköğretimde öğrenci tatminini belirleyen en baskın faktörün, öğretmenin bilgisi olduğunu söylemişlerdir.

BeerliPalacio vd. (2002)'nin yaptığı çalışmada, algılanan üniversite imajının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin öğrenci tatminini etkilediğini bulmuşlardır. 6775 öğrencinin katıldığı çalışmada, genel üniversite imajının öğrenci tatminini etkilediği bulunmuştur. Buna karşılık, Alves ve Raposo, (2007) üniversite imajının tatmin üzerindeki en yüksek etkisini ortaya çıkarmışlardır. Helgesen ve Nettet (2007), öğrenci sadakatinin öncülleri ile ilgili çalışmalarında, öğrenci memnuniyetini etkileyenin imaj olmasından ziyade, üniversite imajını yönlendirenin tatmin olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin tatmini üniversite imajını geliştirir (Ali ve Ahmed, 2017: 15).

Malik ve arkadaşları, (2010: 2) öğrencilerin, eğitim ve öğretme konusunda etkili personel ile temel eğitim olanaklarına sahip olmaları durumunda, öğrencilerin daha motive olacağı, sadık olacağı ve iyi performans gösteren olacağı görüşünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıftaki ve sınıf dışındaki performansları, öğrencilerin tarafsızlığını, motivasyonunu ve memnuniyetini artırmanın önemli bir özelliğidir.

Öğretmenlerin yetenekleri, mükemmelliği, koordinasyonu ve mantığı, öğrencilerin sınıf performansını büyük ölçüde etkiler. Öğrenciler, öğretmenlerinin eğitimsel aktivitelerinden büyük ölçüde etkilenirler (Sproule, 2000; Malik vd., 2010: 2-3). ButtandRehman (2010)'nın Pakistan'da yükseköğretim öğrencilerinin tatmini ile alakalı yaptıkları bir çalışmada tüm değişkenler arasından öğretim elemanın uzmanlığının en etkileyici faktör olduğunu bulmuşlardır (Hussain vd., 2014: 4344).

H4: Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati üzerindeki etkisinde öğrenci tatmininin aracı değişken rolü vardır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evreni, araştırmada ele alınan problemin cevaplanmasına katkı sağlayacak ilgili bütün insanların oluşturduğu grup ya da araştırmacının belirttiği koşullara uyum gösteren grubun tamamı olarak tanımlanabilmektedir (Şavran, 2016: 145). Araştırma evreninden, evreni temsil etmesi amacıyla seçilen örneklerden meydana gelen gruba ise örneklem adı verilmektedir. Evreni temsil eden bir alt küme seçilmesine örnekleme ya da diğer bir adıyla örneklem seçimi denmektedir. Diğer bir deyişle örneklem seçimi, hangi birimlerin araştırmaya dâhil edileceğini, kimlerden veri toplanması gerektiğini ifade etmektedir (Şavran, 2016: 145).

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmek ve de algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakatini etkilemesinde öğrenci tatmininin aracı rolü olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın amacı ve araştırmacının kısıtları göz önüne alınarak araştırmanın hedef evreni Düzce Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğrenciler olarak tespit edilmektedir. Eğitim görmekte olan öğrencilerden lisansüstü öğrencilere ulaşmanın zorluğu nedeniyle çalışma evreni ön lisans ve lisans öğrencileri olarak belirlenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Düzce Üniversitesi'nde eğitim gören ön lisans ve lisans öğrencilerinin 2018 yılı itibariyle toplam mevcudu Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Kampüs Bilgi Yönetim Sisteminden liste şeklinde alınmıştır. 2018 yılı itibariyle eğitim görmekte olan ön lisans ve lisans öğrencilerinin toplamı 24.086'dır. Toplam mevcudun 17.377'sini lisans öğrencileri, 6.709'unu ise ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından çok güçtür. Bunun yerine evreni temsil edecek büyüklükte bir örneklem seçilmesine karar verilmiştir. Örnekleme tekniğine karar verilirken, örneklem çerçevesinin olması durumu göz önünde bulundurulmuştur. Üniversitede eğitim görmekte olan öğrencilerin Kampüs Bilgi Yönetim Sisteminden alınan listesi örnekleme çerçevesi

olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, araştırma evreninin belirli tabakalara bölüdüğü, sonra her bir tabakadan birim seçmek için basit tesadüfi ya da sistematik örneklem seçim tekniğinin kullanıldığı teknik olan tabakalı (katmanlı) örnekleme kullanılmıştır (Şavran, 2016: 145). Tabakalı örnekleme, örnekleme hatalarını azaltmakla birlikte daha yüksek bir temsil yeteneğine sahip örneklem oluşturmak için kullanılmaktadır. Bu tekniği diğer tekniklerden ayıran özellik, örneklem seçilmeden önce evren bazı alt tabakalara ayrılmaktadır ve her alt kümeden uygun sayıda birim seçilmesidir. Burada önemli olan ise, evrendeki tüm tabakaların örneklemece temsil edildiğinden emin olmaktır (Şavran, 2016: 145).

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü bulmak için Çıngı (1994)'nın tablosundan uyarılma yapan Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2016: 98) oluşturduğu, sapma miktarı .95 ve .99 güven düzeyleri için belli evren büyüklüğüne karşılık gelen örneklem büyüklükleri verilen tablodan yararlanılmıştır. Tabloya göre Düzce Üniversitesi'nden alınacak örneklem büyüklüğü 30.000 kişiden oluşan evren için .95 güven düzeyinde 379 kişiye denk gelmektedir. Aynı zamanda Büyüköztürk (2005: 140)'e göre anket formunda yer alan ifadelerin 10 katı olacak şekilde örneklem alınması uygun görülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma için alınacak örneklem büyüklüğü 530 olmaktadır. Örneklem büyüklüğü tespit edildikten sonra tabakalı örnekleme tekniğine göre örneklem en başta iki tabakaya ayrılmıştır. Bu tabakalar örneklemin kendinden gelen doğal tabakalar olan ön lisans ve lisans düzeyleridir. İlk olarak bu iki tabakadan ayrı ayrı alınacak örnek büyüklüğü hesaplaması yapılmaktadır. Bunun için bu tabakaların evren içerisindeki doğal oransal yapısı dikkate alınmaktadır. $17.377/24.086 \times 530 = 387$ örneklem büyüklüğü ile %72'sini lisans öğrencileri, $6.709/24.086 \times 530 = 155$ örneklem büyüklüğü ile %28'ini ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Daha sonra bu iki tabaka yine kendi içlerinde alt tabakalara ayrılmaktadır. Bu alt tabakalar birer doğal tabaka olan bu programlarda yer alan akademik bölümler olmaktadır. Lisans ve Ön Lisans programlarındaki akademik birimlere inildiğinde ise her lisans programı için tek tek ulaşılması gereken örnek büyüklükleri hesaplanmaktadır.

Ön lisans programları için örneklem hacminin hesaplanması ve ulaşılan sayıların verilmesiyle ilgili birim bazlı tablolar oluşturularak aşağıda sırayla verilmektedir.

Tablo 1: Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi	İktisat	13	1	1
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	107	2	3
	Uluslararası İlişkiler	190	4	4
Toplam		310	7	8

Tablo 1 incelendiğinde Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesinde ulaşılması gereken örnek hacmi 7'dir. Ancak hesaplamalarda oluşan küsuratlar nedeniyle bir üst sayı olarak 8'e yükseltilmiştir.

Tablo 2: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	995	22	21
Toplam		995	22	21

Tablo 2 incelendiğinde Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 22'dir. 1 adet hatalı anket bulunduğundan dolayı araştırmaya dâhil edilmemiş ve ulaşılan örnek hacmi 21 olmuştur.

Tablo 3: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	Antrenörlük Eğitimi	339	7	7
	Spor Yöneticiliği	206	4	4
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	183	5	5
Toplam		728	16	16

Tablo 3 incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 16'dır. Buna uygun olarak ulaşılan örnek hacmi de 16'dır.

Tablo 4: Eğitim Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	40	3	3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	62	1	1
	İngilizce Öğretmenliği	171	4	4
	Okul Öncesi Öğretmenliği	151	3	3
	Özel Eğitim Öğretmenliği	58	1	1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	404	9	9
	Sınıf Öğretmenliği	307	7	7
	Türkçe Eğitimi	210	5	5
Toplam		1503	33	33

Tablo 4 incelendiğinde Eğitim Fakültesi için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 33'tür. Buna uygun olarak ulaşılan örnek hacmi de 33 olmuştur.

Tablo 5: Fen Edebiyat Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Fen Edebiyat Fakültesi	Arkeoloji	143	3	3
	Biyoloji	48	1	1
	Çerkez Dili ve Edebiyatı	100	2	2
	Felsefe	64	1	1
	Fizik	7	-	1
	Gürcü Dili ve Edebiyatı	58	1	1
	Kimya	23	1	1
	Matematik	303	7	7
	Sosyoloji	215	5	5
	Tarih	236	5	5
	Türk Dili ve Edebiyatı	532	12	12
Toplam		1729	39	39

Tablo 5 incelendiğinde Eğitim Fakültesi için ulaşılması gereken örnek hacmi 39'dur. Buna uygun olarak ulaşılan örnek hacmi da 39 olmuştur. Fizik bölümünde eğitim görmekte olan öğrenciye ulaşılamaması nedeniyle örnekleme dâhil edilmemiştir.

Tablo 6: İlahiyat Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
İlahiyat Fakültesi	İlahiyat	533	12	12
Toplam		533	12	12

Tablo 6 incelendiğinde İlahiyat Fakültesi için ulaşılması gereken hesaplanan örnek hacmi 12'dir. Buna uygun olarak örnek hacmi de 12 olmuştur.

Tablo 7: İşletme Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
İşletme Fakültesi	İşletme	679	15	15
	Sağlık Yönetimi	613	14	14
	Sigortacılık ve Sosyal Güvenlik	518	11	11
	Uluslararası İlişkiler	213	5	5
	Uluslararası Ticaret	585	13	13
	Yönetim Bilişim Sistemleri	506	11	11
Toplam		3114	69	69

Tablo 7 incelendiğinde İşletme Fakültesi için ulaşılmaması gereken hesaplanan örnek hacmi 69'dur. Buna uygun olarak örnek hacmi de 69 olmuştur.

Tablo 8: Mühendislik Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Mühendislik Fakültesi	Bilgisayar Mühendisliği	765	17	17
	Biyomedikal Mühendisliği	261	6	6
	Çevre Mühendisliği	107	2	2
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	768	17	17
	Endüstri Mühendisliği	293	6	6
	Makine Mühendisliği	597	13	18
	Mekatronik Mühendisliği	243	6	6
Toplam		3040	67	72

Tablo 8 incelendiğinde Mühendislik Fakültesi için ulaşılmaması gereken hesaplanan örnek hacmi 67'dir. Ulaşılan örnek hacmi ise 72 olmuştur.

Tablo 9: Orman Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Orman Fakültesi	Orman Endüstrisi Mühendisliği	120	3	3
	Orman Mühendisliği	255	5	5
	Peyzaj Mimarlığı	310	7	6
Toplam		685	15	14

Tablo 9 incelendiğinde Mühendislik Fakültesi için ulaşılması gereken örnek hacmi 15'tir. Peyzaj Mimarlığı öğrencilerinden bir öğrenciye ulaşamaması nedeniyle Orman Fakültesi için ulaşılan örnek hacmi 14 olmuştur.

Tablo 10: Sağlık Bilimleri Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik	780	17	17
	Sosyal Hizmet	315	17	17
Toplam		1095	34	34

Tablo 10 incelendiğinde Sağlık Bilimleri Fakültesi için ulaşılması gereken örnek hacmi 34'tür. Buna uygun olarak ulaşılan örnek hacmi da 34 olmuştur.

Tablo 11: Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	Heykel	23	1	1
	Mimarlık	269	6	6
	Radyo,Televizyon ve Sinema	59	1	-
	Resim	40	1	1
	Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji	30	1	1
	Türk Müziği	70	1	1
Toplam		491	11	10

Tablo 11 incelendiğinde Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 11'dir. Radyo, Televizyon ve Sinema bölümü öğrencilerine ulaşılamaması nedeniyle örnek hacmi 10 olmuştur.

Tablo 12: Teknoloji Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Teknoloji Fakültesi	Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği	4	-	-
	Bilgisayar Mühendisliği + Bilgisayar Mühendisliği (M.T.O.K)	683	15	15
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği + Elektrik-Elektronik Mühendisliği (M.T.O.K)	685	15	15
	İnşaat Mühendisliği + İnşaat Mühendisliği (M.T.O.K)	672	15	15
	İmalat Mühendisliği + Makine ve İmalat Mühendisliği	146	3	3
Toplam		2190	48	48

Tablo 12 incelendiğinde Teknoloji Fakültesi için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 48'dir. Bu doğrultuda ulaşılan örnek hacmi 48 olmuştur. Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği bölümü öğrencilerine ulaşılamadığından hesaplamaya dâhil edilememiştir.

Tablo 13: Tıp Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Tıp Fakültesi	Tıp	842	18	18
Toplam		842	18	18

Tablo 13 incelendiğinde Tıp Fakültesi için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 18'dir. Bu doğrultuda ulaşılan örnek hacmi 18 olmuştur.

Tablo 14: Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Bitki Koruma	102	3	3
	Biyosistem Mühendisliği	13	1	2
	Tarla Bitkileri	7	1	1
Toplam		122	5	6

Tablo 14 incelendiğinde Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi için ulaşılması gereken örnek hacmi 5'tir. Ancak hesaplamalarda oluşan küsuratlar nedeniyle bir üst sayı olarak 6'ya yükseltilmiştir.

Lisans programları için hesaplanan örneklem hacmi 387 olarak bulunmuştur. Ulaşılan örnek hacmi ise 399 olmuştur.

Ön lisans programları için örneklem hacminin hesaplanması ve ulaşılacak sayıların verilmesiyle ilgili birim bazlı tablolar oluşturularak aşağıda sırayla verilmektedir.

Tablo 15: Akçakoca Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Akçakoca Meslek Yüksekokulu	Adalet	194	4	4
	Bilgisayar Programcılığı	197	4	4
	Dış Ticaret	168	4	4
	Gıda Teknolojisi	164	4	4
	İşletme Yönetimi + İşletme Yönetimi-Yönetim Dalı	142	3	4
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	128	3	5
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	199	4	4
Toplam		1192	26	29

Tablo 15 incelendiğinde Akçakoca Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 26'dır. Ulaşılan örnek hacmi ise 29 olmuştur.

Tablo 16: Çilimli Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Çilimli Meslek Yüksekokulu	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	84	2	1
	Organik Tarım	6	1	1
	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	50	1	1
Toplam		140	4	3

Tablo 16 incelendiğinde Çilimli Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 4'tür. Öğrencilere ulaşmada güçlük yaşanması nedeniyle ulaşılan örnek hacmi 3 olmuştur.

Tablo 17: Dr. Engin Pak Cumayeri Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Dr. Engin Pak Cumayeri Meslek Yüksekokulu	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	79	2	4
	Endüstriyel Kalıpcılık	35	-	-
	Makine	108	2	5
	Mekatronik	119	3	4
Toplam		341	7	13

Tablo 17 incelendiğinde Dr. Engin Pak Cumayeri Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 7'dir. Ulaşılan örnek hacmi ise 13 olmuştur. Endüstriyel Kalıpcılık bölümü öğrencilerinin azlığı ve temsil yeteneğinin bulunmamasından örnekleme dâhil edilmemiştir.

Tablo 18: Düzce Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Düzce Meslek Yüksekokulu	Arıcılık	28	1	-
	Bilgisayar Programcılığı	207	5	5
	Elektrik+Elektrik-Fabrika Bakım ve İmalat Dalı	218	5	5
	Elektronik Haberleşme Teknolojisi	106	2	2
	Elektronik Teknolojisi	76	2	2
	Mobilya ve Dekorasyon	134	3	3
	İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	79	2	2
	İnşaat Teknolojisi	292	6	6
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	153	3	3
	Makine + Makine-Fabrika Bakım Dalı + Makine-Üretim Dalı	186	4	3
	Moda Tasarımı	118	3	3
	Otomotiv Teknolojisi + Otomotiv Teknolojisi-Satış Sonrası	176	4	4
	Tarım Makineleri	40	1	-
	Tekstil Teknolojisi + Tekstil Teknolojisi-Konfeksiyon	48	1	1
Toplam		1861	42	39

Tablo 18 incelendiğinde Düzce Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 42'dir. Öğrencilerin derslerin çoğunu atölyelerde işlemeleri sebebiyle öğrencilere ulaşmada ve müsait zamanlarını bulmada zorluk yaşanmıştır. Bu sebeple ulaşılan örnek hacmi 39 olmuştur.

Tablo 19: Gölyaka Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Gölyaka Meslek Yüksekokulu	Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi	26	1	2
	Bilgisayar Programcılığı	66	1	2
	Grafik Tasarımı	109	2	2
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	121	3	4
	Pazarlama	36	1	2
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	54	1	2
Toplam		412	9	14

Tablo 19 incelendiğinde Gölyaka Meslek Yüksekokulu için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 9'dur. Ulaşılan örnek hacmi ise 14 olmuştur.

Tablo 20: Gümüşova Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Gümüşova Meslek Yüksekokulu	İş Sağlığı ve Güvenliği	169	4	4
	Kaynak Teknolojisi	38	1	1
	Makine, Resim ve Konstrüksiyon	82	2	2
	Metalürji	52	1	1
	Üretimde Kalite Kontrol	72	2	2
Toplam		413	10	10

Tablo 20 incelendiğinde Gümüşova Meslek Yüksekokulu için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 10'dur. Bu doğrultuda ulaşılan örnek hacmi 10 olmuştur.

Tablo 21: Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu	Çevre Koruma ve Kontrol	14	1	1
	Dış Ticaret	81	3	3
	Geleneksel El Sanatları	76	2	2
	Harita ve Kadastro	150	3	3
	Lastik ve Plastik Teknolojisi	2	-	-
	Lojistik	136	3	3
	Yapı Ressamlığı	117	3	3
Toplam		576	15	15

Tablo 21 incelendiğinde Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken Hesaplanan Örnek Hacmi 15'tir. Lastik ve Plastik Teknolojisi bölümü öğrencilerine ulaşamamasından ötürü örnekleme dâhil edilememiştir.

Tablo 22: Ormancılık Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Ormancılık Meslek Yüksekokulu	Ormancılık ve Orman Ürünleri	91	2	3
Toplam		91	2	3

Tablo 22 incelendiğinde Ormancılık Meslek Yüksekokulu için ulaşılması gereken örnek hacmi 2'dir. Ancak hesaplamalarda oluşan küsüratlar nedeniyle sayı 3'e yükseltilmiştir.

Tablo 23: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	Çocuk Gelişimi	182	4	4
	İlk ve Acil Yardım	175	4	4
	Yaşlı Bakımı	120	3	3
Toplam		477	11	11

Tablo 23 incelendiğinde Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 11'dir. Bu doğrultuda ulaşılan örnek hacmi 11 olmuştur.

Tablo 24: Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu

Akademik Birim	Bölüm	Evren	Hesaplanan Örnek Hacmi	Ulaşılan Örnek Hacmi
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	Çağrı Merkezi Hizmetleri	306	7	7
	İşletme Yönetimi	254	6	6
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	208	5	5
	Nüfus ve Vatandaşlık	41	1	1
	Sosyal Güvenlik	397	9	9
Toplam		1206	28	28

Tablo 24 incelendiğinde Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu için ulaşılmaması gereken örnek hacmi 28'dir. Bu doğrultuda ulaşılan örnek hacmi 28 olmuştur.

Ön Lisans programları için gereken örneklem hacmi hesaplamalara göre 155 iken ulaşılan örnek hacmi 167 olmuştur.

Küsuratlı çıkan sayılardan 0,5 ve 0,5'ten büyük olanları bir üst sayıya, 0,5'ten küçük olanları ise bir alt sayıya yuvarlanmıştır. Akademik birimler için bulunan örneklem büyüklükleri bölüm toplam öğrenci sayısı/akademik birim toplam öğrenci sayısı x akademik birim örneklem büyüklüğü formülü kullanılarak bulunmuştur.

İşletme Lisans programının bir birimi olan Sağlık Kurumları Yöneticiliği bölümü kapatılarak Sağlık Yönetimi bölümü ile birleştirilmiştir. Daha sağlıklı örneklem elde etmek için Teknoloji Fakültesinden M.T.O.K olan bölümlerin sadece öğrencilerin kazanma şekli farklı olduğu için Bilgisayar Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği M.T.O.K, Elektrik-Elektronik Mühendisliği ve Elektrik-Elektronik Mühendisliği M.T.O.K, İnşaat Mühendisliği ve İnşaat Mühendisliği M.T.O.K birleştirilmiş ve Makine ve İmalat Mühendisliği öğrenci azlığı sebebiyle İmalat Mühendisliği ile birleştirilmiştir. Akçakoca Meslek Yüksekokulu bölümlerinden olan İşletme Yönetimi-Yönetim dalı öğrenci azlığı sebebi ile işletme yönetimi ile

birleştirilmiş, Düzce Meslek Yüksekokulunun bölümü olan İç Mekan Tasarımı kapatılarak Mobilya Bölümü ile birleştirilmiştir. Daha sağlıklı örneklem elde etmek için Düzce Meslek Yüksekokulu, Makine-Fabrika Bakım Dalı, Makine Üretim Dalı öğrenci azlığı sebebi ile Makine Bölümü ile birleştirilmiş, Otomotiv Teknolojisi-Satış sonrası öğrenci azlığı sebebi ile Otomotiv Teknolojisi ile birleştirilmiş, Tekstil Teknolojisi-Konfeksiyon öğrenci azlığı sebebi ile Tekstil Teknolojisi ile birleştirilmiştir.

Arıcılık, Fizik, Endüstriyel Kalıpcılık, Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği, Lastik ve Plastik Teknolojisi bölümleri temsil etme yeteneği bulunmadığından ve aynı zamanda öğrencilere ulaşılabilirliğin zor olmasından örnekleme dâhil edilmemişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen ve nicel araştırma yöntemlerinde yoğun olarak başvurulan veri toplama tekniği olan anket tekniği tercih edilmiştir. Anket tekniği, kısa sürede geniş bir örneklemden yüzeysel veriler elde etmek için kullanıldığı gibi önceden hazırlanmış soruların, katılımcılara posta yoluyla ya da internet üzerinden gönderilmesi, telefonla ya da yüz yüze sorulmasını içeren bir veri toplama tekniklerinden birisidir (Şavran, 2016: 80; Gegez, 2015). Bu araştırma, öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği için en sağlıklı veri toplama yönteminin yüz yüze anket tekniği olduğuna karar verilmiştir. Anket formu (Ek 1), algılanan öğretim kalitesi, öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati olmak üzere toplamda 53 önermeden oluşan 3 ana boyut ve 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Algılanan Öğretim Kalitesi ana boyutu; öğretim elemanının kalitesi alt boyutu 3 önerme, öğretme yetkinliği alt boyutu 7 önerme, öğretim elemanlarının kişisel nitelikleri alt boyutu 5 önerme, derslerin içeriği ve özellikleri alt boyutu 5 önerme, ders planlaması özellikleri alt boyutu 3 önerme olmak üzere toplamda 5 alt boyut ve 23 önermeden oluşmaktadır. Öğrenci Tatmini ana boyutu; iletişimden tatmin alt boyutu 3 önerme, eğitim öğretimin niteliğinden tatmin alt boyutu 5 önerme, üniversitenin imajından tatmin alt boyutu 2 önerme, öğretim elemanlarından tatmin alt boyutu 7 önerme, yönetsel yaklaşımdan tatmin alt boyutu 4 önerme, üniversite arkadaşlarından tatmin alt boyutu 3 önerme olmak üzere toplamda 6 alt boyut ve 24 öncülden oluşmaktadır.

Öğrenci Sadakati ana boyutu ise 6 önermeden oluşmaktadır. Anket formunda 5’li Likert Tipi ifadelerin yer aldığı ölçekler kullanılmıştır. Ankette yer alan likert tipi ifadeler (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum, Ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılmıyorum, şeklindedir.

Anket formunun algılanan öğretim kalitesi ölçeği ,94 güvenirlik katsayısıyla Pavlina vd. (2011) çalışmasından alınmıştır. Ölçek yeminli tercümanlar vasıtasıyla öncelikle İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ardından tekrar Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Algılanan öğretim kalitesi; öğretim elemanının kalitesi, öğretme yetkinliği, öğretim elemanının kişisel nitelikleri, ders içeriği ve özellikleri, ders planlaması ve özellikleri olmak üzere toplam 23 önermeden oluşan 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğrenci tatmini ölçeği ,84 güvenirlik katsayısıyla Koç vd. (2008)’nin çalışmasından alınmıştır. Öğrenci tatmini; iletişimden tatmin, eğitim-öğretimin niteliğinden tatmin, üniversitenin imajından tatmin, öğretim elemanlarından tatmin, yönetsel yaklaşımdan tatmin, üniversite arkadaşlarından tatmin olmak üzere toplamda 24 önermeden oluşan 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğrenci sadakati ölçeği ise ,94 güvenirlik katsayısı ile Var (2013)’ın çalışmasından alınmıştır. Ölçek tek boyutlu olup 6 önermeden oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise cinsiyet, yaş aralığı, sınıf ve akademik birimlerin yer aldığı demografik bilgilere ait sorulara yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formu akademik birimlerdeki öğrencilere uygulanmadan önce üniversite etik kuruluna sunulurken Etik Formu (Ek:2) alınmıştır. Öğrenciler üzerine uygulanacağı için Rektörlük makamından gerekli izinler alınmış ve EBYS üzerinden tüm birimlere izin yazısı (Ek:3) gönderilmiştir. Veri toplama süreci eğitim öğretim yılının devam ettiği 16-24 Mayıs 2019 tarihleri arasında olmuştur. Anket formlarının büyük bir kısmı akademik birim temsilcileri vasıtasıyla öğrencilere dağıtılmıştır. Toplamda 568 öğrenciye anket uygulanmıştır ve 1 hatalı anket bulunduğundan ötürü 567 anket veri analiz sürecine dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Yükseköğretim kurumlarında algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılan yüksek lisans tez çalışmasında verilerin analizi için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle çalışmanın analizinde veri setinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistiklerden olan frekans analizinden yararlanılmıştır. Daha sonra tanımlayıcı istatistiklerden yararlanarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Sonraki adımda ölçeklerin güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Daha sonraki adımlarda değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve yönünü belirlemek maksadı ile korelasyon analizi uygulanmıştır (Nakip, 2006: 142) Bağımlı değişkenle birden fazla olan bağımsız değişkenlerin ilişkisini test etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur (Nakip, 2006: 330)

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Düzce Üniversitesi öğrencilerinden elde edilen verilerin AMOS 18 ve SPSS 18 paket programı aracılığı ile çeşitli istatistiksel yöntemler kullanarak analiz edilen verilerin bulguları yer almaktadır. İlk olarak katılımcılara ait demografik özelliklere yönelik bulgular ve tanımlayıcı istatistikler paylaşılmış ve ardından SPSS programı ile ölçekte yer alan faktörlerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. AMOS programı aracılığı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, ölçeklerin iç tutarlılığı ve modele uygunluğu test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve anlamlılığını belirlemek amacıyla korelasyon testi uygulanmış ve ardından değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri belirlemek ve hipotezleri test etmek amacı ile çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sonucunda araştırmaya katılan 567 öğrencinin cinsiyet, yaş aralığı, sınıfının yer aldığı demografik özellikleri Tablo 25'te yer almaktadır. Öğrencilerin akademik birimlerinin yer aldığı demografik özellikler ise Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 25: Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Özelliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	%	Sınıf	N	%
Kadın	295	52	1. Sınıf	151	26,6
Erkek	272	48	2. Sınıf	218	38,4
Toplam	567	100,0	3. Sınıf	84	14,8
Yaş Aralığı	N	%	4. Sınıf	97	17,1
17-20	188	33,2	6. Sınıf	17	3,0
21-24	344	60,7	Toplam	567	100,0
25-28	27	4,8			
29+	8	1,4			
Toplam	567	100,0			

Araştırma sürecine katılım gösteren öğrencilerin demografik verileri incelendiğinde kadın öğrencilerin oranı %52 erkek öğrencilerin oranının ise %48 olduğu görülmektedir. . Buna göre araştırma sürecine dâhil olan kadın ve erkek öğrencilerin oranının hemen hemen birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında en yüksek oranı % 60,7 ile 21-24 yaş aralığı oluşturmaktadır. 21-24 yaş aralığında öğrencilerin çoğunluğu oluşturmalarının sebebi meslek yüksekokullarının iki yıllık olmasından bu yaş grubunu temsil eden öğrencilerin bulunmasıdır. Sınıfların oranlarına bakıldığında ise en yüksek oranları 1. sınıflar %26,6 ile 2. sınıflar %38,4 ile oluşturmaktadır. Bir ve ikinci sınıfların çoğunluğu oluşturmalarının sebebi meslek yüksekokullarında sadece bir ve ikinci sınıfların bulunmasından kaynaklanmaktadır. Altıncı sınıfların oranının az olmasının sebebi ise sadece altıncı sınıfın sadece tıp fakültesinde bulunmasıdır.

Tablo 26: Öğrencilerin Akademik Birimlerine İlişkin Bulgular

Akademik Birim	N	%	Akademik Birim	N	%
Eğitim Fakültesi	33	5,8	Akçakoca Turizm İşletme ve Otelcilik Yüksekokulu	21	3,7
Fen Edebiyat Fakültesi	39	6,9	Akçakoca MYO	29	5,1
İlahiyat Fakültesi	12	2,1	Dr. Engin Pak Cumayeri MYO	13	2,3
İşletme Fakültesi	69	12,2	Çilimli MYO	3	0,5
Mühendislik Fakültesi	72	12,7	Düzce MYO	41	7,2
Orman Fakültesi	14	2,5	Gölyaka MYO	14	2,5
Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	10	1,8	Gümüşova MYO	10	1,8
Teknoloji Fakültesi	48	8,5	KaynaşlıMYO	15	2,6
Tıp Fakültesi	18	3,2	Sağlık Hizmetleri MYO	11	1,9
Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi	6	1,1	Sosyal Bilimler MYO	28	4,9
Spor Bilimleri Fakültesi	16	2,8	Ormancılık MYO	3	0,5
Sağlık Bilimleri Fakültesi	34	6,0	Toplam	567	100,0
Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi	8	1,4			

Akademik birim bazında incelendiğinde çoğunluğu %12,7 ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu, azınlığı oluşturan birimin ise % 0,5'lik aynı yüzdeye sahip olan Çilimli MYO ve Ormancılık MYO öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

4.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada elde edilen verilerin analizlerine geçmeden önce yapmak için verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadıkları tespit edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre araştırmada kullanılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığını gösteren basıklık çarpıklık değerleri Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği için Tablo 27'de, Öğrenci Tatmini Ölçeği için Tablo 28'de, Öğrenci Sadakati Ölçeği için ise Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 27: Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği

Ölçek	Yükseköğretim Öğrencileri			
	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Algılanan Öğretim Kalitesi	3,606	1,012	-0,636	0,141
Öğretim Elemanının Kalitesi	3,687	0,937	-0,784	0,663
AÖK1	3,680	0,927	-0,844	0,792
AÖK2	3,800	0,913	-0,962	1,052
AÖK3	3,582	0,971	-0,546	0,147
Öğretme Yetkinliği	3,591	1,017	-0,586	0,003
AÖK4	3,652	0,944	-0,660	0,309
AÖK5	3,675	0,969	-0,561	0,051
AÖK6	3,638	0,997	-0,568	0,022
AÖK7	3,703	1,008	-0,737	0,361
AÖK8	3,640	1,000	-0,666	0,186
AÖK9	3,527	1,076	-0,545	-0,310
AÖK10	3,299	1,125	-0,371	-0,597
Öğretim Elemanlarının Kişisel Nitelikleri	3,652	1,054	-0,705	0,143
AÖK11	3,421	1,168	-0,541	-0,461
AÖK12	3,476	1,102	-0,468	-0,406
AÖK13	3,677	0,976	-0,573	0,019
AÖK14	3,786	1,052	-0,888	0,396
AÖK15	3,901	0,973	-1,058	1,168
Derslerin İçeriği ve Özellikleri	3,652	0,971	-0,682	0,290
AÖK16	3,758	0,913	-0,720	0,691
AÖK17	3,650	0,942	-0,701	0,452
AÖK18	3,627	0,986	-0,675	0,180
AÖK19	3,624	1,042	-0,732	0,106
AÖK20	3,599	0,975	-0,586	0,023
Ders Planlaması Özellikleri	3,405	1,072	-0,413	-0,311
AÖK21	3,666	0,962	-0,689	0,328
AÖK22	3,209	1,131	-0,228	-0,693
AÖK23	3,340	1,124	-0,324	-0,568

Tablo 27 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 değer aralığında olduğu görülmektedir. Algılanan öğretim kalitesine ait veri setinin normal bir dağılıma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca değişkenlere yönelik tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında, öğrencilerin, öğretim elemanının kalitesine (Ort.3,687), öğretme yetkinliğine (Ort. 3,591), öğretim elemanlarının kişisel niteliklerine (Ort. 3,652), derslerin içeriği ve özelliklerine (Ort. 3,652), ders planlaması özelliklerine

(Ort. 3,405) yönelik algılarının genel olarak 3,606 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 28: Öğrenci Tatmini Ölçeği

Ölçek	Yükseköğretim Öğrencileri			
	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Tatmini	3,408	1,126	-0,515	-0,341
İletişimden Tatmin	3,394	1,126	-0,446	-0,376
ÖT1	3,589	1,103	-0,718	-0,020
ÖT2	3,504	1,086	-0,522	-0,320
ÖT3	3,089	1,190	-0,099	-0,790
Eğitim Öğretimin Niteliğinden Tatmin	3,56	1,108	-0,663	-0,113
ÖT4	3,604	0,956	-0,648	0,338
ÖT5	3,707	1,041	-0,778	0,217
ÖT6	3,456	1,169	-0,557	-0,464
ÖT7	3,858	1,205	-0,984	0,053
ÖT8	3,186	1,169	-0,348	-0,712
Üniversitenin İmajından Tatmin	3,003	1,190	-0,124	-0,875
ÖT9	3,125	1,177	-0,257	-0,808
ÖT10	2,881	1,204	0,009	-0,942
Öğretim Elemanlarından Tatmin	3,431	1,107	-0,521	-0,313
ÖT11	3,493	1,111	-0,654	-0,154
ÖT12	3,463	1,065	-0,551	-0,250
ÖT13	3,322	1,157	-0,419	-0,585
ÖT14	3,629	1,048	-0,646	-0,038
ÖT15	3,266	1,136	-0,413	-0,478
ÖT16	3,448	1,128	-0,493	-0,344
ÖT17	3,398	1,102	-0,472	-0,342
Yönetmel Yaklaşımdan Tatmin	3,278	1,144	-0,414	-0,553
ÖT18	3,455	1,168	-0,572	-0,485
ÖT19	3,352	1,130	-0,496	-0,459
ÖT20	3,072	1,145	-0,234	-0,698
ÖT21	3,232	1,135	-0,357	-0,573
Üniversite Arkadaşlarından Tatmin	3,553	1,136	-0,717	-0,112
ÖT22	3,488	1,118	-0,660	-0,154
ÖT23	3,488	1,167	-0,651	-0,296
ÖT24	3,684	1,125	-0,842	0,114

Tablo 28 incelendiğinde ölçeğe ait veri setinin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu görünmektedir. O halde öğrenci tatmini ölçeğinin verilerinin normal bir dağılıma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca değişkenlere yönelik tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğrencilerin, iletişimden tatmine (Ort. 3,394), eğitim öğretimin niteliğinden tatmine (Ort. 3,562), üniversitenin imajına yönelik tatmine (Ort. 3,0035), öğretim elemanlarından tatmine (Ort. 3,431), yönetsel yaklaşımdan tatmine (Ort. 3,278), üniversite arkadaşlarından tatmine (Ort. 3,553) yönelik algıları genel toplamda 3,408 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 29: Öğrenci Sadakati Ölçeği

Ölçek	Yükseköğretim Öğrencileri			
	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Sadakati	3,342	1,273	-0,481	-0,690
S1	3,155	1,251	-0,290	-0,885
S2	3,533	1,274	-0,719	-0,516
S3	3,516	1,129	-0,663	-0,186
S4	2,814	1,339	-0,018	-1,170
S5	3,719	1,351	-0,837	-0,508
S6	3,317	1,294	-0,361	-0,879

Tablo 29 incelendiğinde ölçeğe ait veri setinin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu görünmektedir. O halde öğrenci sadakati ölçeğinin verilerinin normal bir dağılıma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca değişkenlere yönelik tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğrencilerin, genel olarak 3,342 ortalama ile öğrenci sadakatine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenirlilik Değerleri

Güvenirlilik bir ölçme aracının ne derecede tutarlı ölçüm yaptığını ifade etmektedir. Kullanılan ölçüm aracının çeşidine bağlı olarak farklı güvenirlilik analizi yöntemleri kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014: 315) Bu çalışmada güvenirliliği ölçmek amacıyla sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan değişkenler arasındaki ortalama korelasyonu temel alarak, ölçme aracında yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test ederek iç tutarlılığı ölçen Cronbach Alpha değerleri analiz edilmiştir. Cronbach Alpha değeri 0,70'in üzerinde olan

ölçeklerin içsel tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmektedir (Bayram, 2009:194; Büyüköztürk, 2015: 183; Durmus vd., 2011: 89; Seçer, 2013: 179)

4.3.1. Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği

Tablo 30: Algılanan Öğretim Kalitesi Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
Algılanan Öğretim Kalitesi	,945
Öğretim Elemanının Kalitesi	,868
Öğretme Yetkinliği	,848
Öğretim Elemanının Kişisel Nitelikleri	,802
Ders İçeriği Ve Özellikleri	,843
Ders Planlaması Ve Özellikleri	,741

Tablo 30 incelendiğinde hiçbir faktörün ,70'in altında kalmadığı görülmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik değerinin ise ,945 olduğu görülmektedir. O halde algılanan öğretim kalitesi ölçeği içsel tutarlılığa sahip bir ölçektir diyebilmek mümkündür.

4.3.2. Öğrenci Tatmini Ölçeği

Tablo 31: Öğrenci Tatmini Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
Öğrenci Tatmini	,942
İletişimden Tatmin	,805
Eğitim-Öğretimin Niteliğinden Tatmin	,816
Üniversitenin İmajından Tatmin	,779
Öğretim Elemanlarından Tatmin	,913
Yönetsel Yaklaşımdan Tatmin	,841
Üniversite Arkadaşlarından Tatmin	,834

Tablo 31 incelendiğinde hiçbir faktörün ,70'in altında kalmadığı görülmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik değerinin ise ,942 olduğu görülmektedir. O öğrenci tatmini ölçeği içsel tutarlılığa sahip bir ölçektir diyebiliriz.

4.3.3. Öğrenci Sadakati Ölçeği

Yapılan analizler sonucunda öğrenci sadakatine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise yapılan analizler sonucunda ,835 olarak bulunmuştur. O halde öğrenci sadakati ölçeği de ,70'in altında bir değerde bulunmadığı için içsel tutarlılığa sahiptir diyebiliriz.

4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA) araştırmacının elindeki verinin orijinal (daha önce keşfedilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan) yapıya uyup uymadığını belirlemek için yapılan bir analiz çeşididir (Özdamar, 2017: 229; Seçer, 2013: 134). Diğer bir ifade ile DFA daha önce keşfedilmiş ve genel kabul görmüş olan faktör yapılarını ya da öngörülse olarak ileri sürülen faktör yapılarını denetlemek amacıyla yararlanılan bir irdeleme/denetleme ve test etme yöntemidir diyebiliriz (Özdamar, 2017: 229; Seçer, 2013: 134). DFA genellikle ölçek geliştirme süreçlerinde ve daha önceden yapılandırılmış bir modeli test etmek için kullanılan bir analiz yöntemidir. DFA'da araştırmacı, faktör modelinin faktör sayısına, faktör yüklerine vb. tüm durumlarına bakmalıdır. Ayrıca DFA faktörlerin sayısını sabit olarak almaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) belli bir ön beklenti veya denence olmaksızın faktör yükleri temelinde verinin faktör yapıları ortaya çıkarılmaktadır fakat DFA'da faktörlerin birbiri ile ilişkisine önceden karar verilmiştir ve değişkenlerin belirli faktör ya da faktörler üzerindeki yükleri önceden sabitlenmiş olmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013: 43-44; Seçer, 2013: 134). DFA bu önceden belirlenen faktörler arasındaki ilişkinin yeterlilik düzeyini, hangi değişkenlerin hangi faktörler ile ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerini ile olan bağımlılığını, faktörlerin modeli açıklamada yeterli olup olmadığını sınamak amacı ile kullanılmaktadır (Erkorkmaz vd., 2012: 211).

Yurt dışından alınan bir ölçeği uyarlama çalışmalarında DFA'ya sıklıkla başvurulmakla birlikte önceden yapı geçerliliği sınanmış bir ölçeğin bu sınanmış yapısını uyarlanmak istenen dil ve kültürle de uyum gösterip göstermediğini test etmenin en iyi yoludur (Seçer, 2013: 134).

Doğrulayıcı faktör analizinde, temel olarak 4 farklı model test edilebilmektedir. Bunlar; tek faktörlü model, birinci düzey çok faktörlü model (ilişkisiz), birinci düzey çok faktörlü model (ilişkili), ikinci düzey çok faktörlü modeldir (Meydan ve Şeşen, 2011: 21).

Bu çalışmada algılanan öğretim kalitesi ölçeği ve öğrenci tatmini ölçeği için ikinci düzey çok faktörlü model kullanılmıştır. Öğrenci sadakati için ise tek faktörlü model kullanılmıştır.

“İkinci düzey çok faktörlü model gözlenen değişkenlerin birden fazla, birbirleriyle bağlantısız faktör altında toplandığı daha sonra bu faktörlerin daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştiği model olarak tanımlanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011: 23; Aytıp ve Akbay, 2018: 728)”.

“Tek faktörlü model ise gözlenebilen tüm değişkenlerin tek bir faktör altında toplandığı modeldir. Modelin esası, gözlenebilen tüm değişkenlerin, geniş ve daha kapsayıcı bir üst değişken altında toplanmasıdır (Meydan ve Şeşen, 2011: 22).

Bu çalışmada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), AMOS 18 paket programı aracılığı ile yapılmıştır. AMOS faktör yüklerinin tahmininde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. AMOS istatistiki varsayılan olarak “Maximum Likelihood; Maksimum Olasılık (ML)” kullanılmaktadır. ML yöntemi kullanışlılığı ve yorumlama kolaylığı ve verdiği uygunluk testlerinin sonuçlarının zenginliği açısından en çok kullanılan yöntem olmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017: 79).

AMOS programı modeldeki hataları test etmemize yarayan üç bilgi vermektedir. Bunlar ölçünlü kalıntılar (standardized residuals), düzeltme indisleri (modification indices) bu iki düzeltme yapmaya yarayan istatistiki sonuçlar vermesinin yanında bir de model uyum indeksleri (uygunluk testleri) yer almaktadır.

4.4.1. Model Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Önceden tasarlanmış bir modelin elde edilmiş olan veriyi ne kadar iyi açıkladığını anlamak için model uyum indekslerine bakmak gerekmektedir. Uyum

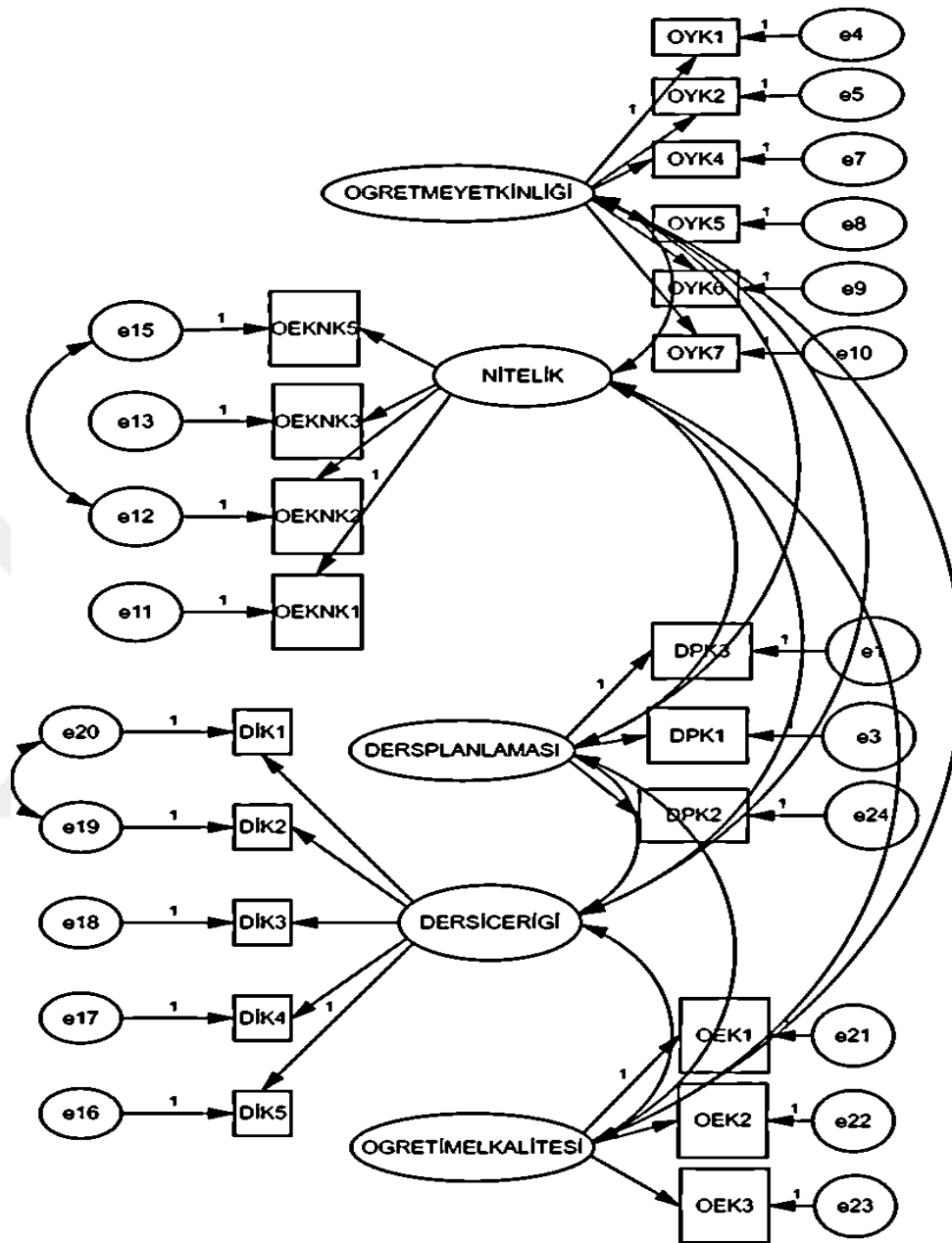
iyiliği testleri araştırmada kurulan hipotezlerin kabul veya red edilmesi kararının verildiği aşamadır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 77).

Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde yaygın olarak bakılan indeksler olan CMIN/DF, GFI, NFI, CFI, RMSEA, Modification Indices (MI) ve Standardized Regression Weight indekslerine bakılıp faktör modelinin uygunluğu test edilmiştir. CMIN/DF değerinin 2:1, 3:1 aralıkları arasında olması gerekirken bazı yazarlara göre de değer 5'ten küçük olması da geçerli sayılabilmektedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 78; Karagöz ve Ağbekaş, 2016: 279). GFI değeri 0 ve 1 arasında bir değer almaktadır. GFI'nın 0,90'ın üzerinde olması ise iyi bir modelin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Minimum 0,85'e kadar olan değerler ise kabul edilebilir sınırlar içerindedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 79; Erkorkmaz vd., 2013: 214). NFI değeri 0 ile 1 arası değer almaktadır. ,95 ve üzeri değerler iyi uyum, ,90 üzeri değerler ise kabul edilebilir sınırlar arasında yer almaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça parametreler mükemmel uyum göstermektedir. NFI'nın bir dezavantajı modeldeki parametre sayısı arttıkça değer yükselmesidir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 80; Erkorkmaz vd., 2013: 215). CFI değeri 0 ile 1 arasında değer almakla beraber 0,90 üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 79; Erkorkmaz vd., 2013: 214; Özdamar, 2017: 183). Kötü uyum indeksi olarak bilinen 0 matrisi RMSA için mükemmel uyumu göstermektedir. RMSA için ,05 altı değerler iyi uyum, ,05 ve ,08 arası kabul edilebilir sınırlar arasında sayılır ve ,10 üzerinde olan değerler kabul edilmemektedir. Ayrıca modeldeki değişken sayısı fazlaştıkça uyum oranı düşmeye başlamaktadır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 82; Erkorkmaz vd., 2013: 216). MI tablosunun verdiği sonuçlar tasarlanan modelin ne derece iyi tanımlandığı ile alakalıdır. MI değerleri bir DF karşılığı Ki-karede oluşacak değeri sayıyla ifade etmektedir. MI değeri yüksek olan değişkenler arasında bir benzerlik, bir bağ olduğu anlamına gelmektedir bir başka ifade ile değişkenler serbest değişimlerdir. MI değeri yüksek olan değişkenler arasında çift yönlü ok ile bir kovaryans çizilebilmektedir. Değişkenler arasında kovaryans oluştuktan sonra Ki-kare değerinde de bir iyileşme olacaktır (Yaşlıoğlu, 2017: 79). Regresyon katsayıları ise gözlenen değişkenlerin gizil değişkenler üzerindeki tahmin etme gücünü yani faktör yüklerini göstermektedir (Karagöz ve Ağbekaş, 2016: 284).

Tablo 32: Uyum Değerleri ve Uyum Aralıkları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
CMIN/DF	$\chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df \leq 5$
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$
CFI	$0,90 \leq CFI$	-
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$

Şekil 4: Algılanan Öğretim Kalitesi İkinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi



Algılanan öğretim kalitesi ölçeği çok faktörlü bir yapıdan meydana geldiği için ikinci düzey çok faktörlü bir model oluşturulmuştur. Modele ait uygunluk değerleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33: Algılanan Öğretim Kalitesi Uyum Ölçümleri

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
CMIN/DF	$\chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df \leq 5$	3,304	Kabul Edilebilir
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	0,909	İyi Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$	0,912	Kabul Edilebilir
CFI	$0,90 \leq CFI$	-	0,937	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,064	Kabul Edilebilir

Modele ait CMIN/DF uyum indeksi 3,304 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. GFI değeri 0,909 katsayısı ile iyi uyum göstermektedir. NFI değeri 0,912 katsayısı ile kabul edilebilir uyum değerine sahiptir. Aynı şekilde CFI değeri 0,937 katsayısı ile iyi uyum göstermektedir. RMSEA değeri de 0,064 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır.

Modelde iyileştirmeler yapılırken öncelikle MI değerlerinden kovaryans önermelerine bakılmıştır. Yüksek değer verilen aynı faktör altındaki hata terimleri arasında kovaryanslar oluşturulmuş ardından standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakılmıştır. Modelde MI düzeltmeleri e1 ve e24 arasında kovaryans oluşturulursa 62,793 oranında iyileşme, e12 ve e15 hata terimleri arasında kovaryans oluşturulursa 39,059 oranında iyileşme, e14 ve e15 hata terimleri arasında kovaryans oluşturulursa 30,053 oranında iyileşme, e19 ve e20 hata terimleri arasında kovaryans oluşturulursa da 14,570 oranında iyileşme olacağını göstermiştir ve bu hata terimleri arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Ardından standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakarak modelden çıkarılacak madde olup olmadığı incelenmiştir. Modele ait standardize edilmiş regresyon katsayıları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: AOK Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

MADDE	FAKTÖR	KATSAYILAR
DPK1	Ders Planlaması	0,759
DPK2	Ders Planlaması	0,549
DPK3	Ders Planlaması	0,602
OYK1	Öğretme Yetkinliği	0,718
OYK2	Öğretme Yetkinliği	0,706
OYK3	Öğretme Yetkinliği	0,585
OYK4	Öğretme Yetkinliği	0,723
OYK5	Öğretme Yetkinliği	0,675
OYK6	Öğretme Yetkinliği	0,681
OYK7	Öğretme Yetkinliği	0,601
OEKNK1	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,647
OEKNK2	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,755
OEKNK3	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,777
OEKNK4	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,588
OEKNK5	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,629
DİK1	Ders İçeriği	0,728
DİK2	Ders İçeriği	0,718
DİK3	Ders İçeriği	0,735
DİK4	Ders İçeriği	0,659
DİK5	Ders İçeriği	0,729
OEK1	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,870
OEK2	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,884
OEK3	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,752

Tablo 34 incelendiğinde DPK2 (0,549), OYK3 (0,585) ve OEKNK4 (0,588) maddelerinin regresyon katsayılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu sebepten dolayı OYK3 ve OEKNK4 maddeleri sırasıyla modelden çıkarılmıştır. DPK2 maddesinin çıkarılmamasının sebebi hem bulunduğu faktördeki madde sayısının azlığı hem de çıkarılsa bile diğer maddelerin değerlerinde fazla değişimin olmadığıdır. e1 ve e24 hata terimleri arasındaki kovaryans regresyon değerlerini olumsuz etkilemesinden dolayı kaldırılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonraki standardize edilmiş regresyon katsayıları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35: AOK Madde Çıkarılması Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

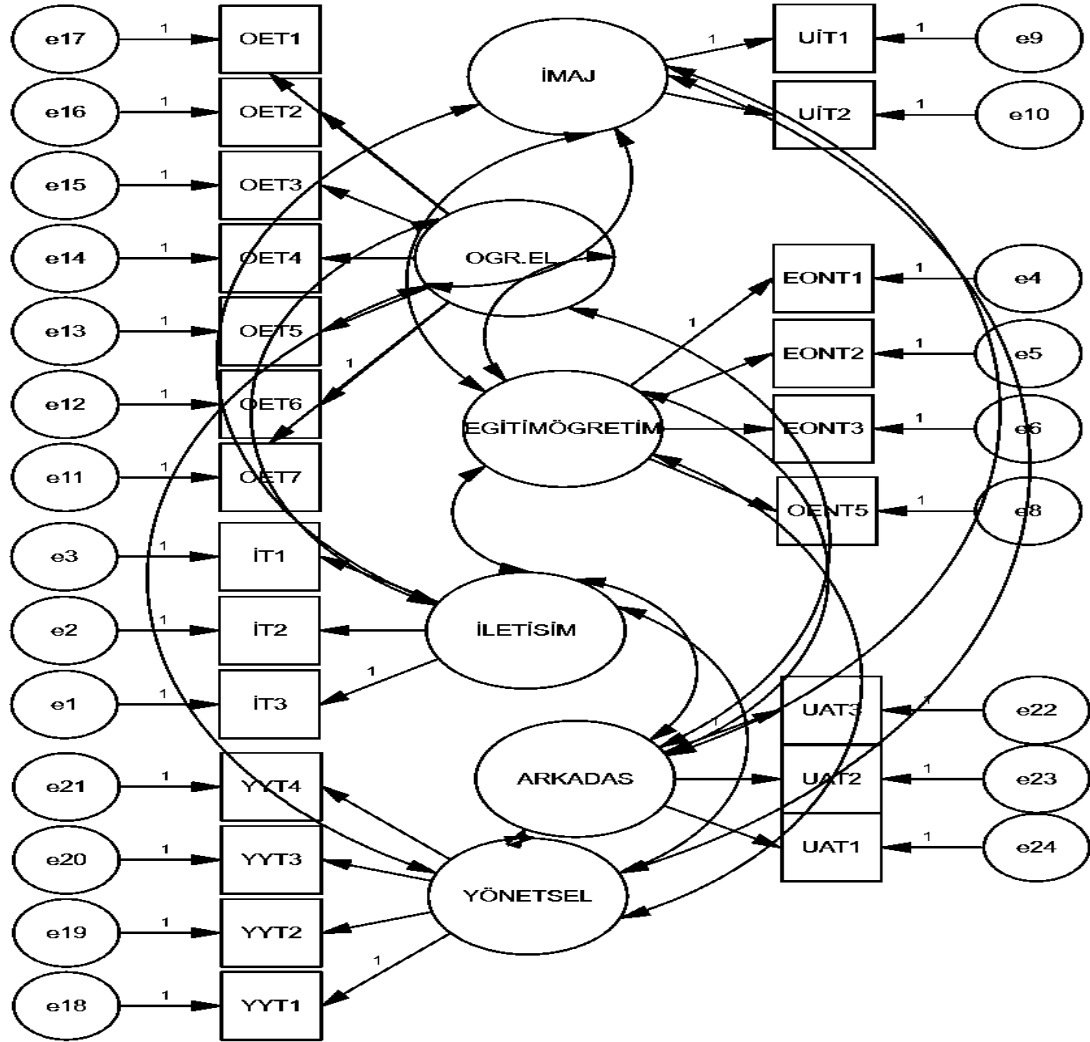
MADDE	FAKTÖR	KATSAYILAR	KATSAYILAR
		1	2
DPK1	Ders Planlaması	0,759	0,779
DPK2	Ders Planlaması	0,549	0,606
DPK3	Ders Planlaması	0,602	0,648
OYK1	Öğretme Yetkinliği	0,718	0,725
OYK2	Öğretme Yetkinliği	0,706	0,702
OYK4	Öğretme Yetkinliği	0,723	0,719
OYK5	Öğretme Yetkinliği	0,675	0,675
OYK6	Öğretme Yetkinliği	0,681	0,682
OYK7	Öğretme Yetkinliği	0,601	0,609
OEKNK1	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,647	0,655
OEKNK2	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,755	0,768
OEKNK3	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,777	0,769
OEKNK5	Öğretim Elemanının Kişisel Niteliği	0,629	0,629
DİK1	Ders İçeriği	0,728	0,729
DİK2	Ders İçeriği	0,718	0,719
DİK3	Ders İçeriği	0,735	0,734
DİK4	Ders İçeriği	0,659	0,661
DİK5	Ders İçeriği	0,729	0,728
OEK1	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,870	0,869
OEK2	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,884	0,885
OEK3	Öğretim Elemanı Kalitesi	0,752	0,753

Tablo 35 incelendiğinde OYK3 ve OEKNK4 maddeleri modelden çıkarıldıktan sonraki regresyon katsayılarındaki iyileşmeyi Katsayılar 2'nin yer aldığı sütunda görebilmekteyiz.

Sonuç olarak algılanan öğretim kalitesi ölçeğinde faktörler birbirleri ile iyi uyum göstermekte ve çalışma için uygun bir ölçektir.

Bu çalışmada öğrenci tatmini ölçeği ikinci düzey çok faktörlü model oluşturularak analiz edilmiştir. Öğrenci tatmini ölçeğine ilişkin ikinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5: Öğrenci Tatmini Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Öğrenci Tatmini ölçeği çok faktörlü bir yapıdan meydana geldiği için ikinci düzey çok faktörlü bir model oluşturulmuştur. Modele ait uygunluk değerleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36: Öğrenci Tatmini Uyum Ölçümleri

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
CMIN/DF	$\chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df \leq 5$	3,756	Kabul Edilebilir
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	0,888	Kabul Edilebilir
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$	0,899	Kabul Edilebilir
CFI	$0,90 \leq CFI$	-	0,923	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,070	Kabul Edilebilir

Modele ait CMIN/DF uyum indeksi 3,756 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. GFI değeri 0,888 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. NFI değeri 0,899 katsayısı ile kötü uyum göstermektedir. NFI değeri kötü uyum sınırları içinde yer almış olsa dahi kabul edilebilir sınıra (0,90) yakın olduğuna dikkat edilmelidir. CFI ise 0,923 katsayısı ile iyi uyum göstermektedir. RMSEA değeri ise 0,070 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır.

Modelde iyileştirmeler yapmak için öncelikle MI menüsünden olası kovaryanslara bakılmıştır. Yüksek derecede değişiklik sağlayacak kovaryans önerisi bulunmadığından modelde hata terimleri arasında herhangi bir kovaryans bulunmamaktadır. Modele ait standardize edilmiş regresyon katsayıları Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37: ÖT Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

MADDE	FAKTÖR	KATSAYILAR
İT1	İletişim	0,712
İT2	İletişim	0,833
İT3	İletişim	0,761
EONT1	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,644
EONT2	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,732
EONT3	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,770
EONT4	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,539
EONT5	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,755
ÜİT1	Üniversite İmajı	0,842
ÜİT2	Üniversite İmajı	0,758
OET1	Öğretim Elemanı	0,799
OET2	Öğretim Elemanı	0,767
OET3	Öğretim Elemanı	0,786
OET4	Öğretim Elemanı	0,774
OET5	Öğretim Elemanı	0,638
OET6	Öğretim Elemanı	0,825
OET7	Öğretim Elemanı	0,846
YYT1	Yönetsel Yaklaşım	0,690
YYT2	Yönetsel Yaklaşım	0,790
YYT3	Yönetsel Yaklaşım	0,824
YYT4	Yönetsel Yaklaşım	0,725
UAT1	Üniversite Arkadaşları	0,756
UAT2	Üniversite Arkadaşları	0,891
UAT3	Üniversite Arkadaşları	0,745

Tablo 37 incelendiğinde OENT4 (0,539)'un regresyon katsayısının düşük olduğu görülmektedir. Bu sebepten OENT4 maddesi modelden çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonraki regresyon katsayıları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38: ÖT Madde Çıkarılması Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

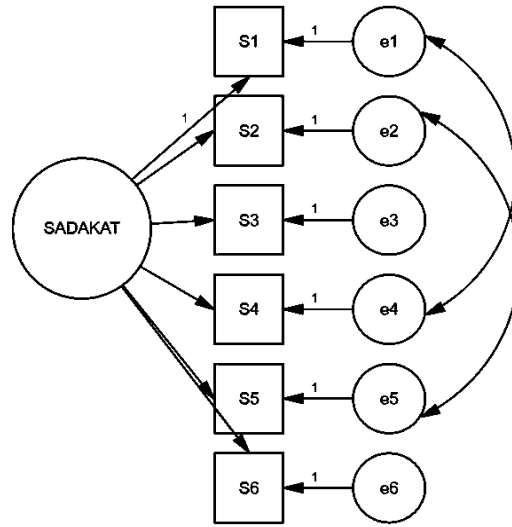
MADDE	FAKTÖR	KATSAYILAR	
		1	2
İT1	İletişim	0,712	0,709
İT2	İletişim	0,833	0,832
İT3	İletişim	0,761	0,764
EONT1	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,644	0,652
EONT2	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,732	0,717
EONT3	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,770	0,746
EONT5	Eğitim Öğretimin Niteliği	0,755	0,758
ÜİT1	Üniversite İmajı	0,842	0,841
ÜİT2	Üniversite İmajı	0,758	0,759
OET1	Öğretim Elemanı	0,799	0,799
OET2	Öğretim Elemanı	0,767	0,767
OET3	Öğretim Elemanı	0,786	0,785
OET4	Öğretim Elemanı	0,774	0,774
OET5	Öğretim Elemanı	0,638	0,638
OET6	Öğretim Elemanı	0,825	0,825
OET7	Öğretim Elemanı	0,846	0,846
YYT1	Yönetsel Yaklaşım	0,690	0,689
YYT2	Yönetsel Yaklaşım	0,790	0,790
YYT3	Yönetsel Yaklaşım	0,824	0,824
YYT4	Yönetsel Yaklaşım	0,725	0,725
UAT1	Üniversite Arkadaşları	0,756	0,756
UAT2	Üniversite Arkadaşları	0,891	0,892
UAT3	Üniversite Arkadaşları	0,745	0,745

Tablo 38 incelendiğinde OENT4 maddesi çıkarıldıktan sonra katsayısı düşük değerde olan herhangi bir madde bulunmadığı tabloda görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenci tatmini ölçeğinde faktörler birbirleri ile iyi uyum göstermekte ve çalışma için uygun bir ölçektir.

Öğrenci sadakati ölçeği ise tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu için tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenci sadakatine ait tek faktörlü doğrulayıcı analiz modeli Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6: Öğrenci Sadakati Tek Faktörlü Doğrulayıcı Analiz Modeli



Öğrenci Sadakati ölçeği tek faktörlü bir yapıdan meydana geldiği için tek faktörlü model oluşturulmuştur. Modele ait uygunluk değerleri tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39: Öğrenci Sadakati Model Uyum Ölçümleri

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
CMIN/DF	$\chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df \leq 5$	3,500	Kabul Edilebilir
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	0,986	İyi Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$	0,981	İyi Uyum
CFI	$0,90 \leq CFI$	-	0,986	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,066	Kabul Edilebilir

Modele ait CMIN/DF uyum indeksi 3,500 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. GFI değeri 0,986 katsayısı ile iyi uyum göstermektedir. NFI değeri 0,981 katsayısı ile iyi uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. Hatta 1’e olan yakınlığından ötürü mükemmel uyum değerine sahiptir de diyebiliriz. CFI değeri 0,986 katsayısı ile iyi uyum göstermektedir RMSEA değeri 0,066 katsayısı ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır. MI menüsünden

olası kovaryanslar incelenmiş e2 ve e5 hata terimleri arasında kovaryans oluşturulursa 97, 865 oranında, e1 ve e4hata terimleri arasında kovaryans oluşturulursa 77, 058 oranında iyileşme olacağı belirtilmiştir ve bu hata terimleri arasında kovaryans oluşturulmuştur. Modele ait Regresyon katsayıları ise Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40: Ö.S. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

MADDE	FAKTÖR	KATSAYILAR
S1	Sadakat	0,639
S2	Sadakat	0,681
S3	Sadakat	0,723
S4	Sadakat	0,667
S5	Sadakat	0,527
S6	Sadakat	0,694

Öğrenci sadakatine ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarından sadece S5 düşük görünmektedir. S4 maddesi modelden çıkarılınca CMIN/DF değeri 46'ya yükseldiği için modelden çıkarılmamıştır.

Sonuç olarak öğrenci sadakati ölçeğinde faktörler birbirleri ile iyi uyum göstermekte ve çalışma için uygun bir ölçektir.

4.5. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi

Korelasyon değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını, ilişki varsa da bu ilişkinin yönünü ve gücünü göstermekte kullanılmaktadır. Araştırmalarda kullanılan en yaygın korelasyon türü Pearson korelasyonudur ve eşit aralıklı ya da oranlı ölçülmüş değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek maksadı ile kullanılmaktadır (Akbulut, 2014: 182). Küçük r harfi ile sembolize edilmektedir ve korelasyon değeri +1 ile -1 arasında bir katsıdan oluşmaktadır (Bayram, 2009: 179; Akbulut, 2014: 182). Aralarındaki ilişkiyi incelediğimiz değişkenler aynı anda artıyor ya da aynı anda azalıyor ise aralarında pozitif yönde korelasyon var demektedir. Mükemmel pozitif korelasyon katsayısı +1'dir. Eğer değişkenlerden biri artarken diğesinde bir azalma meydana geliyorsa iki değişken

arasında negatif yönde korelasyon var demektir ve mükemmel negatif korelasyon katsayısı -1'dir (Seçer, 2013: 33).

Cohen (1988) korelasyon değerlerini yorumlarken 0.10 ile 0.29 arası r değerlerinin küçük (düşük), 0.30 ile 0.49 arasındaki değerlerin orta, 0.50 ve 1 arasındaki korelasyon değerlerinin ise büyük (yüksek) olduğunu belirtmektedir (Akbulut, 2014: 182; Bayram, 2009: 179; Seçer, 2013: 34).

Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41: Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ SADAKATI
OEK	,401**
OYK	,471**
OEKNK	,466**
DİK	,393**
DPK	,430**

**p<0,05

Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati arasındaki ilişki incelendiğinde, Öğretim Elemanının Kalitesi (OEK) ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı (,401) ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğretme Yetkinliği (OYK) ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı (,471) ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğretim Elemanlarının Kişisel Nitelikleri (OEKNK) ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı (,466) ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ders İçeriği ve Özellikleri (DİK) ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı (,393) ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ders Planlaması Özellikleri ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı (,430) ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Algılanan öğretim kalitesi ve sadakat arasındaki ilişki incelendiğinde faktörler ve sadakat arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmini arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon analizi Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42: Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi

DEĞİŞKENLER	İT	EONT	UİT	OET	YYT	UAT
OEK	,494**	,555**	446**	,646**	,484**	,252**
OYK	,632**	,634**	,534**	,710**	,522**	,327**
OEKNK	,653**	,648**	,482**	,733**	,510**	,345**
DİK	,586**	,619**	,465**	,602**	,482**	,319**
DPK	,564**	,614**	,530**	,589**	,534**	,357**

**p<0,05

Değişkenler arasındaki ilişkiyi ve yönünü incelemek için yapılan korelasyon analizinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının $p<0,05$ seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler yorumlandığında, öğretim Elemanının Kalitesi (OEK) ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek düzeyde ilişkinin Öğretim Elemanlarından Tatmin (EOT) ile olduğu, en düşük düzeyde ilişkinin ise Üniversite Arkadaşlarından Tatmin (UAT) ile olduğu görülmektedir.

Öğretme Yetkinliği (OYK) ile öğrenci tatmini arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Öğretme Yetkinliği (OYK) ve öğrenci tatmini arasında en yüksek düzeyde ilişkinin Öğretim Elemanlarından Tatmin (OET) ile olduğu görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Kişisel Nitelikleri (OEKNK) ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek düzeyde ilişkinin Öğretim Elemanlarından Tatmin (OET) ile olduğu görülmektedir.

Ders İçeriği ve Özellikleri (DİK) ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkiler incelendiğinde, en yüksek düzeyde ilişkinin Eğitim Öğretimin Niteliğinden Tatmin (EONT) ile olduğu görülmektedir.

Ders Planlaması Özellikleri (DPK) ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise en yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin Eğitim Öğretimin Niteliğinden Tatmin (EONT) ile olduğu görülmektedir.

Öğrenci Tatmini ve Öğrenci Sadakati arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon analizi Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43: Öğrenci Tatmini Ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ SADAKATI
İT	,436**
EONT	,622**
UİT	,555**
OET	,580**
YYT	,542**
UAT	,458**

**p<0,05

Öğrenci Tatmini ve Öğrenci Sadakati arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğrenci sadakati ile en yüksek düzeyde ilişkinin Eğitim Öğretimin Niteliğinden Tatmin (EONT) arasında olduğu görülmektedir.

Modele ilişkin değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde tüm değişkenler arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu, değişkenlerin birinde meydana gelecek bir artış diğer değişkenin de aynı yönde artmasına sebep olacağı anlamına gelmektedir.

4.6. Regresyon Analizi ve Hipotezlerin Test Edilmesi

Regresyon analizi değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkisini incelemektedir (Baş, 2008: 151). Korelasyon analizinden farkı ise korelasyon analizinin bağımlı bağımsız değişken ayrımı olmaksızın iki değişken arasındaki karşılıklı ilişkinin etkisini inceleme yönünde ve regresyon analizinde bir bağımlı değişken üzerinde tüm bağımsız değişkenlerin etkisini açıklama yönünde bir ilişki kurulduğundan kaynaklanmaktadır (Durmuş vd., 2011: 154).

Regresyon modelinde bir bağımlı ve bir bağımsız değişken bulunuyorsa basit doğrusal regresyon, birden fazla değişken olması durumunda ise çoklu doğrusal regresyon olarak adlandırılmaktadır (Durmuş vd., 2011: 154; Bayram, 2009: 183).

Bu çalışmada, birden fazla değişken olduğundan çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde ilişkisi incelenen değişkenler arasında çoklu bağlantılılık adı verilen bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklu regresyon analizinde ilişkisi incelenen değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon

olmaması gerekmektedir. İncelenecek değişkenler arasında 0,90 korelasyon değeri sıkıntı oluşturabilmektedir. SPSS üzerinde yapılacak çoklu doğrusal regresyon analizinde Coefficient tablosu incelenerek doğrusal bağlantı olup olmadığı VIF değerinin 10'dan düşük olup olmadığına bakılarak anlaşılabilir (Seçer, 2013: 108; Büyüköztürk, 2015: 100).

Çalışmada oluşturulan araştırma modeli göz önüne alınarak çoklu doğrusal regresyon analizi ile ilk olarak bağımsız değişken olan algılanan öğretim kalitesinin bağımlı değişken öğrenci sadakatini yordaması ve hipotezlerin kabul veya reddi incelenmiştir. İkinci olarak bağımsız değişken olan algılanan öğretim kalitesinin, bağımlı değişken öğrenci tatminini yordaması ve hipotezlerin kabul veya reddi incelenmiştir. Son olarak ise bağımsız değişken olan öğrenci tatmininin bağımlı değişken öğrenci sadakatini yordaması ve hipotezlerin kabul veya reddi incelenmiştir.

Tablo 44: AÖK ve ÖS Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu

	ÖS	OEK	OYK	OEKNK	DİK	DPK
ÖS	1,000	,401	,471	,466	,393	,430
OEK	,401	1,000	,761	,652	,577	,541
OYK	,471	,761	1,000	,780	,723	,703
OEKNK	,466	,652	,780	1,000	,682	,653
DİK	,393	,577	,723	,682	1,000	,688
DPK	,430	,541	,703	,653	,688	1,000
<i>p < .90</i>	Bağımlı Değişken: Öğrenci Sadakati Bağımsız Değişken: OEK, OYK, OEKNK, DİK, DPK					

Tablo 44'te algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci sadakati arasındaki korelasyonlar incelendiğinde 0,90'ın üzerinde korelasyon katsayısına sahip herhangi bir değişken bulunmamaktadır. VIF değerleri ise OEK (2,429), OYK (4,359), OEKNK (2,880), DİK (2,529), DPK (2,338) şeklindedir. VIF değerleri incelendiğinde 10'dan düşük herhangi bir değer olmadığı görülmektedir. Her iki koşul birlikte değerlendirildiğinde çoklu bağlantılılık sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 45: AOK ve ÖS Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	df	F	Beta	Sig.	Düzeltilmiş R ²
Regresyon	5	39,403		,000	,253
OEK			0,73	,198	
OYK			,150	,048	
OEKNK			,202	,001	
DİK			-,003	,965	
DPK			,155	,005	
<i>Bağımlı Değişken: Öğrenci Sadakati</i>					
<i>Bağımsız Değişken: OEK, OYK, OEKNK, DİK, DPK</i>					
<i>p<0,05</i>					

Tablo 45 incelendiğinde F istatistik değerinin 39,403 buna karşılık gözlenen anlamlılık düzeyinin de ,000 olduğu görülmektedir. Bu durum kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ve H_0 hipotezinin reddine karar verilir. O halde araştırma hipotezi H_1 ; “**Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.**” hipotezi kabul edilmiştir.

Düzeltilmiş R^2 değerine bakıldığında bağımlı değişkendeki toplam değişimin %25’inin kullanılan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını veya bu değişkenlerin, değişkenliğin %25’ini açıkladığını söylemek mümkündür.

Standardize edilmiş katsayılar olan Beta değerlerine bakıldığında, Öğretim Elemanının Kişisel Niteliklerinden Tatmin (OEKNK) değişkeninin görece olarak en önemli bağımsız değişken olduğu ve Ders İçeriği ve Özellikleri (DİK) değişkeninin de en az görece öneme sahip bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sig. değerlerine bakıldığında öğrenci sadakatini açıklamada tüm parametrelerin bireysel anlamlılığa sahip olmadığı görülmektedir. Her bir değişken için H_0 hipotezinin durumu incelendiğinde, OEK sig. değeri (,198) 0,05 değerinden büyük olduğu için H_{1a} ; “**Öğretim elemanının kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.**” hipotezi reddedilmiştir. OYK sig. değeri (,048) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{1b} ; “**Öğretme yetkinliğinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.**” hipotezi kabul edilmiştir. OEKNK sig. değeri (,001) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{1c} ; “**Öğretim elemanının kişisel niteliklerinin sadakat üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.**” hipotezi kabul edilmiştir. DİK sig. değeri (,965) 0,05 değerinden büyük olduğu için H_{1d} ; “**Derslerin içeriği ve**

özelliklerinin sadakat üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.”hipotezi reddedilmiştir. DPK sig. değeri (,005) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{1e} ; “Ders planlaması özelliklerinin sadakat üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 46: AOK ve ÖT Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu

Pearson Correlation		ÖT	OEK	OYK	OEKNK	DİK	DPK
	ÖT	1,000	,615	,720	,721	,658	,685
	OEK	,615	,000	,761	,652	,577	,541
	OYK	,720	,761	1,000	,780	,723	,703
	OEKNK	,721	,652	,780	1,000	,682	,653
	DİK	,658	,577	,723	,682	,000	,688
	DPK	,685	,541	,703	,653	,688	1,000
$p < ,90$	Bağımlı Değişken: Öğrenci Tatmini Bağımsız Değişken: OEK, OYK, OEKNK, DİK, DPK						

Tablo 46’da verilen Algılanan Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Tatmini arasındaki korelasyonlar incelendiğinde 0,90’ın üzerinde korelasyon katsayısına sahip herhangi bir değişken bulunmamaktadır. VIF değerleri ise OEK (2,429), OYK (4,359), OEKNK (2,880), DİK (2,529), DPK (2.338) şeklindedir. VIF değerleri incelendiğinde 10’dan düşük herhangi bir değer olmadığı görülmektedir. Her iki koşul birlikte değerlendirildiğinde çoklu bağlantılılık sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 47: ÖT ve AÖK Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	df	F	Beta	Sig.	Düzeltilmiş R ²
Regresyon	5	193,128		,000	,629
OEK			,110	,006	
OYK			,151	,005	
OEKNK			,288	,000	
DİK			,116	,005	
DPK			,252	,000	
$p < 0,05$	Bağımlı Değişken: Öğrenci Tatmini Bağımsız Değişken: OEK, OYK, OEKNK, DİK, DPK				

Tablo 47 incelendiğinde F istatistik değerinin 193,128 buna karşılık gözlenen anlamlılık düzeyinin de ,000 olduğu görülmektedir. Bu durum kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ve H_0 hipotezinin reddine karar verilir. O halde araştırma hipotezi H_2 ; **“Algılanan öğretim kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.**

Düzeltilmiş R^2 değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki toplam değişimin %62’sinin kullanılan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını veya bu değişkenlerin, değişkenliğin %62’sini açıkladığını söylemek mümkündür.

Standardize edilmiş katsayılar olan Beta değerlerine bakıldığında, Öğretim Elemanının Kişisel Nitelikleri (OEKNK) değişkeninin görece olarak en önemli bağımsız değişken olduğu ve Öğretim Elemanının Kalitesi (OEK) değişkeninin de en az görece öneme sahip bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sig. değerlerine bakıldığında öğrenci tatminini açıklamada tüm parametrelerin bireysel anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Her bir değişken için H_0 hipotezinin durumu incelendiğinde, OEK sig. değeri (,006) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{2a} ; **“Öğretim elemanının kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.** OYK sig. değeri (,005) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{2b} ; **“Öğretme yetkinliğinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.** OEKNK sig. değeri (,000) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{2c} ; **“Öğretim elemanının kişisel niteliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.** DİK sig. değeri (,005) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{2d} ; **“Ders içeriği ve özelliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.** DPK sig. değeri (,000) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{2e} ; **“Ders planlaması özelliklerinin öğrenci tatmini üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.**

Tablo 48: ÖT ve ÖS Arasındaki Çoklu Bağlantılılık Sorununu Yordamaya İlişkin Korelasyon Tablosu

	ÖS	İT	EONT	UİT	OET	YYT	UAT
ÖS	1,000	,436	,622	,555	,580	,542	,458
İT	,436	1,000	,653	,472	,646	,495	,367
EONT	,622	,653	1,000	,583	,693	,531	,398
UİT	,555	,472	,583	1,000	,584	,539	,298
OET	,580	,646	,693	,584	1,000	,672	,405
YYT	,542	,495	,531	,539	,672	1,000	,447
UAT	,458	,367	,398	,298	,405	,447	1,000

$p < .90$

Bağımlı Değişken: Öğrenci Sadakati
Bağımsız Değişken: İT, EONT, UİT, OET, YYT, UAT

Tablo 48’de yer alan Öğrenci Tatmini ve Öğrenci Sadakati arasındaki korelasyonlar incelendiğinde 0,90’ın üzerinde korelasyon katsayısına sahip herhangi bir değişken bulunmamaktadır. VIF değerleri ise İT (2,018), EONT (2,450), UİT (1,760), OET (2,857), YYT (2,066), UAT (1,322) şeklindedir. VIF değerleri incelendiğinde 10’dan düşük herhangi bir değer olmadığı görülmektedir. Her iki koşul birlikte değerlendirildiğinde çoklu bağlantılılık sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 49: ÖT ve ÖS Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	df	F	Beta	Sig.	Düzeltilmiş R ²
Regresyon	5	97,106		,000	,505
İT			-,093	,028	
EONT			,329	,000	
UİT			,204	,000	
OET			,126	,012	
YYT			,133	,002	
UAT			,189	,000	

$p < 0,05$

Bağımlı Değişken: Öğrenci Sadakati
Bağımsız Değişken: İT, EONT, UİT, OET, YYT, UAT

Tablo 49 incelendiğinde F istatistik değerinin 97,106 buna karşılık gözlenen anlamlılık düzeyinin ise ,000 olduğu görülmektedir. Bu durumda kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ve H₀ hipotezinin reddine karar

verilir. O halde araştırma hipotezi H_3 ; **“Öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir.

Düzeltilmiş R^2 değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki toplam değişimin %50'sinin kullanılan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını veya bu değişkenlerin, değişkenliğin %50'sini açıkladığını söylemek mümkündür.

Standardize edilmiş katsayılar olan Beta değerlerine bakıldığında, Eğitim Öğretimin Niteliğinden Tatmin (EONT) değişkeninin görece olarak en önemli bağımsız değişken olduğu ve İletişimden Tatmin (İT) değişkeninin de en az görece öneme sahip bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca sig. değerlerine bakıldığında öğrenci sadakatini açıklamada tüm parametrelerin bireysel anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Her bir değişken için H_0 hipotezinin durumu incelendiğinde, İT sig. değeri (,028) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3a} ; **“İletişimden tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır”** hipotezi kabul edilmiştir. EONT sig. değeri (,000) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3b} ; **“Eğitim öğretimin niteliğinden tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir. UİTsig. değeri (,000) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3c} ; **“Üniversitenin imajından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir. OET sig. değeri (,012) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3d} ; **“Öğretim elemanlarından tatminin sadakat üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir. YYT sig. Değeri (,002) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3e} ; **“Yönetimsel yaklaşımdan tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir. UAT sig. değeri (,000) 0,05 değerinden küçük olduğu için H_{3f} ; **“Üniversite arkadaşlarından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır.”** hipotezi kabul edilmiştir.

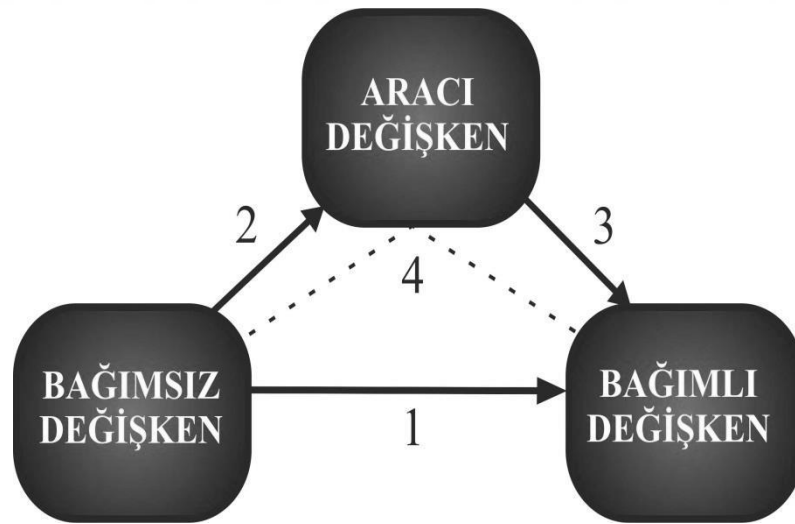
4.6.1. Aracılık Etkisi

Aracı değişken, iki değişken arasındaki neden sonuç ilişkisinde yer alan bir parçadır (McKinnon, Fairchild ve Fritz, 2010: 594).

Aracı değişkenliğin ortaya çıkması için aşağıda verilen 3 şartın gerçekleşmiş olması ve 4. adıma geçilmesi gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986: 1176 ; Koç vd., 2014: 6; Tok, 2015: 41).

1. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde etkisi olmalı,
2. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisi olmalı,
3. Son olarak, aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olması gerekmektedir.
4. Eğer verilen 3 şartı sağlıyorsa ikinci adımda verilen analize aracı değişken de eklenir ve bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenle aracı değişkenin birlikte yaptığı etkiye bakılmaktadır. Analiz sonucunda bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında anlamsızlık çıkıyorsa tam aracılık etkisinden, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki anlamlılıkta bir azalma meydana geliyorsa kısmi aracılık etkisinden bahsedilmektedir (Baron ve Kenny, 1986: 1176 ; Koç vd., 2014: 6; Tok, 2015: 41).

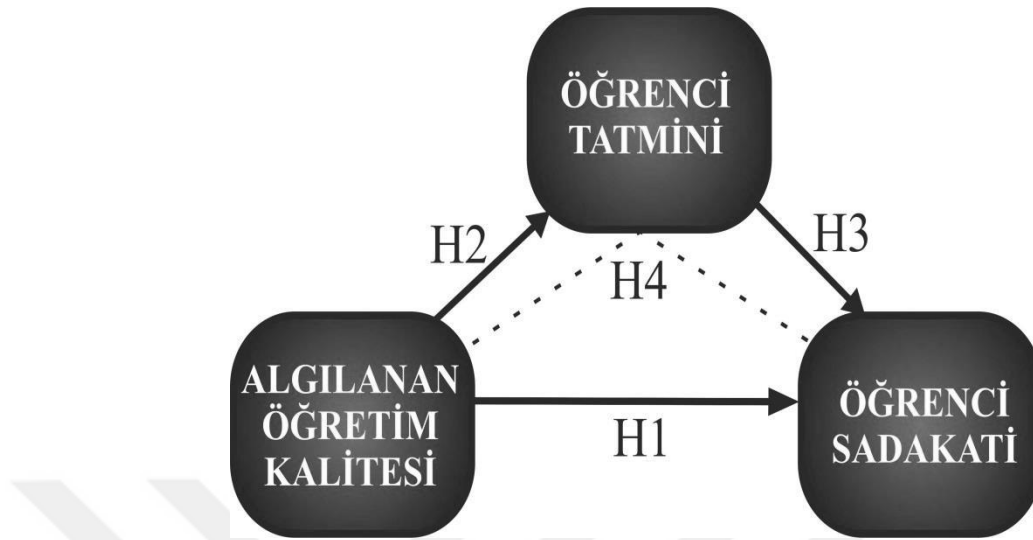
Şekil 7: Aracı Değişken Etkisinin Kavramsal Modeli



Kaynak: (Tok, 2015:41).

Aracı değişken etkisinin kavramsal modeline dayanarak çalışma amacına hizmet edecek şekilde oluşturulan araştırma modeli ise Şekil 8’te yer almaktadır.

Şekil 8: Algılanan Öğretim Kalitesinin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisinde Öğrenci Tatmininin Aracılık Rolü



Baron ve Kenny (1986: 1176)'nin aracılık etkisi adımları Şekil 8'de verilen araştırma modeline uygulanmış ve sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50: Algılanan Öğretim Kalitesinin Öğrenci Sadakati Üzerindeki Etkisinde Öğrenci Tatmininin Aracılık Rolü

Adımlar	İlişkiler	Beta (β)	t	sig.	R ²	F
1	Kalite→Tatmin	,790	30,653	,000	,624	939,618
2	Kalite→Sadakat	,502	13,814	,000	,252	190,818
3	Tatmin→Sadakat	,687	22,497	,000	,473	506,100
4	Kalite, Tatmin→Sadakat	-,190	-2,184	0,29	,477	257,122
<i>VIF: 2,663</i>						

Tablo 50 incelendiğinde ilk adımda algılanan öğretim kalitesinin öğrenci tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi olması gerekmektedir ve bu şart gerçekleşmiştir (β: ,790, sig.,000, F: 939,618). Ayrıca bu analizde kalitenin değişkenliğin %62 (R²)'sini açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda algılanan öğretim kalitesinin sadakat üzerinde anlamlı bir etkisinin olması gerekmektedir. Bu değerler de istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (β: ,502, sig.,000, F: 190,818). R² değerine bakıldığında ise kalitenin sadakat üzerindeki değişkenliğin %25'ini açıkladığı

görülmektedir. Üçüncü adımda da tatminin sadakat üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (β :.687, Sig.,000, F:506,100). R^2 değerine bakıldığında tatminin sadakat üzerindeki değişkenliğin %47'sini açıkladığı görülmektedir. Görüldüğü üzere aracılık analizini yapmada 3 şart da birlikte sağlanmıştır ve 4. adımdaki yer alan analizin yapılması gerekmektedir. 4. adımda yapılan analizde algılanan öğretim kalitesinin β değeri ,502'den -,190'a, t değeri 13,814'ten -2,184'e doğru gerilemiş ve anlamlılık ,000'dan ,029 olarak azalmıştır. Bu durumda algılanan öğretim kalitesi ve sadakat arasındaki ilişkide öğrenci tatmininin kısmi aracı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu analiz kısmi aracı etkiden söz etmek için yeterli olmamaktadır. Kesin bir dille söylemek için Beta(β) değerindeki azalmaların anlamlılığını tespit etmek gerekmektedir. Bu durumu tespit etmek için Sobel testinden yararlanılmıştır (Koç vd., 2014: 16). Sobel testinde analiz yapılırken standardize edilmemiş Beta (β) katsayıları ve standart hata katsayılarını kullanmaktadır. Bu bilgiler ışığında Sobel Testi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51: Sobel Testi

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Beta Katsayısı	Standart Hata
Kalite→Tatmin	,844	,028
Kalite, Tatmin→Sadakat	-,149	,068

Z: 2,185 p: ,028

Tablo 51 incelendiğinde Sobel Testi sonucu $Z:2,185$, $p: ,028$ şeklindedir. Bu sonuca göre değişkenlerin beta değerlerinde meydana gelen azalmaların anlamlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu sonuçlarla birlikte algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkide öğrenci tatmininin kısmi aracı etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak değişkenler arası ilişkide VİF (2,663) değerinin 10'dan küçük olması değişkenler arasında çoklu bağlantılık sorunu olmadığını da göstermektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik yorumlar ve analiz sonuçlarına göre çıkarımlar yer almaktadır. Araştırma sonucunda yapılan çıkarımlara göre aynı alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, yükseköğretim kurumuna ve öğretim elemanlarına yönelik yardımcı olabilmek maksadı ile öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuç

Yükseköğretim, yüksekokullarda ya da üniversitelerde verilen bir eğitimidir ve bir ulusun ya da bireyin sosyal ve ekonomik gelişmesi için en önemli araçlardan biri olarak algılanmaktadır. Böylece öğrencilere yüksek kalitede eğitim vermek önemli bir mesele haline gelmektedir. Yükseköğretimin öncelikli amacı yaratıcılık ve inovasyon yoluyla dünyanın gelişmesi için bilgi yaratma ve yaygınlaştırmadır. Fortino (2012) yükseköğretimin bir amaç olarak öğrencilerin hazır olmuş görüşlerini/amaçlarını yansıttığını iddia etmiştir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumları giderek daha fazla tanınmakta ve müşterilerinin, yani öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaya daha fazla önem vermektedir (Weerasinghe vd., 2017:533). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları öğrencileri çekmek ve tutmak için ciddi bir rekabetle karşı karşıya kalmaktadır (Ali ve Ahmed, 2018:3). Bunu başarmak için öğrencilerin beklentilerini anlamak ve yerine getirmek, kalite programlarını uygulamak ve öğrenci sadakatini kurumun başarısının çekirdeği olarak görmek gerekmektedir (Perin vd., 2012:101). Alanyazında yükseköğretim kurumlarında öğrenci sadakati konusunu inceleyen pek çok çalışma mevcuttur.

Örnek vermek gerekirse; Henning-Thurau vd.,(2001:334) RQSL ismini verdikleri araştırma modelinde öğrenci sadakatini doğrudan üç karmaşık yapı tarafından belirlemişlerdir. Bunlar; öğrencilerin algıları, öğretim faaliyetlerinin kalitesi (veya hizmet kalitesi), öğrencilerin kurumun personeline olan güvenleri ve öğrencilerin kuruma adanmışlıktır. Model ayrıca, sadakati ve bunun altında yatan süreçleri daha iyi anlamak için diğer bazı değişkenleri de dikkate almaktadır. Sonuç olarak öğrenci sadakati ve öğrenci tatminini ele alan birçok araştırma mevcuttur ve üniversiteler arasında giderek artan rekabetle birlikte farklı ve güncel araştırma yapılma ihtiyacı doğmaktadır.

Bu çalışmada algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerinde etkisinin olup olmadığını anlamak maksadı ile yapısal bir model oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkide öğrenci tatmininin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu genel sonucu ile birlikte, ana boyutlardan alt boyutlara inildiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda listelenmektedir.

Algılanan öğretim kalitesi, öğrenci sadakati üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu durum Helgesen ve Nettet (2007b), Annamdevula ve Bellamkonda (2014)'nın çalışmasının bulguları ile desteklenmektedir. Onların çalışma sonucuna göre kalite, öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati ile pozitif yönde ilişkilidir. Mohamad ve Awang (2008), Mendez vd. (2009), Perin vd. (2012)'nin çalışmalarında ise hizmet kalitesinin öğrenci sadakatini doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir. Bu farklılığın öğrenim görülen okulun niteliğinden (ünü, kuruluşu) ve örneklemin yer aldığı kültüre ait değer algılarından kaynaklandığı söylenebilir. Ortalamalara bakıldığında ise algılanan öğretim kalitesi yükseköğretim öğrencilerinin genelinde orta düzeydedir. Öğretim elemanının kalitesinin, öğretme yetkinliğinin, öğretim elemanının kişisel niteliklerinin, ders planlaması özelliklerinin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır. Mendez vd. (2009)'in çalışmasının bulgularına göre de öğretim elemanının yeterliliğinin büyük önemi olduğu belirtilmiştir. Bu durumda

yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının kalitesinin ve ders işleme kapasitelerinin öğrencinin kuruma olan bağlılığını ve sadakatini etkilemede önemli bir öncül olduğu düşünülebilir. Derslerin içeriği ve özelliklerinin ise öğrenci sadakatini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda derslerin içeriğinin ne olduğundan çok öğrencilerin öğretim elemanlarının ders işleme kapasitesine önem verdiği düşünülebilir.

Öğrenci tatmini, öğrenci sadakati üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu durum Helgesen ve Nasset (2007a), Mohamad ve Awang (2008), Gulid (2011), Kuanusorn ve Puttawong (2015)'un çalışmasının bulguları ile desteklenmektedir. Öğrenci tatmini algısı Düzce Üniversitesi lisans ve ön lisans öğrencilerinin genelinde orta düzeydedir. Öğrenci tatmini alt boyutlarına inildiğinde üniversitenin imajından tatmin alt boyutunda yer alan “üniversitemin diğer üniversiteler arasında saygın bir yeri olduğu inancındayım” ifadesinin ortalamasının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin rakip üniversitelerden büyük oranda etkilendiği ve Düzce Üniversitesi'nin rakiplerine göre prestij sağlama konusunda yeterli olmadığı düşünülebilir. İletişimden tatminin, eğitim öğretimin niteliğinden tatminin, üniversitenin imajından tatminin, öğretim elemanlarından tatminin, yönetsel yaklaşımdan tatminin, üniversite arkadaşlarından tatminin öğrenci sadakati üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencinin kuruma sadık olmasında öğrencinin yükseköğretim kurumunun sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden, öğretim elemanlarından, yönetimin öğrenciye olan yaklaşımından ve üniversite arkadaşlarından tatmin olmasının büyük önem taşıdığı düşünülebilir.

Öğrenci sadakati algısı yükseköğretim öğrencilerinin genelinde orta düzeydedir. Öğrenci sadakati ölçeğinde yer alan “yine aynı seçimle karşı karşıya kalsaydım üniversitemi seçerdim” ifadesinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin rakip üniversitelerden büyük oranda etkilendiği düşünülebilir.

Algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakatini etkilemesinde öğrenci tatmini aracı rol oynamaktadır. Bu durum Gronholdt vd., (2000), Mohamad ve Awang (2008), Annamdevula ve Bellamkonda (2014), Kuanusorn ve Puttawong (2015)'un çalışmasının bulguları ile desteklenmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayanarak üniversite yöneticilerine ve yükseköğretim politika yapıcılarına yardımcı olabileceği düşünülen öneriler aşağıda liste halinde sunulmuştur.

- Algılanan öğretim kalitesi boyutunda en çok öğretim elemanı boyutu öne çıktığı için öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve her konuya hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanları öğrencileri adaletli bir şekilde değerlendirmeli, öğrencileri çalışmalarını için motive etmeli, yükümlülüklerini yerine getirmeli, öğrencilere danışmalar için müsait zaman ayırmalı ve dersleri düzenli, zamanında vermelidir. Ayrıca ders planlarının öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesinin öğrenci tatmini oluşturacağı düşünülmektedir.
- Düzce Üniversitesi öğretim elemanını seçmede liyakat unsuruna önem vermeli, seçimler öğretim elemanlarının eğitim, öğretim ve ders işleme yetkinliğine bağlı olacak şekilde objektif bir şekilde yapılmalıdır.
- Düzce Üniversitesi öğretim elemanlarının dersleri daha işlevsel işlemleri için dersliklerin öğrenci sayılarına uygun bir dağılım göstermesine, derslikte öğretim elemanının kullanacağı materyallerin yeterli düzeyde olmasına, teknolojik araç gereçlerin yeterli olmasına ve bu araç gereçlerin bakım-onarım faaliyetlerinin belli periyotlar halinde düzenli olarak yapılmasına, laboratuvarların ders kapsamında tüm öğrencilere yetecek dağılımda olmasına ve müsaitliğine önem vermelidir.
- Öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimi çok katı kurallarla çevrili olmamalıdır. Öğrencilerin sorumluluklarının açık şekilde belirtilmesi,

öğrenciye verilen eğitim kişisel gelişimine de katkı sağlamalı, verilen eğitim bilgi ve yeteneğe uygun olmalı ve öğrencilerin eğitimden beklentilerine önem verilmelidir. Öğretim elemanları öğrencilerin fikirlerine önem vermeli ve öğrencileri yaptıkları çalışmalarda desteklemelidir.

- Düzce Üniversitesi kaynaklarını her öğrencinin eşit şekilde yararlanabileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Düzce Üniversitesi planlanan faaliyetleri zamanında yapmalıdır.
- Düzce Üniversitesi öğrencilerin problemlerinin ivedilikle çözülmesine önem verilmelidir.
- Düzce Üniversitesi rakip üniversitelerden kendisini ayırıcı unsurlar oluşturmaya önem vermeli, prestij oluşturma, tutundurma faaliyetlerine yoğun bir şekilde odaklanmalıdır. Düzce Üniversitesi hayatına devam ederken dinamik bir şekilde çevresini kontrol etmeli, diğer üniversitelerin ne yaptığına bakmalı, yeniliklerden uzak kalmamalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılara yönelik yardımcı olabileceği düşünülen öneriler aşağıda liste halinde sunulmuştur.

- Pek çok çalışmada bu çalışmada kullanılan faktörlerin yanında öğrenci sadakatini yorumlamak için sıklıkla; güven (Kunanurson ve Puttawong,2015; Mendez vd., 2009; Perin vd.,2012), bağlılık (Mendez vd., 2009; Perin vd.,2012), kurum imajı (Mohamad ve Awang,2009; Kunanurson ve Puttawong,2015; Helgesen ve Nessel, 2007b), algılanan hizmet kalitesi (Mohamad ve Awang,2009; Mendez vd., 2009; Helgesen ve Nessel, 2007b; Annamdevula ve Bellamkonda, 2014; Grondholdt vd.,2000; Perin vd.,2012) gibi faktörlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar yukarıda sayılan faktörlerden farklı olacak şekilde çalışmalarını yapabilirler.

- Bu çalışmada 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Çalışmaların bazılarında 7'li ve 9'lu likert tipi ölçeklerin de kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar dilerse bu çalışmadan farklı olarak, bu tip ölçeklerle de aynı alanda çalışma yapabilirler.
- Ayrıca araştırmacılar öğrenci sadakatini yorumlarken cinsiyete, yaşa, sınıfa ve akademik birimlerine göre oluşan farklılıkları da inceleyebilirler.
- Öğrenci sadakati konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar sadece devlet üniversiteleri ile sınırlı kalmayıp, vakıf üniversiteleri ile de çalışmalarını gerçekleştirebilir ve karşılaştırma yapabilirler.
- Bu çalışmada algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmini ölçekleri çok boyutlu yapıdan oluşmaktadır ancak öğrenci sadakati ölçeği tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırmacılar dilerse öğrenci sadakatini de farklı boyutlu yapılarla inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Abratt, R. (1989). A new approach to the corporate image management process. *Journal of marketing management*, 5(1), 63-76.
- Akbulut, Y. (2014). Veri Çözümleme Teknikleri. (Editör: Ali Şimşek). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 163-190.
- Ali, M., ve Ahmed, M. (2018). Determinants of students' loyalty to university: A service-based approach. *Munich Personal RePEc Archive*. (84352), 1-44.
- Alkoç, A. G. Y. K. (2016). Üniversite İmajı, Üniversiteye Duyulan Memnuniyet Ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkileri Anlamaya Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (Ibad)*, 2(2), 270-280.
- Alves, H., ve Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Anim, S. K., ve Mensah, J. (2015). Service quality in higher education: A comparative study in tertiary institutions in Sub Saharan Africa. *Global Journal of Educational Studies*, 1(2), 24-44.
- Annamdevula, S. ve Bellamkonda, R. S. (2016). The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 446-462.
- Aregbeyen, O. (2010). Students' perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 62-69.
- Aytop, Y. ve Akbay, C. (2018). Maraş Biberi Üretim Memnuniyetinin Yapısal Eşitlik Modeli ile Belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi*, 21(5), 725-737.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, A. G. E. (2006). Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 63-84.
- Barich, H., ve Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *MIT Sloan Management Review*, 32(2), 94.

- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Baş, T. (2008). *Anket* (5. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beaver, W. (1994). Is TQM appropriate for the classroom?. *College Teaching*, 42(3), 111-114.
- Bernstein, D. (1984), *Company Image and Reality: A Critique of Corporate Communications*, Holt, Rinehart ve Winston, Eastbourne.
- Berry, L. L., Zeithami, V. A. ve Parasuraman, A. (1985). Quality counts in services too. *Business Horizons*, 28 (3), 44-52.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of marketing*, 54(2), 69-82.
- Bloemer, J., Ruyter, K. and Peeters, P. (1998). Investigating drivers of bank loyalty: the complex relationship between image, service quality and satisfaction. *International Journal of Bank Marketing*, 16(7), 276-86.
- Bolton, R. N., ve Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of consumer research*, 17(4), 375-384.
- Boulding, K. E. (1956), *Image*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998, April). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. Retrieved from ERIC databases.
- Bratanić, M., Šikić, A., Biondić, I., Pšunder, M. ve Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Butt, B. Z. ve Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450.

- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (21). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*(21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carey, K., Cambiano, R. L., ve De Vore, J. B. (2002). Student to faculty satisfaction at a Midwestern university in the United States. In *The 25th HERSDA Annual Conference*.
- Caruana, A. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European journal of marketing*, 36(7/8), 811-828.
- Carvalho, S.W.ve Mota, M.O. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145–165.
- Chen, J. V. ve Aritejo, B. A. (2008). Service quality and customer satisfaction measurement of mobile value-added services: A conceptual review. *International Journal of Mobile Communications*, 6(2), 165-176.
- Childers, C., Williams, K. ve Kemp, E. (2014). Emotions in the classroom: examining environmental factors and student satisfaction. *Journal of Education for Business* 89(1), 7-12.
- Christou, E. ve Sigala, M. (2002). Conceptualising the measurement of service quality and TQM performance for hotels: the HOSTQUAL model. *Acta Turistica*, 14(2), 140-169.
- Clewes, D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cronin Jr, J. J. ve Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *The journal of marketing*, 55-68.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free*. New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P. B. (1984). *Quality without tears: The art of hassle-free management*. New York: McGraw-Hill.
- Çavdar, E. (2009). Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Unsurları ve Bir Uygulama. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 100-115.
- Çelik, A. (2014). Araştırma Modelleri. (Editör: Ali Çelik). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 80-107.
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1. ile Yapısal Eşitlik Modellemesi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- DeShields Jr, O. W., Kara, A. ve Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*, 19(2), 128-139.
- Devinder, K. ve Datta, B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work study*, 52(5), 234-243.
- Dichter, E. (1985). What's In An Image. *Journal of Consumer Marketing*, 2(1), 75-81.
- Dick, A. S., ve Basu, K. (1994). Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. *Journal of the academy of marketing science*, 22(2), 99-113.
- Dill, D. (2007). Quality assurance in higher education: Practices and issues. *in-Chief Barry McGaw, Eva Baker and Penelope P. Peterson, Elsevier Publications*.
- Duff, A. S. (2003). Higher education teaching: A communication perspective. *Active Learning in Higher Education*, 4(3), 256-270.

- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (4. Baskı). İstanbul: Beta.
- Dündar, S. (2008). Ders Seçiminde Analitik Hiyerarşi Proses Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 217-226.
- Ekinci, Y. (2003). An investigation of the determinants of customer satisfaction. *Tourism Analysis*, 8(2/4), 197-203.
- Elliot, K.M. and Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliot, K.M. and Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M. ve Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Eser, Z., Korkmaz, S. ve Öztürk, S.A. (2011). *Pazarlama* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., ve Kristensen, K. (2000). Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology. *Sinergie-Rapporti di ricerca*, 9(18), 385-402.
- Fellers, J. (1982), Current trends in image assessment, ERIC Reports, ED 246 812, National Center for Higher Education Management Systems, Boulder, CO.
- Fortino, A. (2012). The Purpose of Higher Education: To Create Prepared Minds. [Online] Available at: <https://evollution.com/opinions/the-purpose-of-higher-education-to-create-prepared-minds/> [Accessed 25 2017].

- Frazer Winsted, K. (2000). Service behaviors that lead to satisfied customers. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 399-417.
- Garvin, D.A.(1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Business Review* 65 (6): 101-109.
- Gensch, D.H. (1978). Image-Measurement Segmentation. *Journal of Marketing Research*, 15(3), 384-394.
- Giese, J.L. ve Cote, J.A. (2000). Defining customer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 00 (01), 1-34.
- Godfrey, A.B. (1999). Total Quality Management (Editör: Joseph M. Juran ve A. Blanton Godfrey).*Jurans's Quality Handbook*. New York: McGraw-Hill, 14.1-14.25.
- Gold, E. (2001). Customer Service: A Key Unifying Force for Today's Campus. Netresults, National Association of Student Personnel Administration.
- Goldman, C. A.,Goldman, C., Gates, S. M., Brewer, A., ve Brewer, D. J. (2004). *Inpursuit of prestige: Strategy and competition in US higher education*. Transaction Publishers.
- Gould, P., ve R. White (1974). *Mental Maps*. Baltimore: Penguin Books.
- Gounaris, S. P., Stathakopoulos, V., ve Athanassopoulos, A. D. (2003). Antecedents to perceived service quality: an exploratory study in the banking industry. *International Journal of Bank Marketing*, 21(4), 168-190.
- Grace, B. Y., ve Kim, J. H. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research in Quality of life*, 3(1), 1-21.
- Gronholdt, L., Martensen, A., ve Kristensen, K. (2000). The relationship between customer satisfaction and loyalty: cross-industry differences. *Total quality management*, 11(4-6), 509-514.
- Gronroos, C. (1988). Service quality: The six criteria of good perceived service. *Review of business*, 9(3), 10.

- Gronroos, C. (1990), *Service Management and Marketing*, Lexington Books, Lexington, MA
- Gronroos, C. (2001). The perceived service quality concept – a mistake? *Managing Service Quality*, 11(3), 150-152.
- Gruber, T., Fub, S., Voss, R., ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of marketing theory and practice*, 7(3), 87-97.
- Gümüőođlu, Ő., Ünal, S., ve Kestane, Ö. (2010). Meslek Yüksekokullarında Eğitimin Kalitesini Artırmaya Yönelik Çabalar Ve Öğrenci Gözüyle Öğretim Elemanlarının Değerlendirilmesi İzmir Meslek Yüksekokulu Örneği. *Tüfav Bilim Dergisi*, 3(2), 201-214.
- Güngör, M.,ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(1), 84-89.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hanaysha, J. R., Abdullah, H. H., ve Warokka, A. (2011). Service quality and students' satisfaction at higher learning institutions: The competing dimensions of Malaysian universities' competitiveness. *The Journal of Southeast Asian Research*, 2011, 1-10.
- Hanna, N., ve Wagle, J. S. (1988). Who is Your Satisfied Customer?. *Journal of Services Marketing*, 2(3), 5-13.
- Hartman, D.E. ve Schmidt, S.L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: the effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(2), 197-217.
- Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *New Review of Academic Librarianship*, 1(1), 161-173.

- Harvey, L. ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment ve evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., ve Razak, M. Z. A. (2008). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.
- Helgesen, Ø. ve Nettet, E. (2007b). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Helgesen, Ø., ve Nettet, E. (2007a). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian university college. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38-59.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. ve Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of service research*, 3(4), 331-344.
- Heskett, J. L., Jones, T. O., Loveman, G. W., Sasser, W. E. ve Schlesinger, L. A. (1994). Putting the service-profit chain to work. *Harvard business review*, 72(2), 164-174.
- Heskett, J.L., Sasser Jr. W.E., ve Schlesinger, L.A (1997), *The Service Profit Chain*, Free Press, New York.
- Hill, F. (1997). The implications of service quality theory for British higher education: An exploratory longitudinal study. *The Journal of General Education*, 46(3), 207-231.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality assurance in education*, 3(3), 10-21.
- Hill, Y., Lomas, L., ve MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.
- Howard, J. and Sheth, J. (1969), *The Theory of Buyer Behavior*, Wiley, New York, NY.

- Hunt, H. Keith (1977). CS/D -- Overview and Future Research Directions, in Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction. (Editör: H. Keith Hunt).MA: *Marketing Science Institute*, Cambridge, 455-488.
- Hussain, S., Jabbar, M., Hussain, Z., Rehman, Z., ve Saghir, A. (2014). The Students. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 7(20), 4343-4348.
- Izogo, E. E. ve Ogba, I. (2015). Service quality, customer satisfaction and loyalty in automobile repair services sector. *International Journal of Quality ve Reliability Management*, 32(3), 250-269.
- İbicioğlu, H. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Kurumsal İmaj Algılamalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin SDÜ İİBF Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- İslamoğlu, A. H. (2013). *Pazarlama İlkeleri* (4. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İslamoğlu, A. H. ve Altunışık, R. (2008). *Tüketici Davranışları* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Johnson, W.C. ve Chvala, R.J. (1997). *Total Quality in Marketing* (2. Baskı). Florida: St. Lucie Press.
- Johnston, R.,ve Lyth, D. (1991). Implementing the integration of customer expectations and operational capability. *Service Quality; Multidisciplinary and Multinational Perspectives*.
- Karagöz, Y. ve Ağbekaş A. (2016). Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Yaşam Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi; *Sivas İli Örneği. Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(13), 274-290.
- Karakaya, F., Ainscough, T. L.,ve Chopoorian, J. (2001). The effects of class size and learning style on student performance in a multimedia-based marketing course. *Journal of Marketing Education*, 23(2), 84-90.

- Karakaya, A., Kılıç, İ. ve Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel*, (2), 40-55.
- Kasalak, G., Özcan, M., & Dagyar, M. (2019). Relationship between Pre-Service Teachers' University Image Perceptions and Student Loyalty: A Structural Equation Model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 480-489.
- Kehm, B. M. (2006). The German system of accreditation. *Public Policy for Academic Quality Research Program*, 1-18.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1-22.
- Kennedy, S. H. (1977a). Nurturing corporate images. *European Journal of marketing*, 11(3), 119-164.
- Kennedy, S. H. (1977b), Nurturing corporate images: Total communication or ego trip?. *European Journal of Marketing*, 1(1), 120-164.
- Kenyon, G. N., ve Sen, K. C. (2011). Customer's Perceptions and the Dimensions of Quality.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 289-310.
- Koç, F., Kaya, N., Özbek, V.ve Akkılıç, E. (2013). Algılanan Fiyat İle Tüketici Güveni Arasında Algılanan Hizmet Kalitesinin Aracı (Mediator) Etkisi: Bankacılık Ve GSM Sektörlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. *Ulusal Pazarlama Kongresi, Kafkas Üniversitesi*, 404-419.
- Koç, H., Arslantürk, Y., ve Arslan, S. (2008). Yüksek Öğretimde Öğrenci Tatmin Düzeyleri İle Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki: Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama. *Journal Of Commerce*, (1), 57.
- Korumaz, A. G. D. M., & Tekel, A. G. E. (2017). Yükseköğretimde Öğrenci Sadakâti Ölçeği: Uyarlama, Dil Geçerliği Ve Faktör Yapısının İncelenmesi.

- Kotler, P. (1980). *Marketing Management: Analysis Planning and Control*, 4th edition, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 9-10.
- Kotler, P. ve Clarke, R. N. (1986). *Marketing for health care organizations*. Prentice Hall.
- Köse, İ. A. (2012). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci sadakati. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 114-118.
- Kunanusorn, A., ve Puttawong, D. (2015). The Mediating effect of satisfaction on student loyalty to higher education institution. *European Scientific Journal (Special Edition)*, 1, 449-463.
- LaBarbera, Priscilla A. ve David Mazursky (1983). A Longitudinal Assessment of Consumer Satisfaction/ Dissatisfaction: The Dynamic Aspect of the Cognitive Process. *Journal of Marketing Research*, 20 (4), 393-404.
- Lai, F., Griffin, M., ve Babin, B. J. (2009). How quality, value, image, and satisfaction create loyalty at a Chinese telecom. *Journal of business research*, 62(10), 980-986.
- Lam, S. Y., Shankar, V., Erramilli, M. K., ve Murthy, B. (2004). Customer value, satisfaction, loyalty, and switching costs: an illustration from a business-to-business service context. *Journal of the academy of marketing science*, 32(3), 293-311.
- LeBlanc, G. ve Nguyen N., (1996). Cues used by customers evaluating corporate image in service firms: An empirical study in financial institutions. *International Journal of Service Industry Management*, 7 (2), 44-56.
- Lee, M. C. ve Hwan, I. S. (2005). 'Relationships among Service Quality, Customer Satisfaction and Profitability in the Taiwanese Banking Industry,' *International Journal of Management*, 22(4), 635-648.
- Lehtinen, J. R. ve Lehtinen, U. (1982). Service quality: a study of quality dimensions. unpublished Working Paper, Service Management Institute, Helsinki.

- Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. R. (1991). Two approaches to service quality dimensions. *Service Industries Journal*, 11(3), 287-303.
- Lowe, T. A. ve Mazzeo, J. M. (1986). Three preachers, one religion. *Quality*, 25(9), 22-25.
- Malik, M. E., Danish, R. Q. ve Usman, A. (2010). The Impact of Service Quality on Students' Satisfaction in Higher Education Institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-11.
- Martineau, P. (1958), Sharper focus for the corporate image. *Harvard Business Review*, (36),49-58.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. ve Rivera Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of educational management*, 19(6), 505-526.
- Massy, W. F. (2010). Education quality audit as applied in Hong Kong. In *Public Policy for Academic Quality* (pp. 203-225). Springer, Dordrecht.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., ve Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41-60.
- Mazlum, M. (2010). *Pazarlama İlkeleri*. Adana: Çağ Üniversitesi Yayınları.
- McKinnon, D. P., Fairchild, A. J. ve Fritz, M. S. (2010). "Mediation Analysis", *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614.
- Medley, D. M., ve Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 247-328.
- Meirovich, G., ve Romar, E. J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction: The duality of instructor/student roles. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 324-337.
- Menon, S. A. (2015). Enhancing Service Quality in Higher Education. *IOSR Journal of Research ve Method in Education*, 5(5), 55-60.

- Meydan, H.C. ve Şeşen, H.(2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. (1. Baskı). Detay Yayıncılık, Ankara.
- Mohamad, M., ve Awang, Z. (2009). Building corporate image and securing student loyalty in the Malaysian higher learning industry. *The Journal of International Management Studies*, 4(1), 30-40.
- Moss, P., ve Pence, A. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. SAGE.
- Mrazović, M., Dubovicki, S. ve Jukić, R. (2015). Students' satisfaction with Communication in university teaching. Comparison of Private and state Colleges. Croatian experience. *Stanisław Juszczak*, 91.
- Mrazović, M., Dubovicki, S., ve Jukić, R. (2015). students' satisfaction with Communication in university teaching. Comparison of Private and state Colleges. Croatian experience. *Stanisław Juszczak*, 91.
- Myslivec, L. (2016). *The role of student satisfaction and student loyalty on intention to return to the specific university: A comparative study of UK and Czech Republic university*. Yayımlanmış doktora tezi, Technical University of Liberec Faculty of Economics, Liberec.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve SPSS Destekli Uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Newman, W. H. (1953), "Basic objectives which shape the character of a company", *Journal of Business*, (26), 211-223.
- Ngobo, P. V. (1997). Qualité perçue et satisfaction des consommateurs: un état des recherches. *Revue française du marketing*, (163), 67-80.
- Nguyen, N. ve LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.

- Nguyen, N., ve Leblanc, G. (2001). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 8, 227-236.
- O'Neill, M. A., ve Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality assurance in education*, 12(1), 39-52.
- Oliver, R. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction process in retail setting. *Journal of Retailing*, 57, 25-48.
- Oliver, R. (1999). Whence Consumer Loyalty, *Journal of Marketing*, 63(4), 33-44.
- Oliver, R. L. (1992). An investigation of the attribute basis of emotion and related affects in consumption: suggestions for a stage-specific satisfaction framework. *ACR North American Advances*, 19, 237-244.
- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty?. *Journal of marketing*, 63(4_suppl1), 33-44.
- Østergaard, P. ve Kristensen, K. (2005). Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE): Cross-institutional results based on ECSI methodology. *In New perspectives on research into higher education: SRHE Annual Conference*.
- Owlia, M. S., ve Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- ÖSYM (2019). *Tanımlar*. <http://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden 28 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Özcan, K. (2013). Undergraduate Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi* (1. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Palmer, A. (1994). *Principles of services marketing*. McGraw-Hill Book Company Limited.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., ve Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Customer Expectations of Service. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pavlina, K., Zorica, M. B., ve Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2288-2292.
- Peck Richmond, V., Wrench, J. S., ve Gorham, J. (2009). Communication, affect, ve learning in the classroom.
- PeckRichmond, V.,Wrench, J. S., ve Gorham, J. (2009). Communication, affect, velearning in theclassroom.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simões, C., ve de Pólvora, R. P. (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of marketing for higher education*, 22(1), 101-116.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simões, C., ve de Pólvora, R. P. (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of marketing for higher education*, 22(1), 101-116.
- Petruzzellis, L., d'Uggento, A. M. ve Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349-364.
- Plank, R. E., ve Chiagouris, L. (1997). Perceptions of quality of higher education: An exploratory study of high school guidance counselors. *Journal of Marketing for higher Education*, 8(1), 55-67.
- Rahim Mosahab, P. C. (2010). Service Quality, Customer Satisfaction and Loyalty: A Test of Mediation.
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. London: Routledge. Shulman
- Roest, H., ve Pieters, R. (1997). The nomological net of perceived service quality. *International Journal of Service Industry Management*, 8(4), 336-351.

- Sahney, S. et al. (2004). *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(6), 499-520.
- Sakthivel, P. B., Rajendran, G. ve Raju, R. (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM magazine*, 17(6), 573-589.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., ve Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sapri, M., Kaka, A., ve Finch, E. (2009). Factors that influence student's level of satisfaction with regards to higher educational facilities services. *Malaysian Journal of Real Estate*, 4(1), 34-51.
- Saydam, S. (2018). *Yükseköğretimde örgütsel imaj ve aidiyetin, mesleki sonuç beklentisi ve öğrenci sadakatini yordaması* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Schwartzman, R. (1995). Students as Customers: A Mangled Managerial Metaphor.
- Sebastianelli, R., ve Tamimi, N. (2002). How product quality dimensions relate to defining quality. *International Journal of Quality ve Reliability Management*, 19(4), 442-453.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shahsavari, t. ve Sudzina F. (2017). Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PloS one*, 12(12):e0189576.
- Shank, M. D., Walker, M., ve Hayes, T. (1996). Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education?. *Journal of Professional Services Marketing*, 13(1), 71-89.
- Solomon, M.R. (1994). *Consumer Behavior*, 2. Edition, Allyn ve Bacon, London.

- Songur, L. (2015). Eğitimde Hizmet Kalitesinin Servqual Yöntemi İle Ölçülmesi:" Aksaray Üniversitesi Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu Meslek Yüksekokulu Örneği". *Journal of International Social Research*, 8(41).
- Sousa, R., ve Voss, C. A. (2002). Quality management re-visited: a reflective review and agenda for future research. *Journal of operations management*, 20(1), 91-109.
- Sözce (2019). *Yönetmelik ne demek?*<http://www.sozce.com/nedir/346753-yonetsel> adresinden 28 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Sproule, R. (2000). Student evaluations of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8(50), 125-142.
- Sproule, R. (2000). Studentevaluations of teaching: A methodologicalcritique of conventionalpractices. *EducationPolicy Analysis Archives*, 8(50), 125-142.
- Stern E. ve Krakover S. (1993). The formation of a composite urban image. *Geographical analysis*, 25(2), 130-146.
- Suarez, J. G. (1992). *Three Experts on Quality Management: Philip B. Crosby, W. Edwards Deming, Joseph M. Juran* (1. Edition). Arlington: Total Quality Leadership Office.
- Swanson, C. E. (1957). Branded and company images changed by advertising, *ADMAP*, 302-318.
- Şahin, O., ve Singh, U. S. (2017). A Literary Excavation of University Brand Image Past to Present. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3(3), 174–187.
- Şavran, T.G (2016). Örneklem Seçimi ve Ölçüm. (Editör: Temmuz Gönç Şavran). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 145-176.
- Şavran, T.G. (2016). Örneklem Seçimi ve Ölçüm. (Editör: Temmuz Gönç Şavran). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 144-180.

- Şimşek, G. G., & Noyan, F. (2009). The effect of perceived instructional effectiveness on student loyalty: a multilevel structural equation model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 109-118.
- Şimşek, G. G., ve Noyan, F. (2009). Algılanan Öğretimsel Etkililiğin Öğrenci Sadakatine Etkisi: Çok Aşamalı Yapısal Eşitlik Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 109-118.
- Şimşek, H. (2013). *Toplam Kalite Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). New Jersey: Pearson.
- TDK. (2019). *Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/>adresinden 24 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Thorne, A. (2002). *FET FIRST Management Communication N4 Student's Book* (1. Basım). Macmillan: Troupant Publishers.
- Thorne, A. (2002). *FET FIRST Management Communication N4 Student's Book* (1. Basım). Macmillan: Troupant Publishers.
- Tok, M. (2015). *Lisansüstü programlarda program tercih nedenlerinin grup uyumuna etkisinde algılanan hizmet kalitesi açıklayıcılığı* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Topbaş, E. ve Toy, B. Y. (2007). Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Dersi Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 405-436.
- Tribus, M. (1990). *The System of Total Quality*, 1990, published by the author.
- Ugboma, C., Ogwude, I. C., Ugboma, O. ve Nadi, K. (2007). Service quality and Satisfaction Measurements in Nigerian Ports: An Exploration, *Maritime Policy ve Management* 34 (4). 331-346.
- Uka, A. (2014). Student satisfaction as an indicator of quality in higher education. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 4(3), 6-10.
- Uludağ, G. (2018) Akıllı Telefon Pazarında Marka İmajının Müşteri Sadakati Üzerindeki Etkisinde Müşteri Memnuniyetinin Aracılık Rolü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

- Üstünlüoğlu, E. (2016). Perceptions Versus Realities: Teaching Quality in Higher Education. *Education and Science*, 41(184), 235-50.
- Van Looy, B., Gemmel, P., ve Dierdonck, R. (Eds.). (2003). *Services management: An integrated approach*. Pearson Education.
- Var, E. Ç. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Ve Mezunlarında Öğrenci Sadakatini Yordayan Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İncelenmesi* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Vavra, T. G. (1997). *Improving your measurement of customer satisfaction: A guide to creating, conducting, analyzing, and reporting customer satisfaction measurement programs*. ASQ quality press.
- Vaz, A. ve Mansori, S. (2013). Malaysian Private Education Quality: Application of SERVQUAL Model. *International Education Studies*, 6(4), 164-170.
- Vianden, J., ve Barlow, P. J. (2014). Showing the love: Predictors of student loyalty to undergraduate institutions. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(1), 16-29.
- Wallin Andreassen, T. ve Lindestad, B. (1998). Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of service Industry management*, 9(1), 7-23.
- Weerasinghe, I. S., Lalitha, R., ve Fernando, S. (2017). Students satisfaction in higher education literature review. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533-539.
- Westbrook, R. A., ve Reilly, M. D. (1983). Value-percept disparity: an alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. ACR North American Advances.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. R. ve Groggaard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in higher education*, 8(2), 183-195.

- Wilkins, S., ve Stephens Balakrishnan, M. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 143-156.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., ve Minor, L. C. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldız, Z., Zengin, Ö. G. N., ve Karagöz, Y. Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Sendika Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sivas İli Örneği.
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikâyetlerine uygulanması.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of marketing*, 2-22.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. and Berry, L. L. (1990), *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, The Free Press, New York, NY.

EKLER

EK 1: Anket Formu ANKET FORMU

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ SADAKATİNİN ÖNCÜLLERİ

Değerli Öğrenci,

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kuruma gösterdikleri sadakatin öncüllerini tespit etmektir. Anket formunda bulunan ifadelere vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak olup, tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Gösterdiğiniz iş birliği ve ayırdığınız zamandan ötürü teşekkür ederiz.

Elif Öztürk

Düzce Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

E-mail: elif.ozturk@duzce.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Emel FAİZ

Düzce Üniversitesi

İşletme Fakültesi

Uluslararası Ticaret Bölümü

E-mail: emelgokmenoglu@duzce.edu.tr

BOYUTLAR	İFADELER Aşağıdaki ifadelere katılım derecenizi işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Ne katılıyorum, ne katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
ALGILANAN ÖĞRETİM KALİTESİ	ÖĞRETİM ELEMANININ KALİTESİ					
	1 Öğretim elemanları derslerde iyi örnekler verir.					
	2 Öğretim elemanları konu ile ilgili iyi bilgiler verir.					
	3 Öğretim elemanları, öğrenci sorularını ustalıkla cevaplar.					
	ÖĞRETME YETKİNLİĞİ					
	1 Öğretim elemanları, derslerin içeriğini açıklayıcı olarak öğretir.					
	2 Öğretim elemanları, ders hedeflerini açıkça tanımlar.					
	3 öğrenci sorumluluklarını açıkça tanımlar.					
	4 Öğretim elemanları iyi iletişim becerisine sahiptir.					
	5 Öğretim elemanları zamanı rasyonel olarak kullanır.					
	6 Öğretim elemanları, dersleri ilgi alanımıza uygun işler.					
	7 Öğretim elemanları, modern teknolojiyi kullanarak öğretimin kalitesini artırır.					
	ÖĞRETİM ELEMANLARININ KİŞİSEL NİTELİKLERİ					
	1 Öğrencileri adaletli bir şekilde değerlendirir.					
	2 Öğretim elemanları öğrencileri çalışmak için motive eder					
	3 Öğretim elemanları yükümlülüklerini bilinçli bir şekilde yerine getirir.					
	4 Öğretim elemanlarının danışmak için müsaitliği vardır..					
	5 Öğretim elemanları, derslerini düzenli ve zamanında verir.					
	DERSLERİN İÇERİĞİ VE ÖZELLİKLERİ					
	1 Derslerin içeriği anlaşılmalıdır.					
	2 Dersler temel problemler hakkında bilgi vericidir.					
	3 Derslerin konuları uygulama olanaklarının önemini gösterir.					
	4 Derslerin içeriğinin miktarı ders saatlerinin sayısı ile eşleşir.					
	5 Derslerde verilen literatür konuyu anlamak için faydalıdır.					
	TERS PLANLAMASI ÖZELLİKLERİ					
1 Derslerin hedefleri açıkça tanımlanır.						
2 Dersler alıştırma ve seminerler ile düzenli bir şekilde takip edilir.						
3 Ders planları, öğrencinin aktif katılımını teşvik eder.						
İLETİŞİMDEN TATMİN						
1 Problemlerimi rahatlıkla öğretim elemanlarına iletebilirim..						
2 Beni ilgilendiren her konuda bilgilendirilirim.						
3 Beni etkileyen tüm faaliyetlerde fikrim alınır.						
EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNDEN TATMİN						
1 Sorumluluklarım açık bir şekilde belirtilir.						
2 Aldığım eğitim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.						
3 Bilgi ve yeteneklerime uygun bir eğitim almaktayım.						
4 Sevdiğim bir alanda eğitim alıyorum.						
5 Aldığım eğitim beklentilerimi karşılamaktadır.						
ÜNİVERSİTENİN İMAJINDAN TATMİN						
1 Üniversitem benim için bir prestij kaynağıdır.						
2 Üniversitemin diğer üniversiteler arasında saygın bir yeri olduğu inancındayım.						
ÖĞRETİM ELEMANLARINDAN TATMİN						
1 Öğretim elemanlarının görevini layıkıyla yapabilecek yeterlilikte olduğu inancındayım.						
2 Öğretim elemanlarının kendi görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirdiğini düşünüyorum.						
3 Öğretim elemanlarının adil olduğu inancındayım.						
4 Öğretim elemanlarının dürüst olduğu inancındayım.						
5 Öğretim elemanlarının öğrencilerin çıkarlarını düşündüğü inancındayım.						
6 Öğretim elemanlarının her şartta bana destek olacağından kuşku yok.						
7 Öğretim elemanlarının tutumları beni mutlu ediyor.						
YÖNETSEL YAKLAŞIMDAN TATMİN						
1 Üniversitenin kaynaklarından tüm öğrenciler eşit bir şekilde yararlanır.						
2 Üniversitemde yeni fikirlere fırsat verilir.						
3 Üniversitemde öğrencilerin problemleri süratle çözülür.						

	4	Üniversitemde faaliyetler genellikle planlandığı şekilde yürütülür.						
	ÜNİVERSİTE ARKADAŞLARINDAN TATMİN							
	1	Sınıftaki diğer öğrencilerle ortak çalışmalar yapabilirim.						
	2	Herhangi bir problemim olduğunda sınıf arkadaşlarım bana yardımcı olur.						
	3	Sınıf arkadaşlarımla iyi ilişkiler içerisindeyim.						
ÖĞRENCİ SADAKATI	1	Üniversitemi, öğrenci adaylarına tavsiye ederim.						
	2	Okumakta olduğum bölümü öğrenci adaylarına tavsiye ederim.						
	3	Fakültem ile iletişimde olmayı önemserim.						
	4	Yine aynı seçimle karşı karşıya kalsaydım, üniversitemi seçerdim.						
	5	Yine aynı seçimle karşı karşıya kalsaydım, bölümümü seçerdim.						
	6	Mezun olduktan sonra üniversitemdeki mezunların organizasyonlarına katılırım.						

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

CİNSİYETİNİZ

Kadın Erkek

YAŞ ARALIĞINIZ

17-20 21-24 25-28 29 ve üstü

SINIFINIZ

Hazırlık 1.SINIF 2.SINIF 3.SINIF 4.SINIF 5.SINIF
 6.SINIF

FAKÜLTENİZ

Eğitim Fakültesi

Bölümünüz:

Fen Edebiyat Fakültesi

Bölümünüz:

İlahiyat Fakültesi

Bölümünüz:

İşletme Fakültesi

Bölümünüz:

Mühendislik Fakültesi

Bölümünüz:

Orman Fakültesi

Bölümünüz:

Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi

YÜKSEKOKULUNUZ

Akçakoca Turizm İşletme ve Otelcilik Yüksekokulu

Bölümünüz:

MESLEK YÜKSEKOKULUNUZ

Bölümünüz:

Teknoloji Fakültesi:

Bölümünüz:

Tıp Fakültesi

Bölümünüz:

Ziraat Ve Doğa Bilimleri Fakültesi

Bölümünüz:

Spor Bilimleri Fakültesi

Bölümünüz:

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Bölümünüz:

Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi

Bölümünüz:

Akçakoca MYO

Bölümünüz:

Dr. Engin PAK Cumayeri MYO

Bölümünüz:

Çilimli MYO

Bölümünüz:

Düzce MYO

Bölümünüz:

Gölyaka MYO

Bölümünüz:

Gümüşova MYO

Bölümünüz:

Kaynaşlı MYO

Bölümünüz:

Sağlık Hizmetleri MYO

Bölümünüz:

Sosyal Bilimler MYO

Bölümünüz:

Ormancılık MYO

Bölümünüz:



EK-2

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
3

KARAR SAYISI
2019/11

KARAR TARİHİ
21/02/2019

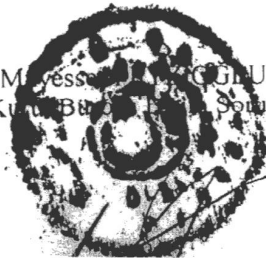
KARAR NO: 2019/11

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZTÜRK'ün Dr. Öğr. Üyesi Emel FAİZ danışmanlığında gerçekleştirmek istediği "Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Sadakatinin Öncüllüğü" başlıklı anket çalışmasının etik olarak uygun olduğuna,

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
21/02/2019

Mevassa Gültepe ÖZGÜR
Etik Kurulu Başkanı Sorumlusu



EK-3



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Ulusal Kalite Hareketi

Sayı :57909333/302.08.01/
Konu :Eğitim Amaçlı Anket İzin İsteği

DAĞITIM

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı öğrencisi Elif ÖZTÜRK'ün "Yüksek Öğretim Kurumlarında Öğrenci sadakatinin Öncülleri" başlıklı tezine ait anketin biriminiz öğrencilerine çalışılması uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

E - imzalıdır.

Prof.Dr. İlhan GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Dilekçe
- 3- Anket

DAĞITIM

Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi
Eğitim Fakültesi
Fen Edebiyat Fakültesi
İlahiyat Fakültesi
İşletme Fakültesi
Mühendislik Fakültesi
Orman Fakültesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Teknik Eğitim Fakültesi
Teknoloji Fakültesi
Tıp Fakültesi
Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi
Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik
Yüksekokulu
Hakime Erciyas Yabancı Diller
Yüksekokulu
Akçakoca Meslek Yüksekokulu

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BEGLBE8DR*

Konuralp Yerleşkesi Konuralp/DÜZCE 81600

Tel: : 0(380) 542 1118

E-Posta: :

Faks: 0(380) 542 1119

Elektronik ađ:www.ogrencileri.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Aysun Özcan





T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Ulusal Kalite Hareketi

Çilimli Meslek Yüksekokulu
Dr.Engin PAK Cumayeri Meslek
Yüksekokulu
Düzce Meslek Yüksekokulu
Gölyaka Meslek Yüksekokulu
Gümüşova Meslek Yüksekokulu
Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu
Ormancılık Meslek Yüksekokulu
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu

08/03/2019 Mem.	: A.ÖZCAN
08/03/2019 Şb.Müd.	: A.GÜVEMLİ
11/03/2019 Öğ.İş.D.Bşk.	: R.EKİNCİ
11/03/2019 Gen. Sek. Yrd.	: B.GÜNDOĞDU
11/03/2019 G.Sek.	: H.S.ATEŞ

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BE6LBE8DR*

Konuralp Yerleşkesi Konuralp/DÜZCE 81600

Tel: : 0(380) 542 1118

E-Posta: :

Faks: 0(380) 542 1119

Elektronik ađ:www.ozcanbilgi.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Aysun Özcan

