

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU**  
**HAZIRLIK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN**  
**YÜKSEKÖĞRETİMDE HİZMET KALİTESİ VE**  
**ÜNİVERSİTEYE GÜVEN ALGILARI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Yeşim ÖZÇELİK**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**

**BOLU, MART-2018**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Yeşim ÖZÇELİK tarafından hazırlanan “Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi ve Üniversiteye Güven Algıları” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (22.03.2018)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

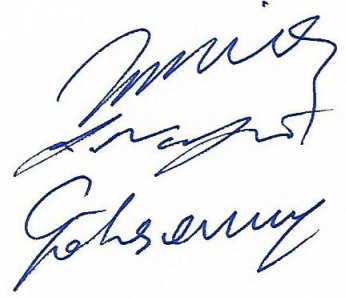
: Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye

: Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Üye

: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak “**Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi ve Üniversiteye Güven Algıları**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâka uygun bir şekilde tarafımdan yapıldığını, faydalandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları zaman bunlara atıf yapıldığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 22.03.2018



**Yeşim ÖZÇELİK**

*Canım anneciğim, babacığım, kardeşim, biricik eşim ve  
küçük güzel yavruma ithafen...*

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bana rehberlik eden, akademik gelişimimde beni sabırla desteklerken insani desteğini de hiç esirgemeyen, bu yolda ilerlerken insan olmanın erdemlerini ve aynı zamanda eğitimci olmanın ideallerini birbiri ile harmanlayarak profesyonel bir eğitimcinin nasıl olmasını gerektiğini de öğreten, her zaman örnek aldığım danışman hocam Prof. Dr. Türkan ARGON'a,

Yüksek lisans yolculuğumda ne zaman yanlarına gitsem kıymetli zamanlarını esirgmeden sağladıkları tüm destek ve yardımları için Prof. Dr. Şenay NARTGÜN, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. Bahri AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN hocalarıma ve değerli vaktini ayırarak tez savunmamda bulunan Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik ve güncel her paylaşımımızda bana ilham veren, bilgi birikimi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, cömertçe yardımda bulunan, mesleğimde yeni ufuklar açmama katkıda bulunan, birlikte zaman geçirmekten çok keyif aldığım çok sevdiğim meslektaşım ve arkadaşım Dr. Selin KEPEKCİOĞLU'na,

Her zaman mesleki gelişimime katkısı bulunan, bu konuda hiçbir zaman desteğini esirgemeyen kıymetli meslektaşım Dr. Ömer Faruk İPEK'e ve Abant İzzet baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundaki desteğini esirgemeyen tüm meslektaşlarım ve çalışma arkadaşlarıma,

Bana cana değer vermeyi öğreten, çekinmeden her zaman görüşüne başvurabildiğim ve güler yüzünü hiçbir zaman eksik etmeyen çok kıymetli büyüğüm Cemal YILDIZER'e, teşekkürlerimi sunarım.

Beni büyük bir özveri ile bugünlere getiren, sevgi ve saygının anlamını öğreten, maddi manevi her türlü desteği veren güzel aileme; bu çalışmayı yapmamda bana en büyük destek ve yardımı sağlayan, kendime olan inancımı her zaman canlı tutmamı öğreten ve bana olan inancı ile beni hep ileriye taşıyan canım anneciğime; maddi manevi hiçbir yardımı eksik etmeyen,

kıymetli vaktini ne zaman istesem bana ayıran canım babacığım; neşesi ve desteği ile hep yanımda olan ve yanımda bulunduğu her anımı güzelleştiren canım kardeşime; can yoldaşım, bir ömür arkadaşım, anlayış ve hoşgörüsü ile desteğini esirgemeyen biricik eşime ve varlığı ile her an içimi mutluluk, şefkat ve sevinçle dolduran küçük güzel yavruma çok teşekkür ederim. Hepinizi çok seviyorum, her şey için size minnettarım...

**Yeşim ÖZÇELİK**



## İÇİNDEKİLER

|                       |      |
|-----------------------|------|
| ONAY SAYFASI .....    | ii   |
| ETİK BEYAN.....       | iii  |
| İTHAF.....            | iv   |
| TEŞEKKÜR.....         | v    |
| İÇİNDEKİLER .....     | vii  |
| TABLolar DİZİNİ.....  | xi   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ ..... | xiii |
| ÖZET .....            | xiv  |
| ABSTRACT.....         | xvi  |

### I. BÖLÜM

|                                        |   |
|----------------------------------------|---|
| 1. Giriş .....                         | 1 |
| 1.1. Problem Durumu .....              | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....          | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....          | 8 |
| 1.4. Araştırmanın Sayıltıları .....    | 9 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... | 9 |
| 1.6. Tanımlar .....                    | 9 |

### II. BÖLÜM

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 2. Kuramsal Çerçeve.....                      | 11 |
| 2.1. Hizmet ve Hizmet Kalitesinin Tanımı..... | 11 |
| 2.1.1. Hizmetlerin sınıflandırılması .....    | 14 |
| 2.1.2. Kalite.....                            | 16 |
| 2.1.2.1. Kalitenin özellikleri .....          | 18 |
| 2.1.2.2. Kalitenin önemi.....                 | 19 |
| 2.1.3. Hizmet Kalitesi .....                  | 20 |
| 2.1.3.1. Hizmet kalitesi boyutları.....       | 21 |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.3.2. Hizmet kalitesinin ölçümü .....                                                | 23 |
| 2.1.4. Yükseköğretimde hizmet kalitesi.....                                             | 34 |
| 2.2. Güven Kavramı Tanımı.....                                                          | 38 |
| 2.2.1. Güven ön koşulları.....                                                          | 39 |
| 2.2.2. Güven çeşitleri .....                                                            | 41 |
| 2.2.3. Örgütsel güven .....                                                             | 42 |
| 2.2.3.1. Örgütsel güven modelleri.....                                                  | 43 |
| 2.2.3.2. Örgütsel güven boyutları .....                                                 | 47 |
| 2.2.3.3. Yükseköğretimde örgütsel güven .....                                           | 49 |
| 2.3. Üniversitelerde Hizmet Kalitesi ve Örgütsel Güven İlişkisi .....                   | 51 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar .....                                                          | 53 |
| 2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....                                           | 53 |
| 2.4.1.1. Yüksek öğretimde hizmet kalitesine yönelik araştırmalar .....                  | 53 |
| 2.4.1.2. Üniversiteye güvene yönelik araştırmalar .....                                 | 58 |
| 2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                                          | 59 |
| 2.4.2.1. Yüksek öğretimde hizmet kalitesine yönelik araştırmalar .....                  | 59 |
| 2.4.2.2. Üniversiteye güvene yönelik araştırmalar .....                                 | 61 |
| <b>III. BÖLÜM</b>                                                                       |    |
| 3. Yöntem.....                                                                          | 64 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                          | 64 |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....                                                             | 64 |
| 3.2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....                     | 65 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                                         | 67 |
| 3.3.1. Kişisel bilgi formu .....                                                        | 67 |
| 3.3.2. Güven ölçeği .....                                                               | 68 |
| 3.3.3. Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği.....                                      | 71 |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                                                             | 74 |
| <b>IV. BÖLÜM</b>                                                                        |    |
| 4. Bulgular ve Yorumlar .....                                                           | 75 |
| 4.1. Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Algısı..... | 75 |
| 4.2. Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Üniversiteye Güven Düzeyleri .....                  | 79 |



|                                                                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3. Öğrencilerin yüksek öğretimin hizmet kalitesi algısının kişisel değişkenlerine göre değerlendirilmesi .....                                                                                                       | 82 |
| 4.3.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                         | 82 |
| 4.3.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları doğdukları bölge değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                 | 84 |
| 4.3.3. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                             | 86 |
| 4.3.4. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                              | 88 |
| 4.3.5. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları bölüm değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                            | 89 |
| 4.3.6. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                   | 91 |
| 4.3.7. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları mezun olunan okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                           | 93 |
| 4.3.8. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları fakülte türü değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                     | 94 |
| 4.4. Öğrencilerin Üniversiteye Güven Düzeylerinin Kişisel Değişkenlerine (Cinsiyet, Doğdukları Bölge, Ailenin Gelir Düzeyi, Yaş, Bölüm, Bölüme İsteyerek Gelmiş Olma, Mezun Olunan Okul Türü) Göre Değerlendirilmesi.. | 95 |
| 4.4.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                                                           | 95 |
| 4.4.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının doğdukları bölge değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                                                   | 97 |
| 4.4.3. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                                                                               | 99 |

|                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.4. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                    | 100 |
| 4.4.5. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının bölüm değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                                  | 101 |
| 4.4.6. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkeni açısından değerlendirilmesi .....         | 103 |
| 4.4.7. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                 | 104 |
| 4.4.8. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının fakülte türü değişkeni açısından değerlendirilmesi .....                           | 105 |
| 4.5. Hazırlık Öğrencilerinin Yüksek Öğretimin Hizmet Kalitesine İlişkin Algıları İle Üniversiteye Güven Algıları Arasındaki İlişki .....   | 116 |
| <b>V. BÖLÜM</b>                                                                                                                            |     |
| 5. Sonuç ve Öneriler .....                                                                                                                 | 111 |
| 5.1. Sonuçlar .....                                                                                                                        | 111 |
| 5.1.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretim hizmet kalitesine ilişkin algısına ilişkin sonuçlar .....                             | 111 |
| 5.1.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin üniversiteye güven düzeylerine ilişkin sonuçlar .....                                                | 111 |
| 5.1.3. Öğrencilerin yüksek öğretimin hizmet kalitesi algısı ve üniversiteye güven algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar ..... | 112 |
| 5.1.4. Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ile üniversiteye güven algısı arasındaki ilişkiye dayalı sonuçlar .....        | 112 |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                                        | 113 |
| KAYNAKÇA .....                                                                                                                             | 117 |
| <b>EKLER</b>                                                                                                                               |     |
| Ek 1. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                          | 137 |
| Ek 2. Veri Toplama Araçları Kullanım İzni .....                                                                                            | 140 |
| Ek 3. Etik Kurul İzni .....                                                                                                                | 141 |
| Ek 4. Normallik Varsayım Testleri .....                                                                                                    | 142 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                                                                                             | 144 |

## TABLOLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Türkiye’de 2005-2015 Yılları Arasında Hizmet Sektöründe Çalışanların Yüzdesi .....                                     | 12 |
| <b>Tablo 3.1.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....                                                                         | 65 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Öğrencilerin Fakültelerine Göre Dağılımı.....                                                                          | 65 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımları.....                                                                         | 65 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Öğrencilerin Doğdukları Bölgelere Göre Dağılımları .....                                                               | 66 |
| <b>Tablo 3.5.</b> Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımları .....                                                                               | 66 |
| <b>Tablo 3.6.</b> Öğrencilerin Bölüme İsteyerek Gelip Gelmediklerinin Dağılımı.....                                                      | 66 |
| <b>Tablo 3.7.</b> Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları.....                                                         | 66 |
| <b>Tablo 3.8.</b> Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımları .....                                                                | 67 |
| <b>Tablo 3.9.</b> Verilerin Doğrulamayı Faktör Analizi.....                                                                              | 69 |
| <b>Tablo 3.10.</b> Ölçeğin İç Tutarlık Anlamında Güvenirlik Analizi.....                                                                 | 69 |
| <b>Tablo 3.11.</b> Uyum İndeksi Değerleri.....                                                                                           | 70 |
| <b>Tablo 3.12.</b> Verilerin Doğrulamayı Faktör Analizi.....                                                                             | 73 |
| <b>Tablo 3.13.</b> Ölçeğin İç Tutarlık Anlamında Güvenirlik Analizi.....                                                                 | 73 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Algısına Yönelik Betimsel İstatistik .....                                             | 75 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Üniversiteye Güven Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....                                                     | 79 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı Man Whitney-U Testi Sonuçları .....         | 82 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Doğdukları Bölge Değişkeni Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                | 84 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Gelir Düzeyi Değişkeni Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....                     | 86 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Yaş Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....   | 88 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... | 89 |

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.8.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Bölüme İsteyerek Gelip-Gelmeme Değişkenine Yönelik Man Whitney U Testi Sonuçları.....             | 91  |
| <b>Tablo 4.9.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                   | 93  |
| <b>Tablo 4.10.</b> Öğrencilerin Hizmeti Kalitesi Algısının Fakülte Türü Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                            | 94  |
| <b>Tablo 4.11.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Man Whitney U Testi Sonuçları .....                                               | 95  |
| <b>Tablo 4.12.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Doğdukları Bölge Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                                      | 97  |
| <b>Tablo 4.13.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                                           | 99  |
| <b>Tablo 4.14.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                                                   | 100 |
| <b>Tablo 4.15.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Bölüm Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                                          | 101 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Bölüme İsteyerek Gelip Gelmeme Değişkenine Göre Man Whitney U Testi Sonuçları .....                         | 102 |
| <b>Tablo 4.17.</b> Öğrencilerin güven algısının bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenine göre Man Whitney U Testi sonuçları .....                         | 103 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                                | 104 |
| <b>Tablo 4.19.</b> Öğrencilerin Güven Algısının Fakülte Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                                           | 105 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Öğrencilerin Algıladıkları Hizmet Kalitesi Ve Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sperman Rho Korelasyon Analizi Sonuçları ..... | 106 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                   |                                                                                                       |    |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şekil 3.1.</b> | Güven Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi 1. Düzey 3 Faktörlü DFA Modeli.....                           | 69 |
| <b>Şekil 3.2.</b> | Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi 1. Düzey 6 Faktörlü DFA Modeli..... | 72 |



## ÖZET

### **YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU HAZIRLIK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE HİZMET KALİTESİ VE ÜNİVERSİTEYE GÜVEN ALGILARI**

Özçelik, Yeşim

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan Argon

Mart – 2018; xvii + 144 Sayfa

Araştırmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü’ndeki öğrencilerin yükseköğretimin hizmet kalitesine ve üniversiteye güvene yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ve üniversiteye güven algıları belirlenmiş, öğrencilerin yükseköğretimin hizmet kalitesi algıları ile üniversiteye güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış olup, Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü’nde öğrenim gören 638 öğrenci oluşturmuş, öğrencinin tamamına ulaşılmış, 394 katılımcı ile araştırma sonuçlandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Güven Ölçeği ve Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach- $\alpha$ , Mann-Whitney U testi, ANOVA, Kruskal-Wallis testi ve Spearman-Rho yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin algılarının ve alt boyutlarda kurumun idari yönü, kurumun akademik yönü ve erişilebilirlikte orta üzeri düzeyde, kurumun imajı, kurumun sunduğu diploma programları ve kurumun fiziki imkanları alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversiteye güven algısının, alt boyutlarda itimat edilirlilik, ilgililik ve açıklıkta orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yüksek öğretimin hizmet kalitesi algılarının kişisel değişkenlerden cinsiyet, öğrencilerin doğdukları bölge, ailelerinin gelir düzeyi, yaş, bölüm, fakülte türü ve mezun olunan okul türünde anlamlı bir fark bulunmamış, sadece bölüme isteyerek gelip gelmeme durumunda anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin üniversiteye güven algılarının kişisel değişkenlerden cinsiyet, ailelerinin gelir düzeyi, bölüm, fakülte türü ve mezun olunan okul türünde anlamlı fark bulunmamış, öğrencilerin doğdukları bölge, yaş ve bölüme isteyerek gelip gelmeme durumunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ile üniversiteye güven algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, hizmet kalitesi, güven, üniversite.

**ABSTRACT****FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES PREPARATORY DEPARTMENT  
STUDENTS' PERCEPTIONS OF SERVICE QUALITY AND TRUST IN  
UNIVERSITY**

Özçelik, Yeşim

Master Thesis

Department of Education Sciences

Educational Administration and Inspection

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Türkan Argon

March – 2018; xvii + 149 Pages

The aim of this research is to determine Abant İzzet Baysal University Preparatory Department's students' perceptions of service quality and trust in university. In accordance with this purpose, students' perceptions of service quality and trust in university was determined, and the relationship between service quality and trust in university was examined.

The sample of the research was figured with relational survey model and the universe of the study consists of 638 students who study at the preparatory department in Abant İzzet Baysal University in 2015-2016 education year. All students were reached and feedback of 394 students was received. Research data were collected via personal information form, trust scale and service quality scale for university. Cronbach- $\alpha$ , Mann-Whitney U test, ANOVA, Kruskal-Wallis test and Spearman-Rho analysis were used on data analysis.

According to the results of the research, it was founded that students' perception of service quality and the sub dimensions; administrative aspect, academic aspect of the



organization and accessibility are at over-medium level. The other sub dimensions; image of the organization, diploma programs the organization presented and physical opportunities are at medium-level. The students' perceptions of trust and its sub dimensions reliability, concern and openness were found medium-level.

When students' perception of service quality was examined according to personal variables, no significant difference was found based on gender, birth places of students, income level of the family, age, department, faculty, high school type. Only the condition of students about studying in their department willingly or not demonstrated significant difference. The students' perceptions of trust didn't demonstrate a significant difference based on gender, income level of the family, department, faculty, high school type. Birth places of students, age and the condition of students about studying in their department willingly or not showed significant difference.

There was found a medium level positive directional relationship between students' perception of service quality and students' perceptions of trust.

**Key words:** Higher education, service quality, trust, university.

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Toplumların geleceğinin inşasında yer alacak insan gücünün yetiştirilmesinde yüksek öğretim kurumları başrol oynamaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumlarının nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılama, bilgi ve kültürün nesiller arası akışını sağlama, bireylerin gelişimi ile genel anlamda toplumun gelişmesine katkıda bulunma gibi önemli rol ve sorumlulukları vardır (Baskan, 2001). Tarihsel süreçte ilk kez M.Ö. 400 yılında Eflatun tarafından yazılan Academia'da kullanılan yükseköğretim kavramının (Gürüz,2003), bugüne kadar pek çok araştırmacı ile bilim adamı tarafından defalarca ele alındığı ve yapılan çalışmaların çoğunda karşılığı olan üniversite kavramı olarak kullanıldığı görülmektedir (Güler, 1994).

Türkiye'de ise 1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarının üniversite, akademi, meslek okulları, konservatuarlar, eğitim enstitüleri ve mektup ile öğretim olan yaygın yüksek öğretim kurumu birimlerini içerdiği belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 2007). Ayrıca 1982'de toplumdan gelen yükseköğretim talebi yönünde kaynakların ekonomik kullanılması yaklaşımı ile "açık öğretim" uygulamasına geçilmiş, bu görev Anadolu Üniversitesi'nde başlatılmıştır. Bu uygulamayı 1992'de hali hazırda bulunan fiziki

imkânları ve var olan akademik kadroyu değerlendirme mantığına dayanan “ikinci öğretim” uygulaması takip ederken, 2000li yıllara gelindiğinde, dünyadaki yükseköğretim kurumlarının uygulamalarına paralel olarak “çift anadal” programlarının uygulanması izlemiştir (YÖK, 2007). Yurtta ve dünyadaki gelişmeler ışığında giderek artan yükseköğretim taleplerine bir alternatif olarak da 1984 yılından itibaren vakıf üniversiteleri çözüm olmaya başlamıştır (YÖK, 2007). Bunun yanında değişen dünya ve hızla gelişen teknolojinin etkisi ile 2001 yılında 4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgesi Yasası’nın çıkarılmasıyla teknoparklar, yenilikçi çalışmalar için üniversitelerin bünyesinde yerini almıştır (YÖK, 2007). Gelişim süreci doğrultusunda, 1981 kabul tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu günümüzde Türkiye’de yükseköğretim kurumlarını “Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulları” şeklinde tanımlamaktadır.

Görüldüğü gibi yükseköğretim kavramı, kurumsal temelde incelendiğinde oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapıya sahip olan yükseköğretim kurumlarından beklenen görevler ve işlevler ise hayati önem taşımaktadır. Türkiye’de yüksek öğretim kavramının yerine üniversite kavramı kullanıldığından yükseköğretim kurumlarının işlevleri, bir üniversitenin işlevleri ile aynı (Doğramacı, 2000) anlama gelmektedir. Bu işlevler temel olarak; eğitim-öğretim hizmeti verme, bilimsel araştırma yapma ve topluma fayda sağlama şeklinde özetlenebilir. Belirtilen bu işlevlere Bayrak (2007), toplumsal hayata katkı sağlama, geleceğin nitelikli insan kaynağını yetiştirerek ülkelerin kalkınmasına katkıda bulunma misyonunu eklemiştir. Baskan (2001) ise yükseköğretimin var olan bilgiye artılar sağladığını ve elde edilen bilgileri kullanılabilir şekilde işleyerek yeni teknolojiler elde ettiğini, toplumu kalkındırmaktan sorumlu olduğunu, bütün bunları yaparken aynı zamanda toplum kültürünü nesillere aktardığını belirtmektedir. Yükseköğretime atfedilen belirtilen görev, sorumluluk ve işlevlere bakıldığında, aslında toplum ve bilim insanlarının bu kurumları günümüzde bir eğitim

öğretim kurumu olmaktan çok daha fazla anlamlara sahip kurumlar olarak gördükleri söylenebilir (Meray, 1971).

Dünyada yaşanan gelişmelerin toplumları bilgi toplumu olma yönünde ilerletmesi yükseköğretimin belirtilen işlevlerinin daha çok önem kazanmasına neden olmuştur (YÖK, 2007). Çünkü bilgi toplumuna geçiş ile ülkeler nitelikli insan gücü kapasitelerine göre dünya ülkeleri arasında yer edinebilir ve rekabet edebilir hale gelmiştir. Diğer yandan bilgi toplumu ise bireylerinden yetki ve sorumluluk sahibi olabilme, iletişime açık olma, insanlara karşı hoş görülme olma, hayata geniş bir pencereden bakabilme ve ayrıca kültürel ve sanatsal bir öngörü sahibi olma gibi pek çok nitelik beklemektedir (YÖK, 2007). Bireylere belirtilen işlev ve özellikleri kazandıracak kurumların başında yine yükseköğretim kurumları gelmekte olup bu durum yüksek öğretim kurumlarının önemini daha da arttırmaktadır. Bireylere bu özellikleri kazandıracak yükseköğretim kurumlarının da birtakım özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Çünkü böylesine karmaşık fakat önemli görevler üstlenmiş olan yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu nitelikler, tüm bu işlevlerin olması gerektiği şekilde yerine getirilmesinin garantisini sağlayan temel unsurların başında gelmektedir. Dolayısıyla bir yükseköğretim kurumunun başarılı olup benzerlerinden sıyrılabilmesi için, belirtilen işlevlerde kaliteyi sağlaması ve bunu muhataplarına sunması gerekmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010). Belirtilen yeterliliklere sahip olabilmek ise doğrudan o kurumun hizmet kalitesi ile doğrudan ve çok yakın ilişkilidir.

Hizmet kavramını Mucuk (1994) “tüketicilerin sahip olma ilişkisi olmadan satın aldıkları yararlar” olarak tanımlarken, Goetsch ve Stanley (1998) “başka birisi için iş icra etmek” şeklinde ifade etmiştir. Devedbakan’a (2005) göre ise hizmet “bireye somut ve soyut açılardan, toplumsal açıdan ise zaman, ortam ve yer faydası sağlama olgusu” olup, Christopher H. Lovelock (1983) hizmetlerin “dokunulamaz, tanımlaması zor, formüle edilemez ve zihinsel olarak algılanması zor nitelikte olduğunu” savunmaktadır. Şeker kaya (1997) da bu özellikleri, dokunulmazlık, homojen olmama, stoklanamama ve eş zamanlı üretim – tüketim olarak hizmetin dört ana niteliği şeklinde sıralamıştır. Bu özelliklerin yanı sıra Ünal (2005) hizmetlerin “nesneye ait olmadığını, hareket ve etkinliklerden oluşan süreçler olup dayanıksız” olduğunu ileri sürmektedir. Ghobadian,

Speller ve Jones (1994) da bu özelliklere “değişkenliği” eklemişlerdir. Hizmet kavramıyla ilgili belirtilen açıklama ve tanımlara bakıldığında hizmetin belirgin özelliklere sahip, somut bir çıktısı olan ürüne kıyasla, kavram olarak ya da süreç değerlendirmesinin oldukça zor olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü hizmet, ürün gibi somut bir nesne ya da madde olmadığından değerlendirmesi yapılırken, kendine has özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Hizmet kalitesinin ölçümünde odak noktası ise hizmeti alan kişi, yani müşteridir (Hepkul ve Kağncıoğlu, 1992). Dolayısıyla yapılan hizmetin kaliteli olup olmadığına karar veren ana merci, o hizmetten yararlanan müşteridir.

Müşteri kavramı genellikle para ve satın alma ile ilişkilendirilmiş bir kavram olmasına rağmen, devletçe sağlanan eğitim, sağlık, iletişim, ulaşım hizmetleri gibi hizmetlerden yararlanan bireyler için de bu kavramın kullanıldığı görülmektedir (Bayrak, 2007). Bu yüzden hizmet kalitesini önemseyen bir örgüt, ilk olarak hizmeti alan bireylerin beklentilerini, planlama aşamasının merkezine almalıdır. Bu süreç devletin sunduğu temel hizmetlerden olan eğitim hizmetini sunan eğitim örgütlerinin, eğitimin hedef kitlesi olarak öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerini hassas bir şekilde belirlemesi gereğini ortaya çıkmaktadır (Hepkul ve Kağncıoğlu, 1992). Ünal (2005) hizmet sağlayıcılarının, müşteri beklentilerini anlayabilmelerinin yolunun yine hizmetlerin değerlendirilmesiyle olanaklı olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, hizmet kalitesi ve müşteri beklentilerinin değerlendirmesinin, birbirinden ayrılamayacak etkileşimli bir bütün olarak düşünülmesi gereğini yansıtmaktadır. Çünkü müşteri beklentisinin göstergeleri olmadan hizmet kalitesi sağlamak oldukça zordur. Aynı şekilde hizmet kalitesi değerlendirmesi yapılmadan da müşteri beklentileri belirlenmemektedir. Bu doğrultuda bir örgütün hizmet kalitesi konusunda benzerlerinin arasında öne çıkabilmesinin yolunun, müşteri beklentilerine cevap verebilme düzeyi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Bayrak, 2007). Nitekim Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1985) müşterinin hizmet sağlayandan beklediği hizmetin düzeyi ile aldığı düşündüğü hizmet düzeyi arasındaki farkın hizmetin kalitesini ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Bu durumda müşteriye göre aldığı hizmet, söz konusu hizmete yönelik beklenti düzeyinden daha düşük ise kalite düşük; tam tersi

şekilde almış olduğu hizmet, bahsi geçen hizmete ilişkin beklentisinden yüksek ise kalite yüksektir (Parasuraman ve diğerleri, 1985).

Doğrudan yükseköğretimde hizmet kalitesi konusu irdelendiğinde ise, 1950’lilere kadar üniversitelerin toplumda bilgi sağlama açısından en üst düzeydeki kurumlar olarak görülmesi, bu kurumların kalite ile eş değer algılanmasına neden olduğundan kaliteye yönelik araştırmalara fazla yer verilmemesine neden olmuştur. Bununla birlikte zamanla yükseköğretimin daha fazla insan tarafından tercih edilmesi ve yüklü miktarda finansman gerektiren bir hizmet olarak sunulması, bu alanda kalite kaygılarının oluşmaya başlamasına neden olmuştur (Bayrak, 2007). Ayrıca, kalitenin kurumların zaman içinde gelişen niteliklerini tayin eden stratejik bir unsur olduğu gerçeği, bu durumu zorunlu hale getirmiştir (Ünal, 2005). Bu durumda yükseköğretim kurumlarının hizmet sağlayıcı olarak, hizmet kalitesinin bilincinde olması ve kurumun hizmet kalitesini yukarılara taşımayı amaçlaması gerekmektedir (Bayrak, 2007; Bektaş, 2013). Dahası yüksek öğretim kurumları işlevsel olarak ülke ve toplumun gelişiminde çok önemli roller üstlendiği için hizmet kalitesini en ön planda tutan kurumlar olmalıdır (Bayrak, 2007). Ayrıca ülke geleceğini çizmede çok önemli etkiye sahip olan bu kurumlar, işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmek için hızla değişen dünyada gelişmelere ayak uydurmalı, sadece öğretim işlevinin hizmet kalitesine odaklanmış kalarak tek yönlü kalmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında yükseköğretimin birey ve toplum için üstlendiği işlevler göz önüne alındığında, bu kurumların karmaşık hizmetler sağladıkları ve bu hizmetlerin de başarılı olabilmeleri için kalite kontrolünün yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Güven kavramı ise örgütün sağlıklı işlemesi için gerekli olan unsurlardan biridir. Ünal’a göre (2004) güven, insanların birlikte yaşamasına olanak veren ve tüm ilişkilerin alt yapısında bulunması gereken bir ögedir. Güven, dürüstlük temelli bir kavram olup ancak örgütsel boyutta hedeflere ulaşmak için gerekli ve hassas dengelere dayalı bir süreç alan bir niteliktedir (Demircan, 2003). Aynı zamanda güven unsuru bireyden kaynaklanarak sudaki halkalar gibi örgüte birim birim yayılan ve dolayısı ile sonuç olarak tüm örgütü etkisi altına alan bir kavramdır (Zafer Güneş, 2014). Dolayısıyla örgütlerde güven, göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir unsurdur. Çünkü iş

ortamlarında çalışanların kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmadığı sürece etkileyici çalışmalar ortaya koymaları zordur (Koski, 1998). Bu durum bireysel güvenle birlikte örgütsel güveni de ortaya çıkarmaktadır. Mishra (1996) örgütsel güveni, tüm bireylerin örgütün yapısal özelliklerine dayalı olarak insanlar, gruplar veya örgütler arası etkileşimde yetenekli, net, doğru, alakadar ve güvenilir olduğuna inanması ve örgütün temel hedef, kural ve değerlerinden haberdar olmayı istemesi olarak tanımlamaktadır.

Görüldüğü gibi örgüte güven, tek bir unsura dayanmamaktadır. İçinde toplamda örgütsel güveni etkileyen pek çok alt unsur bulunmaktadır. Örneğin küçük örgütlerde güven düzeyi, örgütteki en yetkili bireyin kişiliğinden etkilenebilirken, büyük ölçekli örgütlerde güven örgütün temel yapısına dayanmaktadır (Noordenhaven, 1992). Güvenin en önemli özelliklerinden biri de örgüt çalışmasını doğrudan etkileyebilme potansiyeline sahip olmasıdır. Nitekim Saunders ve Thornhill (2004) yaptıkları çalışma ile bireylerin güven düzeylerinin örgütteki çalışma hayatlarını etkilediğini göstermişlerdir. Buna göre örgütlerde yüksek güven düzeyi, bireylerin olaylara daha olumlu yaklaşarak karmaşadan uzak kalmalarını sağlarken, düşük güven düzeyi bireyleri olumsuz düşünce sonucu belirsizliğe itmektedir. Dolayısıyla güvensiz bir ortamda örgüt çalışanları herhangi bir sorunla karşılaştıklarında çözüme ulaşabileceklerini düşünmedikleri için eylemsizliği tercih etmeye başlamakta, bu durum da örgütü entropiye götürebilmektedir. Zira Lafferty ve Lafferty (2001) örgütsel güvenin çalışma performansı ile ilişkili olduğunu, Kramer (1999) ise güvenin örgütlerde etkileşime olumlu katkıda bulunarak performansı artırmaya yardımcı olduğunu söylemektedir. Bunun yanında güven, insanlar arası iletişim ve etkileşimin artmasını sağlayarak iş görenler arasındaki birlik ve beraberlik duygusunu pekiştirmektedir (Polat, 2009). Güvenin insanlar üzerinde belirtilen etkilerine bakıldığında, hem bireylerin günlük hayattaki öğrenme süreçlerinde hem de öğrenmenin amaç olduğu kurumlar olan okullarda büyük önem taşıdığı söylenebilir (Polat, 2009). Nitekim yapılan çalışmalar da güvenin öğrenim hayatı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Barlow (2001), öğrencilerin öğretmenlerine güven duyduklarında öğrenmeye daha istekli yaklaştıklarını, yüksek bir güven düzeyinin bireye kendini olduğu gibi ifade etmesinin kapısını açtığı ve böylece becerilerini rahat bir şekilde ortaya koyarak onları

geliştirmesine yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu durum güvenin eğitim örgütlerinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Diğer bir çalışmada Bryk ve Schneider (2002) ise güven düzeyi yüksek olduğunda öğrenmenin arttığı, buna karşın güven düzeyi düşük olduğunda öğrenmenin sekteye uğradığını saptamışlardır. Polat ve Taştan (2007) tarafından doğrudan yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise güven algısı ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında olumlu doğrusal ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu açıdan bakıldığında üniversitelerdeki öğrencilerin okullarına duyduğu güven düzeyinin, akademik başarılarını etkilediği ve güven unsurunun yükseköğretimin gelişimi için mutlaka değerlendirmeye alınması gereken bir kriter olduğu söylenebilir.

Hizmet kalitesi ile güven birlikte ele alındığında ise ikisinin birbirini etkileyen unsurlar olduğu söylenebilir. Hizmet kalitesinin düşük bulunduğu bir örgüte duyulan güven azalacağı gibi aynı şekilde örgüte duyulan güven düzeyinin düşük olduğu bir yerde sağlanan hizmetin mükemmel kaliteye sahip olması beklenemez. Yukarıda belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda, yapılan bu çalışma ile öğrenci görüşlerine göre yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesi ve üniversiteye güven kavramı irdelenerek tartışılmaya çalışılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretimin hizmet kalitesine ve üniversiteye güvene yönelik algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümündeki öğrencilerin;

1. a. Yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin algıları nedir?
- b. Üniversiteye güven düzeylerine ilişkin algıları nedir?



2. Kişisel değişkenlerine (cinsiyet, doğdukları bölge, ailenin gelir düzeyi, yaş, bölüm, bölüme isteyerek gelmiş olma, mezun olunan okul türü) göre;
  - a. Yükseköğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarında anlamlı fark oluşmakta mıdır?
  - b. Üniversiteye güven düzeylerinde anlamlı fark oluşmakta mıdır?
3. Yükseköğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları ile üniversiteye güven düzeylerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yüksek öğretim kurumlarının ülkelerin gelişmesi ve kalkınması dolayısı ile tüm dünya düzeni üzerindeki etkisi büyüktür. Böylesine önemli olan yüksek eğitim kurumlarındaki hizmetin kalitesi bu örgütlerin kaderini tayin ederek gelecekte varlıklarını korumaları için gereken en önemli kriterlerden biri durumuna gelmiştir. Hizmet kalitesi düzeyi yüksek olan bir yükseköğretim kurumu rekabet ortamında sivrilir ve sağladığı hizmetle insanlar tarafından her zaman daha fazla talep alır.

Aynı şekilde güven unsuru da yükseköğretim kurumlarını yakından ilgilendiren bir kavramdır. Güven, üretken ilişkiler oluşmasına zemin hazırlayarak okulun etkili olabilmesi için temel kavram olarak görülmekte; bireylerin yapmakla yükümlü oldukları görevlere daha fazla odaklanmalarını ve böylece daha etkili öğrenmeler gerçekleşmesini sağlamaktadır (Tschannen- Moran ve Hoy, 1998). Öğrenciler güvende hissettiklerinde üniversitelerine bağlı kalmakta (Özdoğan ve Tüzün) ve akademik hayatlarında daha başarılı olmaktadır (Bryk ve Scheneider, 2002). Öğrencilerin öğretilere güven duyması sağlıklı ve diyaloglu bir eğitim ortamının temelini oluşturmaktadır (Curzon-Hobson, 2002), güven ortamında eğitim gören öğrenciler arasında okulu bırakma oranlarının düştüğü görülmektedir. Ayrıca güvenin yüksek düzeyde olduğu eğitim kurumları öğrencilerden daha fazla talep gördüğü için parasal girdisi daha fazla olmakta ve böylece üniversite, gelişimi için yapacağı masraflar için bütçe ayırabilmektedir (Ghosh, Whipple ve Bryan, 2001). Yüksek güven duyulan üniversiteler öğrencilerin

olumlu izlenimleri ile rakipleri arasında sıvrılmekte, toplum içinde kalite algısı artmakta ve eğitimin müşterileri açısından maliyet duyarlılığını azaltmaktadır (Özdoğan ve Tüzün) Tüm bu ifadelere bakıldığında, öğrencilerin güvende hissettikleri bir ortamda eğitim almalarının doğrudan alınan eğitimin kalitesini etkileyecek unsurlardan olup ayrıca öğrencilerin ve dolayısı ile yüksek öğretim kurumlarının gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu iki kavram, hizmet kalitesi ve güven, karşılıklı etkileşim içinde olup günümüzün en önemli kurumlarından olan yüksek öğretim kurumlarının sağladığı eğitime doğrudan etki etmektedir. Bu kapsamda bu iki kavram araştırmaya değer görülmüştür.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümündeki öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ve üniversiteye güven düzeyine yönelik görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yapan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümündeki öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Hizmet kalitesi: Hizmet veren örgütlerde müşterinin hizmetle ilgili beklentilerini karşılama durumu.

Yüksek öğretimde hizmet kalitesi: Yüksek öğretim kapsamında verilen tüm hizmetlerin (eğitim, idari destek, fiziki olanaklar, akademik olanaklar) öğrencilerin beklentilerini karşılama durumu.

Güven: Kişiler arası ilişkilerde bireylerin karşı tarafın iyi niyetli olduğuna dair inancı.

Üniversiteye güven: Öğrencilerin üniversite kurumunun yeterli ve destekleyici nitelikte olduğuna dair inancı.

Akademik Personel: Üniversitelerde öğrencilere ders veren öğretim görevlileri.

İdari personel: Üniversite yönetimi ve işleyişini sağlayan çalışanlar.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1. Hizmet ve Hizmet Kalitesinin Tanımı

Hızla gelişen günümüz dünyasında gelişmiş ekonomiler artık mal üretiminden çok bilgi üretimine odaklanmıştır. Bilgi çağı toplumlarının oluşmasına neden olan bu süreç, aynı zamanda farklılaşan ihtiyaçların giderilmesi için farklı birçok hizmet gereksinimini de beraberinde getirmiştir. Öyle ki gelişmiş ekonomilerde hizmet sektörünün ekonomideki yeri %80-90'ları bulurken, gelişmekte olan ülkelerde bu oran daha düşük olarak görülmektedir. Türkiye'de ise hizmet sektörü tüm ekonominin yaklaşık %70'ini kapsamaktadır (Gümüšoğlu, Pırnar, Akan ve Akbaba, 2007). Ekonomilerde önemli bir yere sahip olan hizmet olgusunun bugünkü değerini almasının altındaki en büyük neden, rekabet unsuru olan üretimde nicel üstünlüğün yerini nitel üstünlüğe bırakması olup, bu durum hizmet olgusunun önemini daha da arttırmıştır (Kavrakoğlu, 1992).

Bir örgütün amaçlarından aslında en temel ve en gerekli olanı, kendi varlığını sürdürmesidir. Örgütleri doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen rekabet ortamları oluştuğunda ise örgütün varlığını koruyabilmesinde, sunduğu hizmetin müşterisinin beklentisini ve ihtiyacını ne kadar karşılayabildiğine verdiği cevap oldukça önemlidir. Zira bu süreç aslında o örgütün ömrünün de bir göstergesidir. Çünkü müşterisinin beklentilerini bir kenara iterek, örgüt ürettiğini satar mantığı geçersizliğini ispatlamış ve geçmişte kalmış bir yaklaşım olup, yeni yaklaşımlar müşteri ve müşteri beklentilerini hizmet kalitesini sağlama konusunda odak noktasına getirmiştir (Şahin, 2009). Bu açıdan bakıldığında müşteri beklentisini karşılayabilme, verilen hizmet ile ilgili

müşteride tatmin sağlayabilme ve müşteri memnuniyeti gibi olgular hizmet kalitesinin temelini oluşturduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Kaufman ve Zahn,1993; akt. Şahin, 2009).

Türkiye’de hizmet sektörü 1990’lı yıllarda gelişme kaydetmeye başlamış ve bu tarihten itibaren de sürekli gelişmeye devam etmiştir (Öztürk 2005). Nitekim hizmet sektöründe çalışanların oranı 1960 yılında %11,5 iken, 1999’da bu oran %33,7’ye yükselmiştir (OECD Labour Force Statistics, 2000, DİE, 1999, HİA 1999; akt. Gündoğan, 2002). Görüldüğü gibi tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ekonomilerde olduğu gibi Türkiye’de de zaman içinde hizmet sektöründe çalışanların yoğunluğu artış göstermiştir. 2005-2015 arasındaki verilere bakıldığında da bu artış çarpıcı bir şekilde görülmektedir. Tablo 2.1’de Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2005-2015 yılları arasında Türkiye’de hizmet sektöründe faaliyet gösterenlerin yüzdeleri yer almaktadır.

**Tablo 2.1.** Türkiye’de 2005-2015 yılları arasında hizmet sektöründe çalışanların yüzdesi

| Yıllar | Hizmet sektöründe faaliyet gösterenlerin yüzdesi |
|--------|--------------------------------------------------|
| 2005   | 47.3                                             |
| 2006   | 48.8                                             |
| 2007   | 49.6                                             |
| 2008   | 49.5                                             |
| 2009   | 50.4                                             |
| 2010   | 49.1                                             |
| 2011   | 48.7                                             |
| 2012   | 50.2                                             |
| 2013   | 50.9                                             |
| 2014   | 51.0                                             |
| 2015   | 52.2                                             |

**Kaynak:** <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> İstihdam edilenlerin yıllara göre iktisadi faaliyet kolları (NACE Rev.2)

Tablo 2-1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de hizmet sektöründe çalışanların oranı 2005 yılından itibaren 2015’e kadar yıllar geçtikçe artış göstermiştir ve tahmini olarak bu artış devam etmektedir. Bu durum ekonominin içerisinde hizmet sektörünün önemli bir yer teşkil ettiğinin de göstergesi sayılabilir.

Hizmet tanımı söz konusu olduğunda, henüz üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım sağlanamadığı görülmektedir. Bunun sebebi ise hizmet kavramının her defasında

mal kavramına kıyasla tanımının yapılmasından kaynaklanmaktadır (Özer ve Özdemir, 2007). Örneğin Devedbakan (2003) hizmeti bireylere psikolojik ve fiziksel açıdan, topluma ise yer ve zaman açısından yarar sağlayan unsur olarak tanımlarken, Goetsch ve Stanley (1998) bir başkası için bir işlemi gerçekleştirme, Mucuk (2006) ise hizmeti herhangi bir mal edinmeksizin satın alınan yararlar şeklinde tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu'na başvurulduğunda ise hizmet kelimesinin karşılığı olarak “birinin işini görme ya da birinin işine yarayan bir işi yapma; görev, iş ve bakım, özen, ihtimam” tanımlaması dikkat çekmektedir (TDK, 2016).

Hizmet kavramının tanımlanması yapılırken başlangıçta mal ile kıyaslamalı tanımlamalara rastlanmakta iken daha sonra daha farklı yaklaşımlar da gelişmiştir. Başlangıçta yapılan tanımların dışında diğerleri incelendiğinde hizmet kavramını Vargo ve Lorsh (2004), uzman nitelikli eylemlerin başkalarının yararı için uygulanması olarak tanımlarken, Hope ve Mühlemann'ın (1997) pür hizmet ve mal ayrımının neredeyse imkânsız olduğunu belirttiği görülmektedir. Üretilen birçok mal ve hizmetin sunumuna bakıldığında aslında bir maldan müşterinin yararlanabilmesi için, o malın müşteriye sağlanma aşaması, hatta sonrasına kadar soyut olarak nitelendirilen çeşitli hizmetlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bir bireyin bir hizmetten yararlanabilmesi için de somut nitelikte yardımcı unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan mal ve hizmet ayrımının birbirinden ayrılamayacak şekilde, iç içe geçmiş ve birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan tanımlamalarda da görüldüğü gibi birçok farklı hizmet tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar göz önüne alındığında hizmet kavramıyla ilgili ulaşılan ortak noktalar; yapılan işin bireye fayda sağlayıcı nitelikte olması, yapılan eylemlerin bir bilgi birikimi ya da bir beceriye dayanması, yapılan iş bir eylem olması nedeniyle soyut özellikli olması, buna karşın somut nitelik taşıyan mal ile bir bütün oluşturması, sunulduğu anda tüketilmesi ve somut çıktılarının olmaması (Alakavuk, 2007) şeklindedir. Hizmet sonuçlarının toplum ve birey üzerinde psikolojik ve fiziksel etkileri vardır. Yükselen (2015) hizmetin, sağlayıcısının yeterliliklerine bağlı ve tecrübe niteliğinde bir süreç olduğunu ve bu sebeple standart bir noktaya ulaşmasının zor olduğundan bahsetmektedir. Farklı tanımlardan da anlaşıldığı üzere, hizmet kavramının

pek çok farklı özelliği bünyesinde barındırması, detaylı planlama ve uygulama süreçleri gerektirmekte, farklı alanlarda sunulan her hizmetin ayrıntılı irdelenmesinin gerekliliğini göz önüne sermektedir.

### 2.1.1. Hizmetlerin sınıflandırılması

Hizmetlerin sınıflandırılması farklı ölçütlere dayandırılarak çeşitli şekillerde yapılmıştır. Özer ve Özdemir (2007) dikkate alınan bu ölçütlerin yapılan faaliyet, hizmetin mal sağlama sürecinin neresinde olduğu ve hizmetin süreç yapısı olduğunu belirtmektedir.

Yapılan faaliyetlere göre bankacılık, denizcilik, otelcilik gibi belli başlı meslek kollarına yönelik kategoriler oluşturulmuştur (Palmer, 2005). Mal sağlama sürecine göre ise hizmet sınıflandırıldığında, pazarlanan nesne ile ilgili doğrudan hizmetler ve pazarlanan nesne ile ilgili tamamlayıcı hizmetler olarak iki kategori ortaya çıkmaktadır (Mucuk, 2006). Hizmetin süreç yapısına göre yapılan sınıflandırmada ise hizmet; kişilerle ilgili hizmetler, eşya ile ilgili hizmetler ve bilgiye dayalı hizmetler olarak üç gruba ayrılmaktadır. Üretildiği anda tüketilen ve müşteriyi doğrudan etkileyen kişilerle ilgili hizmetlere sağlık, beslenme, konaklama ve taşımacılık gibi hizmetler; üretilen malların değerini korumak ya da artırmak için yapılan ve soyut eylemlerden oluşan eşya ile ilgili hizmetlere temizlik, bakım-onarım işleri ve lojistik hizmetler; değer yaratma ve bilgi üretimi gibi konularla ilişkili olan bilgiye dayalı hizmetlere ise danışmanlık, hukuki işler, eğitim ve bankacılık hizmetleri örnek verilebilir (Halis, 2001). Kategoriler ele alınarak değerlendirildiğinde hizmet kavramına farklı bakış açıları getirilmiş olduğu görülmektedir. Sağlanan hizmetin kategorisinin belirlenmiş olması, hizmete belirli bir pencereden bakılmasını sağlayarak, doğru kriterler açısından değerlendirilmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Srinivasan (2004) ise daha farklı bir yaklaşım ile farklı alanlardaki hizmetleri üretim ve ekonomi faaliyetlerini içeren tarım, balıkçılık ve ormancılık faaliyetlerini birincil faaliyetler, imalat ve inşaatı içeren ikincil faaliyetler ve hizmet ve dağıtım

içeren üçüncül faaliyetler olarak üç ana sınıfta toplamıştır. Hope ve Mühleman (1997) da bu sınıflamayı ekonomideki basamaklar olarak tanımlamış ve bu basamakların ülkelerin ekonomik anlamda gelişmişliğinin de göstergesi olduğunu belirtmiştir. Belirtilen hizmetler göz önüne alındığında ister gelişmiş olsun ister gelişmekte olsun ülke ekonomilerinin bu hizmetleri göz önüne alması gerekmektedir (Palmer, 2005). Zira rekabetin her geçen saniye arttığı gelişmiş ekonomilerde soyut olan hizmetler, öğrenilip uygulanması zor olduğundan, firmalar arası farkı açan en etkili öğeler olarak görülmektedir. Bu bakımdan her firma üretimine ilave olarak kendine özgü hizmet yaklaşımı edinip bunu üretimle birleştirerek yeni değerler yaratmakta, böylece gelişen ve değişen dünyada ayakta kalabilmektedir. Hizmet sektörü ise firmaların gelişmiş ekonomilerde etkinliğini devam ettirmesine yardımcı olmasının yanı sıra toplum yaşantısına da faydası olan sektördür. Ayrıca yeni hizmetler yeni iş sahaları yaratmakta, bu durum istihdamı arttırmakta ve hayat standartlarını yükseltmekte önemli rol oynamaktadır.

Hizmetlerin sınıflandırılmasında başka bir konu da hizmetlerin özellikleri konusudur. Ghobadian, Speller ve Jones (1994) hizmetlerin özelliklerini dokunulmazlık, ayrılmazlık, dayanıksızlık ve değişkenlik olmak üzere dört başlıkta toplamıştır. Dokunulmazlık hizmetlerin soyut olma–nesnel olmama; ayrılmazlık hizmetlerin üretimi ile tüketiminin birbirinin ayrılamayacak şekilde aynı anda gerçekleşmesi; dayanıksızlık hizmetlerin depolanma olanağının bulunmaması, değişkenlik ise hizmet sağlayan ve hizmeti alan arasındaki karşılıklı etkileşim özelliğini yansıtmaktadır.

Tüm bu hizmet sınıflandırmasında geliştirilmiş olan farklı yaklaşımlar alan yazınına katkıda bulunmuş ve herhangi bir hizmetin farklı açılardan değerlendirilebileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Sağlanan hizmetin niteliklerinin ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi ve böylece belirleyici özelliklerinin saptanabilmesi bu farklı sınıflandırmalar yardımı ile mümkün olabilmektedir.



### 2.1.2. Kalite

Kalite için yapılmış birçok tanım vardır. Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu kalite tanımını “bir ürün veya hizmetin, müşteri isteklerine uyum düzeyi” şeklinde yapmaktadır (Ertuğrul, 2004). ISO 8402 Kalite Sözlüğünde ve ISO 9000 Serilerinde ise kalite; mal ve hizmetlerin belirli veya ortaya çıkabilecek bir ihtiyacı karşılayacak ayırıcı niteliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Değermen, 2006). Bunların dışında kaliteyle ilgili pek çok farklı tanım mevcuttur. Bunlardan bazıları incelenirse Crosby’nin (1979) kaliteyi bir üretim sistemi olarak düşünüp sistem içinde hizmetin ekonomik ve müşteriye tatmin edici nitelikte olması gerektiğini belirttiği; Feigenbaum’un (1983) şartlara uygunluk olarak tanımladığı; Juran ve Gryna’nın (1988) amaca ve kullanıma uygunluğun yanı sıra ürün ve hizmetlerin ihtiyaç giderici ve müşteri beklentisini karşılayıcı özellikler olduğunu; Stanton, Etzel ve Walker (1994) ise bir ürünün müşteri beklentisini en verimli karşılayacak yolun keşfedilmesi olarak tanımladığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalarda görüldüğü gibi kalite unsuru değerlendirilirken müşteri kavramı da ön plana çıkmaktadır. Müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının ne oranda karşılandığı sorunu, hizmet ve ürünlerde kalite kaygısının temelini oluşturmaktadır.

Kalite pek çok örgütü yakından ilgilendiren bir unsur olduğu için bireysel tanımların yanında, pek çok kurum tarafından yapılmış tanımları ile de karşılaşılmaktadır. Örneğin Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC) kaliteyi, bir mal veya hizmetin bir ihtiyacı karşılamaya yönelik nitelikteki tüm özellikleri olarak tanımlamıştır. Kalite bir mal veya hizmetin tüketici beklentilerini karşılama derecesidir (Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC). Japon Sanayi Standartları (JIS) ise kaliteyi ürün ve hizmeti ekonomik bir şekilde üreterek müşteri beklentisini karşılayan bir sistem olarak tanımlamıştır. ISO 8402 Kalite sözlüğündeki tanıma göre ise kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenmiş ya da muhtemel ihtiyaçları karşılama yeteneğini kapsayan özelliklerinin tümüdür (Çavdar, 2009). Yapılan tanımlara bakıldığında herhangi bir mal veya hizmetin muhatabı olan müşteri ve onun beklentilerinin kalitenin tanımına temel oluşturduğu söylenebilir.

Munro-Faure ve Munro-Faure (1992), kalite kavramının yıllar boyu yapılan ürün veya hizmetin güzelliği, bedeli, tazeliği veya lükslüğü gibi yanlış odaklı tanımlar ile zor anlaşılır ve yönetilmesi olanaksız bir kavram gibi algılandığını belirtmektedir. Halbuki tüm tanımlara bakıldığında kalite kavramında odak noktasının müşteri ihtiyaçlarının karşılanması olgusu olduğu ortaya çıkmaktadır (Kaufman ve Zahn, 1993). Bu durumun altındaki temel neden, müşteri ve müşteri beklentisinin tanınmadan, ürün ve hizmetin niteliğinin belirlenemeyeceği, dolayısıyla kalitenin de belirlenemeyeceği kaygısının bulunmasıdır. Bununla birlikte her ne kadar kalite kavramı, müşterinin beklentisi üzerine odaklıymış gibi görünse de tanımlar dikkatlice incelendiğinde, sadece beklenen ihtiyaçlar değil beklenmeyen ihtiyaçların da karşılandığında kalitenin varlığından söz edildiği görülmektedir. Örneğin, müşterinin bir araba satın alırken tüketim, hız gibi ihtiyaçlarına cevap ararken, arabanın sağladığı ekstra özellikler, koltuk ısıtma, bardak tutacağı gibi, aslında başta müşterinin farkına varmadığı ihtiyaçları olup, bu ihtiyaçların karşılanması müşterinin kalite algısını etkilediği gözlemlenebilir. Başka bir örneği ise alışveriş merkezlerinde (AVM) görülebilir: İnsanlar bu ortamlara alışveriş ihtiyaçları için gittikleri halde AVM'lerin sağladığı acil sağlık müdahalesi olanağı, müşterilerin dinlenmesi için koyulan koltuklar ve benzeri ekstra kolaylık sağlayan hizmetler müşterilerin ön göremedikleri ihtiyaçları ile ilgili olup kalite algısı üzerinde etkilidir.

Bireysel ve kurumsal tanımlamaların yanında farklı sektörler için de pek çok farklı kalite tanımlamasının yapıldığı görülmektedir. Tüm bu farklı alanlarda kalite kavramı hakkında ortak bir anlayış geliştirebilmek için David Garvin literatürdeki kalite tanımlarını sınıflandırmıştır (Rao, 1996). Garvin'e (1984) göre kaliteye bakış açısı üstünlük, ürün tabanlı, kullanıcı tabanlı, üretim tabanlı ve değer tabanlı yaklaşım olarak beş başlıkta incelenmektedir. Üstünlük yaklaşımında, Pirsig (1974) kaliteyi, tanımlanamayan fakat ne olduğu bilinen bir düşünce veya nesne dışında üçüncü bir olgu olarak tanımlamaktadır. Ürün tabanlı yaklaşımına örnek olabilecek bir kalite tanımı Lefler (1982) tarafından yapılmış olan ücretlendirilmiş bir ürün veya hizmetin içerdiği ücretlendirilmemiş nitelikler şeklindeki tanımıdır. Kullanıcı tabanlı yaklaşımda ise Edwards'ın (1968) beklentileri karşılama yetisi ve Gilmore'un (1974) bir üründe müşteri beklentisini tatmin etme şeklindeki kalite tanımlamaları görülmektedir. Üretim tabanlı yaklaşımda Crosby (1979) kaliteyi ihtiyaçlara uygunluk, Gilmore (1974) ise bir

ürünün tasarım ve teknik niteliklerinin seviyesi olarak tanımlamıştır. Değer tabanlı yaklaşımda kalite makul bir bedel karşılığında ürün veya hizmetin performans niteliği Broh (1982) veya sağlanan şartların en iyisi Feigenbaum (1983) olarak tanımlanmaktadır.

Farklı kalite tanımları ve bu tanımların belli kriterlere göre sınıflandırılması ürün ve hizmetlerde kalite kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ürün ve hizmetlere göre farklılık gösteren kalite yaklaşımları bu iki başlığın içine girildiğinde de çeşitlilik gösterir. Her ürün için aynı kalite kriterleri kullanılamayacağı gibi, farklı hizmet türlerinde de farklı kalite yaklaşımları gereklidir.

#### 2.1.2.1. Kalitenin özellikleri

Ürün ya da hizmetlerin kalitesinin saptanması için önce kalitenin içinde hangi unsurları barındırdığını bilmek gerekir. Kaliteyi oluşturan kriterler, kalitenin özellikleri olarak adlandırılmıştır.

Garvin (1987) kalite kavramının anlaşılır bir hale gelmesi ve böylece kolay yönetilebilir olmasını sağlamak için ürün kalitesini sekiz temel unsur ile incelemiştir. Bu unsurlar: performans, özellik, güvenilirlik, uygunluk, dayanıklılık, servis hizmeti, estetik ve algılanan kalite başlıklarından oluşmaktadır. Performans bir ürünün fonksiyonel nitelikleri; özellik bir ürünün esas işlevi dışındaki ekstra özellikleridir. Güvenirlik bir ürünün sorunsuz bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmesiyken, uygunluk ürünün özelliklerinin belirlenmiş standartlara uyum derecesidir. Dayanıklılık ürünün kullanılabilir olduğu süreçtir. Servis hizmeti ise ürünün satış ve satış sonrası ihtiyaç duyulabilecek konularda destek sağlanmasıdır. Estetik ürünün müşterinin beş duyusunda bıraktığı izlenimdir. Son olarak algılanan kalite ise ürünün müşteri tarafından tahmin edilen kalite seviyesidir. Belirtilen unsurları etkileyen temel değişkenler ise ürünün fiyatı, reklâmlar gibi etmenler olabilmektedir.

Ürünlerin kalite algılamasını etkileyen etmenler yukarıda özetlenmiştir. Hizmette kalite algısını etkileyen unsurlara bakıldığında ise aslında ürün kalitesini etkileyen unsurlardan çok da farklı olmadığı görülmektedir. Parasuraman ve diğerleri (1985), ürün ve hizmetlerin kalitesini etkileyen ortak unsurları sekiz başlık altında toplamışlardır. Bunlar; performans, diğer unsurlar, uygunluk, güvenilirlik, dayanıklılık, servis görülebilirlik, estetik ve algılama şeklindedir. Performans, ürünün temel özellikleri; diğer unsurlar ürünü çekici kılan ikincil nitelikler; uygunluk, saptanmış olan standartlara uyum; güvenilirlik ürünün kullanım ömrü boyunca performansının niteliği; dayanıklılık ürünün kullanılabilirlik süreci; servis görülebilirlik ürünle ilgili problemlerin çözümü ve bakım kolaylığı; estetik ürünün duyulara hitap niteliği; algılama ise ürünün tüketici zihninde reklâm, öneri gibi çeşitli yollarla iyi bir yer edinmesi ile ilgilidir (Yılmaz, Filiz, Yaprak, 2007).

Kalite unsurlarının belirlenmiş olması soyut olan ve karmaşık niteliklere sahip hizmet kavramına değerlendirme ölçütleri getirmiştir. Bu ölçütler sayesinde hizmette kaliteyi sağlamanın daha net yollarının çizilmiş ve değerlendirmenin de kolaylaşmış olduğu söylenebilir.

#### 2.1.2.2. Kalitenin önemi

Bilgi çağında olan ve sürekli yeni gelişmelere gebe olan dünyada örgütlerin ayakta kalarak işlevlerini devam ettirebilmeleri için, hızla değişen bu ortama uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunu ise ancak belli kalite standartlarını uygulayan örgütlerin sağlayabileceklerdir (Değermen, 2006). Benzer şekilde Altan, Atan ve Ediz (2003) de bir örgütün rakiplerinden üstün olmasındaki en etkin yolunun kalite ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, kalitenin örgütlerin işlevselliğini sürdürebilmelerindeki yadsınamaz bir role sahip olduğu söylenebilir. Zira günümüzde mal üretimi yapan örgütlerden kalite beklenildiği kadar, aynı ölçüde ve hatta belki daha fazla hizmet üretimi yapan örgütlerden de hizmet kalitesi beklenmektedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi modern örgütlerde artık mal ve hizmet üretimi birbirinden ayrılmayan bütünleşik süreçler haline gelmiştir. Tüm bunlar

göz önüne alındığında kalite ve hizmet kalitesinin örgüte yardımcı bir unsur değil; örgütün varlığını korumasını sağlayan temel bir olgu olduğu görülmektedir.

### 2.1.3. Hizmet Kalitesi

Hizmet sektörü tüm örgütlerin içine girmiş, mal veya hizmet üreten tüm kurumlarda yerini bulmuş bir sektördür. Modern dünyada hizmet olgusunun ne denli yaygın olduğu ve önemi kavrandıktan sonra, hizmet kalitesi kavramı bilim adamlarının ilgi alanına girmeye başlamıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2007). Hizmet kalitesi kavramına genel olarak bakıldığında en basitleştirilmiş tanımıyla, bir örgütün müşteri beklentilerini karşılayabilecek nitelikte hizmetler sunabilmesi anlamına geldiğini görülmektedir (Okumuş ve Duygun, 2008). Parasuraman ve diğerleri (1985) ise hizmet kalitesini müşterinin beklentisi ile hizmetten algıladığı arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre müşterinin kafasında hizmeti almadan önce, o hizmete ilişkin bir beklenti söz konusudur ve sözü geçen hizmeti aldıktan sonra, kalite beklentisinin aldığı hizmetin ne kadarını karşıladığına bakılmaktadır. Sonuç olarak beklenti, hizmet sonrası algılanan kaliteden daha yüksek bir seviyede ise algılanan kalite düşük; beklenti daha düşük bir seviyede kalmış ise algılanan kalite yüksek demektir. Bu bulgu tüketici beklentisinin, kalite algısının belirlenmesinde oldukça önemli unsurlardan biri olduğu ortaya koymaktadır. Nitekim bir örgüt hakkındaki kalite algısı arttıkça, müşteri memnuniyeti de artmaktadır. Benzer şekilde Appleton-Knapp ve Krentler (2006) da bir müşterinin örgüte bağlanmasını sağlayan ve bunu sürekli kılan en önemli unsurun müşteri memnuniyeti olduğunu belirtmektedir. Jones ve Sasser (1995) ise 30 örgüt üzerinde yaptıkları çalışmada ile müşteri memnuniyeti ile müşteri bağlılığının doğru orantılı olarak arttığını ortaya koymuşlardır. Keza, Gürbüz ve Ergülen (2006) beklentisi ve algısını buluşturmayı başarmış hizmetlerin yüksek kaliteli olarak algılandığını belirtmektedir. Yine Tek (1997) bu durumu, verdiği kuaför örneği ile desteklemektedir. Bu örnekte bir kuaförden hizmet alındığında buradaki kriter, kuaförün kendi yapmış olduğu saç ne kadar beğendiği ile ilgili değil, hizmeti alan müşterinin saçını ne kadar beğendiği ile ilişkili olmasıdır. Şayet müşteri saçını beğenmemişse burada kaliteden bahsedilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla kalite üretici tarafından değil, tüketici tarafından belirlenmektedir. Müşteri memnuniyeti ile ilgili diğer bir ayrıntı da

memnuniyetin hizmetin genelinden kaynaklanabileceği gibi hizmet içerisindeki adımların sonuçları olarak da ortaya çıkabilmektedir (Bitner ve Hubbert, 1994).

Hizmet kalitesi temelde müşteri beklentilerine dayanmakla birlikte farklı hizmetler göz önüne alındığında başka ortak özelliklere de sahip olduğu görülmektedir. Juran ve Gryna'nın (1988) bu konudaki çalışmaları sonucunda hizmet kalitesine ilişkin aşağıdaki ortak özellikleri belirledikleri görülmektedir:

1. Tüketiciler açısından hizmet kalitesini değerlendirmek, ürün kalitesini değerlendirmeye kıyasla daha güçtür.
2. Hizmet kalitesinin algılanması, müşteri beklentisinin gerçekte aldığı hizmet sonrasında gerçek ile beklentisini karşılaştırmasının sonucunda elde edilmektedir.
3. Müşteri kaliteyi son ürün üzerinden bir değerlendirme yaparak değil; tüm süreci kapsayacak şekilde bir değerlendirme yaparak belirlemektedir. Yani hizmetin veriliş şekli de en az hizmetin kendisi kadar önemlidir (akt: Bulgan ve Gürdal 2005).

Günümüz dünyasında, modern ekonomilerde önemi gün geçtikçe artan hizmet kalitesi kavramı ele alındığında pek çok farklı yaklaşım görülmektedir. Tüm belirtilen farklı yaklaşımlar konunun farklı çerçevelerden değerlendirilmesine katkı sağladığı gibi, hizmet kalitesi kavramı ile ilgili yaklaşımlardaki ortak noktaları da göz önüne sermiştir. Buna göre müşteri ve müşteri beklentisinin hizmet kalitesi kavramının en temel yapı taşlarından olduğu söylenebilir.

#### 2.1.3.1. Hizmet kalitesi boyutları

Hizmet kalitesi birçok farklı hizmet sektörü ve sınıflandırmaya sahip olduğundan çok net bir şekilde gruplara ayıramamaktadır. Bununla birlikte tüm hizmet sektörlerinin ortak noktalarını kapsayarak, genel boyutları ortaya çıkaran bir çalışma, Parasuraman ve diğerleri tarafından 1985 yılında yapılmıştır. Çalışma sonucunda hizmet kalitesi boyutları güvenilirlik, duyarlılık, yeterlilik, ulaşılabilirlik veya

erişilebilirlik, nezaket, iletişim, itibar, güvenlik, müşteriye anlamak ve fiziksel varlıklar olarak 10 başlık altında toplanmıştır (Zeithaml, Parasuraman ve Berry, 1990). Belirtilen boyutlar ilgili çalışmada şu şekilde açıklanmıştır:

1. Güvenirlilik: Hizmetin doğru ve tam şekliyle yerine getirilmesini ifade etmektedir.
2. Duyarlılık: Hizmet sağlayıcıların müşteri beklentilerine karşı sergiledikleri duyarlılık ve hizmetin gereken zaman dilimi içerisinde sağlanması anlamına gelmektedir.
3. Yeterlilik: Hizmet sağlayıcıların verilecek hizmet hakkında gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmasını ifade etmektedir.
4. Erişebilirlik: Hizmetin kolay elde edilebilmesi anlamına gelmektedir.
5. Nezaket: Hizmet sağlayan ve müşteri ile karşılıklı etkileşime giren personelin, saygılı ve samimi yaklaşması anlamına gelmektedir.
6. İletişim: Müşteri profiline göre hizmet sağlayan personelin kendini adapte ederek müşteriye hitap edecek şekilde iletişim kurabilme yeteneğidir.
7. İtibar: Hizmeti sağlayan örgütün müşteri çıkarlarını kolladığını hissettirebilmesi ve dolayısıyla dürüst ve güvenilir bir imaj vermesi anlamına gelmektedir.
8. Güvenlik: Hizmet verilirken şüphe, risk ve tehlikelerden müşteriye soyutlayabilme yeteneğidir. Bedensel, ekonomik ve mahremiyet güvenliği de bu boyuta dahildir.
9. Müşteriye anlamak: Müşteriye tanımak ve böylece müşteriye ilişkin özel ihtiyaçları saptayabilme yeteneğidir.
10. Fiziksel varlıklar: Hizmetin verilmesi esnasında kullanılan binalar, araç-gereç ve ekipmanlar gibi donanımların yanı sıra personelin görünüşü gibi unsurları içermektedir.

Parasuraman ve diğerleri (1985) tarafından yapılan araştırmalar ile belirtilen on başlık, algılanan hizmet kalitesi ile yüksek düzeyde ilişkili olan beş başlığa indirilmiştir. Bu boyutlar hizmet kalitesi algısı ile olduğu kadar, birbirleri ile de ilişki halindedir. İndirgenen beş boyut güvenirlilik, karşılık verebilmek, güvence, empati ve fiziksel varlıklar olarak adlandırılmıştır (Değermen, 2006; Odabaşı, 2015). Buna göre,

güvenilirlik hizmetin gerçekleştirilebilmesi ve bu esnada tam ve doğru olması, istikrarlı sürmesi yeteneğiyken; karşılık verebilmek müşteri taleplerine açık, düzgün bir şekilde ve zamanında karşılık verebilme yetisidir. Güvence (yeterlilik, saygı, inanılabilirlik, güvenlik), hizmet sağlayıcıların yeterli bilgi, beceri ve saygı ile güven telkin edebilmesi; empati (ulaşılabilirlik, iletişim, müşteriye anlamak) müşteriye anlamak ve onun özel gereksinimlerini bilerek hususi ilgi gösterebilme becerisidir. Fiziksel varlıklar ise hizmetlerde yararlanılan fiziksel donanımın görünümü, çalışanlar, araç-gereç ve diğer malzemelerin özellikleridir.

Her bir boyut hizmet kalitesinin farklı özelliklerine odaklanmıştır. Bu boyutların belirlenmesi ile hizmet kalitesi kavramının tam olarak neleri içerdiği, hangi kriterlere göre değerlendirileceği konularına kısmen çözüm getireceği söylenebilir.

#### 2.1.3.2. Hizmet kalitesinin ölçümü

Hizmet sektöründe kalite ölçümü denildiğinde uygun fiziksel ortam ve gereçler gibi somut şekilde ölçülebilir özellikler akla gelse de hizmetlerin stoklanmazlık, ayrılmazlık, soyut ve değişken olma özellikleriyle ürünlerden ayrılması ile hizmet kalitesinin ölçümü zor olmaktadır (Okumuş ve Duygun, 2008). Bu yüzden kaliteyi hizmet olgusu kapsamında ölçebilmek için bazı modeller geliştirilmiştir. Geliştirilen başlıca hizmet kalitesi modelleri şu şekilde sıralanabilir; Hizmet Kalitesinin Ölçümünde SERVQUAL Modeli, Grönroos'un Hizmet Kalitesi Modeli, SERVPERF Modeli, Gummesson'un "4Q" Hizmet Kalitesi Modeli, Grönroos ve Gummesson'un "Sentezlenmiş Kalite Modeli, İyi ve Kötü Halkalar Modeli, Kıyaslama (Benchmarking) şeklindedir. Belirtilen maddelere yönelik olarak hizmet kalitesinin ölçümüyle ilgili bilgiler kısaca aşağı da yer almaktadır:

##### *1. Hizmet Kalitesinin Ölçümünde SERVQUAL Modeli*

Hizmet kalitesinin ölçümünde kullanılan en yaygın modellerden biri, 1985 yılında Parasuraman ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olan SERVEQUAL modelidir.



Bu model müşterinin hizmetten beklediği kalite ile müşterinin karşılaştığı hizmet kalitesinin birbirine kıyası esasına dayanmaktadır. Bu kıyas sonucu müşteri beklentisi ile müşterinin aldığı hizmet birbiri ile uyumlu ise beklenti ile algılanan hizmet kalitesi birbirini onaylıyor demektir. Algılanan hizmet, müşteri beklentisinin üzerinde veya altında kalır ise pozitif veya negatif onaylama ortaya çıkmaktadır. Bu durumda kurumların müşteri beklentilerini daha fazla dikkate alarak veya performanslarını istenen yönde düzenleyerek beklenen hizmet kalitesi düzeyine ulaşmaları beklenmektedir (Değermen, 2006). Alınan hizmet müşterinin beklentisi düzeyinde veya daha yüksek nitelikte ise sözü geçen hizmet kaliteli olarak nitelendirilmektedir. Tam tersi olarak beklentinin hizmet performansının üzerinde kaldığı durumlarda ise hizmetin tatmin edici bir kaliteye sahip olmadığı kanısına varılmaktadır. Parasuraman ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen bu model hizmet kalitesinin ölçümünde genel hatları belirlenmekte ve pek çok kamu ve özel sektör kuruluşunda kullanılmaktadır (Robledo, 2001). Bununla birlikte hizmet kalitesi farklı olgularda değişkenlik gösterdiğinden ayrıntılı bir şekilde müşteri beklentilerini saptamak maliyetli ve hayli zor bir iştir. Bu yüzden örgütlerin kalite ölçüm ihtiyaçlarını belirlemek için SERVQUAL gibi ölçekler geliştirilmiş, bu ölçekler genel bir çerçeve ve farklı ortamlara uyarlanabilirlikleri ile ölçümü karşılamaktadır.

Parasuraman ve diğerleri (1985) hizmet kalitesi değerlendirilmesini önce 10 temel yapıya ayırmış, daha sonra bu yapıyı kısaltarak ilk üç boyut orijinal ve son iki boyut bileşen olacak şekilde 5 boyutta toplamıştır. Bu boyutlar güvence ve empati olan son iki boyut yedi orijinal boyut olan iletişim, güvenilir olma, güvence, yetenek, incelik, tüketiciyi anlama ve erişimi içerecek şekilde birleştirilmiştir. Bunun yanında Parasuraman ve diğerleri (1985) hizmet kalitesinin ölçümünde kullanılan algılanan hizmet kalitesi ve tüketici beklentileri ile ilgili 22 maddelik bir ölçek çalışması yaparak, birçok farklı örgüte uyarlanabilmesi mümkün bir hizmet kalitesi ölçüm çerçevesini literatüre kazandırmışlardır. Bu ölçek hizmet kalitesi değerlendirmesi kapsamında beklenti ve hizmet algısı hakkında farklı örgütlerde temel oluşturulmasına olanak sağlamıştır (Carman, 1990).

Servqual Modeli'ne göre hizmet kalitesinin sektöre uğramasına neden olan beş boşluk bulunmaktadır (Tek, 1997). Belirtilen boşluk kavramı temel olarak hizmet ile beklentinin uyuşmadığı durumlara verilmiş genel bir addır. Bu boşluklar şu şekildedir:

1. Müşteri beklentisi bilinmediğinde oluşan boşluk: Yönetim algısı ile müşteri arasında fark olduğunda bu boşluk meydana gelmektedir. Bu boşluk zayıf pazarlama araştırması, araştırma sonuçlarını iyi değerlendirememesi, çalışan ile müşteri arasında iletişim kopukluğu, yönetim düzeylerinin fazlalığı gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Boşluğun giderilmesi müşterinin iyi tanınması ve beklentilerinin kapsamlı bir şekilde belirlenmesi ile çözüme ulaşabilir.
2. Hatalı hizmet standartlarından kaynaklanan boşluk: Yöneticinin müşteri beklentisi hakkındaki algısı ile gerçek hizmet esnasındaki sağlanan standartların birbirinden farklı olduğunda gerçekleşen boşluktur. Bu boşluk hizmet kalitesinde karşılanamayacak vaatlerde bulunma, imkanlarda ve hizmete uygun kriterlerde yetersizlik ve amaçların doğru saptanamamasından kaynaklanmaktadır.
3. Hizmet performansının farkından kaynaklanan boşluk: Hizmet planlamasında öngörülen kriterler ile sunulan gerçek hizmet arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan boşluk tipidir. Bu boşluk hizmet performansının düşüşü, çalışanların isteksiz ya da konu hakkında yetersiz olması, belirsiz görev tanımı, çalışan ile verilecek hizmet arasında uyumsuzluk, çalışan ile kullanılacak teknoloji, araç-gereç, ekipman arasındaki uyumsuzluk, hatalı düzenlenmiş kontrol çalışmaları, çalışmaların yetersizliği gibi durumlardan kaynaklanmaktadır.
4. Verilen hizmet ile vaatlerin uyuşmamasından kaynaklanan boşluk: Müşteriye yapılmış olan vaatlerin ve dolayısıyla beklentinin de karşılanmaması sonucu oluşan boşluktur. Bu gibi durumlarda müşterinin örgüte olan güveni sarsılmaktadır. Örgütte örgüt içi veya birimler arası yetersiz iletişim ya da örgüt tarafından büyük vaatlerde bulunulması müşterinin örgüte olan güveninin düşmesine sebep olmaktadır.

5. Algılanan hizmet ile beklenen hizmet arasındaki boşluk: Müşteri beklentisinin karşılanmamasından kaynaklanan bu boşluk aslında ilk dört boşluğun oluşması ile meydana gelmektedir.

Bu boşlukların doğru şekilde tespit edilip giderilmesi durumunda hizmet kalitesi daha garantili bir şekilde sağlanabilmektedir (Gürbüz, Ergülen, 2006; Veysel ve diğerleri, 2007).

Bu model hizmet kalitesi ölçümlerinde en çok başvurulan yöntemlerden olup, hizmet kalitesini müşteri temelli ele almaktadır. Bu yaklaşım sayesinde, örgütlerin hizmet sağlarken hedef kitlelerinin ihtiyaçlarına odaklanarak kalitenin temel unsurlarını oluşturabileceği sonucuna varılabilir. Modelde belirtilen hizmet kalitesi boşlukları değerlendirerek kalitenin sektöre uğraması engellenebilir.

## 2. Grönroos'un Hizmet Kalitesi Modeli

Bu modelde hizmet kalitesi, teknik, fonksiyonel ve imaj başlıkları altında üç bakımdan değerlendirilmektedir (Gi-Du ve James, 2004). Teknik boyut hizmetin içeriğinin ne olduğu ya da müşterinin hizmet olarak ne aldığı şeklinde açıklanmaktadır. Fakat hizmet kalitesi sadece hizmetin içeriğini değil, hizmetin sunum süreçlerini de içermektedir. Zira tüketici bir hizmetin kalitesini değerlendirirken ne aldığı yanı sıra nasıl aldığı muhasebesini de yapmaktadır. Hizmetin nasıl sağlandığı ise hizmetin fonksiyonel kalite boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca fonksiyonel kalite teknik kalite kadar nesnel bir unsur değil, daha subjektif bir unsurdur (Grönroos, 1984). Hizmet kalitesi değerlendirmesinde son boyut imaj olarak karşımıza çıkmaktadır. İmaj bir örgütün tüketiciler üzerinde bıraktığı izlenimdir ve aslında müşterilerin bir örgütü nasıl algıladıklarının altında o örgütteki hizmetin teknik ve fonksiyonel boyutları bulunmaktadır.

İmajın oluşumunda hizmet kalitesinin teknik ve fonksiyonel boyutlarının yanı sıra farklı etmenler de etkilidir. Örneğin iyi reklâm çalışmaları, halka ilişkiler, pazarlama stratejileri, fiyatlar, kulaktan kulağa ulaşan bilgiler örgüt imajını değiştiren

etmenlerden sadece bazılarıdır. Bunun yanında imaj doğrudan tüketici algısına yönelik bir olgu olduğu için müşteri beklentisini de yüksek oranda etkilemektedir. Dolayısıyla örgüt imajı ne kadar yüksek performans vaat ederse, örgütteki hizmetten beklentiler de aynı oranda yüksek olmaktadır. İmaj tüketicinin kalite algısının etkileyen bir sihirli gözük gibi işlev görebilir. Eğer örgütün imajı tüketici gözünde olumlu ise, sık sık tekrarlanmadığı takdirde küçük hatalar göze çarpmayacaktır. Fakat tam tersi müşterinin örgüt ile ilgili olumsuz bir algısı mevcutsa, yapılan hata olduğundan daha vahim görülebilecektir (Grönroos, 1984; Kang ve James, 2004).

Tüketicinin hizmet kalitesini değerlendirirken belirtilen üç farklı boyutun da kullandığı görülmektedir. Teknik kalite, hizmet kalitesi için tartışılmaz bir koşuldur. Zira teknik kaliteyi sağlayan unsurlar, örgütün verdiği hizmet hakkında yeterli bilgi, donanım, araç-gerece sahip olması yani yeterli teknik çözümleri olmasıdır. Fakat teknik kalite tek başına yeterli olmamakta, tüketiciyi asıl tatmin eden unsur fonksiyonel kalite olmaktadır. Keza fonksiyonel kalite, tüketicilerle kurulan bağların sağlam olması, bu bağları sağlayan personelin niteliği, müşterilere sağlanan imkânlar, müşteri ile kurulan bağlantının sürdürülebilir olması gibi unsurlara dayanmaktadır. Bu iki boyut birbirine karşılıklı şekilde bağlıdır ve biri diğerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bununla birlikte teknik kalite olmadan fonksiyonel kalitenin varlığı düşünülemez, fakat fonksiyonel kalite müşteri için yüksek düzeyde ise, müşteri teknik kalitede oluşan ufak sorunları mazur görebilmektedir. Bu iki boyutun yanı sıra imaj boyutunun örgütün hizmet kalitesi algısı konusunda önemli bir yere sahip olduğu da unutulmamalıdır (Grönroos, 1984).

Bu modelde hizmet sağlayıcıların sundukları hizmet kalitesinin yanı sıra hizmet sağlayıcının imajı da ön plana çıkmakta, müşteri tarafından hizmetin algılanmasında etkili olduğu göze çarpmaktadır.

### 3. *SERVPERF Modeli*

Cronin ve Taylor (1992) hizmet kalitesini ölçmede, örgütlerin performanslarını temel almışlardır. Modele göre örgüt başarısı hizmet kalitesi algısını etkileyen ana unsurdur ve uzun dönemli hizmet kalitesi algısını daha iyi bir şekilde yansıtmaktadır. SERVPERF, servis ve performans kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve hizmet kalitesinin performans kaynaklı olduğunu işaret etmektedir. Cronin ve Taylor (1992) hizmet kalitesini ölçmek için Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1988) tarafından geliştirilmiş olan Servqual ölçeğine alternatif bir ölçek geliştirmişlerdir. Parasuraman ve diğerlerinin geliştirdiği Servqual ölçeği 22 maddeden oluşup doğrudan örgütün performansını ölçmeye yönelik olup, 22'si müşteri beklentisini 22'si ise hizmet algısını ölçmek üzere toplam 44 bulunmaktadır. Servperf ölçeği ise sadece örgüt performansını ve tüketici algısını değerlendiren 22 maddeden oluşmaktadır. Servperf ölçeği dokunulabilirlik, güvenilirlik, yanıt verme, güvence ve empati boyutlarına dayandırılmıştır (Cronin ve Taylor, 1994; Cunningham, Young, 2002; Jain, Gupta; 2004; akt. Gürbüz ve Ergülen, 2006).

Bu modele dayalı araştırmaların sonucu olarak tüketicilerin asıl tercihlerinin kalite düzeyi yüksek örgüt değil, müşteri memnuniyetini en iyi sağlayan örgüt olduğu görülmüştür. Bunun üzerine Cronin ve Taylor performansa dayalı tüketici memnuniyetinin uzun dönemli hizmet kalitesini daha iyi yansıttığı sonucuna varmışlardır (Cronin ve Taylor, 1992).

Model hizmet kalitesi değerlendirmesinde örgütün performansı ve başarısının kalite algısını etkilediğini ortaya koymakta, bu unsurların müşteri memnuniyetine etki ettiğine dikkat çekmektedir.

### 4. *Gummesson'un "4Q" Hizmet Kalitesi Modeli*

Gummesson (1987a) tarafından geliştirilen model müşterinin kalite algısını temel almıştır. Müşterinin kalite algısı ise müşteri beklentisi, hizmetle ilgili geçmişte edinilmiş tecrübeler ve hizmet sağlayıcının imajı ile yakından ilgilidir. Gummesson'un

hizmet kalitesi modeli Crosby ve Juran'ın kalite tanımlarına dayandırılarak geliştirilen bir model olup, müşterinin kalite algısının yönetiminde etkili dört kalite bileşeni (4Q) önermektedir. Bu bileşenler; dizayn kalitesi, üretim ve dağıtım kalitesi, ilişkisel kalite ve çıktının kalitesi olarak sıralanmıştır.

Dizayn kalitesi, hizmetin gerçekleşmesi sırasında yapılması hedeflenen her şeyin planlanması sürecidir. Bu süreç içinde saptanmış müşteri beklentileri üzerinden gidilmeli ve hiçbir müşteri beklentisi atlanmamalıdır. Hizmetin nasıl verileceği planlarla, akış şemaları ve diyagramlarla tasarlanmış olmalı ve uygulamalar da tasarımla aynı şekilde ilerlemelidir. Eğer planlanan hizmet ile uygulanan arasında fark olursa müşteri memnuniyeti bundan olumsuz yönde etkilenecektir (Gumesson, 1994). Üretim ve dağıtım kalitesi, verilen hizmetin dizayna uygunluğu ile ilgilidir. Hizmet sunumu esnasında üretim ve dağıtım işlemleri aynı anda meydana geldiğinden bu aşamalarda oluşan aksaklıklara fazla müdahale etme şansı olmamakta, dolayısıyla müşteri oluşan aksaklıklara tanık olabilmektedir. Müşteri bu aksaklıklarla sıklıkla karşı karşıya kalırsa, bu durum müşteri tatminin ve güveninin azalmasına sebep olmaktadır. İlişkisel kalite, hizmet sunumu sırasında hizmeti sağlayan personelin sergilediği tutum ve davranışları kapsamaktadır. Hizmet esnasında ortamda var olan araç-gereç, ekipman vb. diğer unsurların yeterliği de bu kalite bileşeninin alanına girmektedir. Çıktının kalitesi ise, hizmetin genel anlamda tüketici üzerinde bıraktığı etki olarak tanımlanmaktadır. Bu bileşene göre müşteri gelecekteki tercihlerini yönlendirmektedir. Eğer müşterinin gözünde çıktı kalitesi yüksek düzeyde ise, müşteri tekrar aynı örgütten yararlanmayı düşünecektir. Tersisi durumda ise müşteri memnuniyeti zedelenmiş ve dolayısı ile müşteri kaybedilmiş olacaktır. Görüldüğü gibi bu model hizmet sağlayıcılar ile tüketiciler arasındaki etkileşim süreçlerine dayanmakta ve bu etkileşim sürecindeki tüm aşamaları değerlendirmeyi, böylece müşterinin kalite algısını çözmeyi amaçlamaktadır (Bayrak, 2007).

Modelde sunulan hizmetin planlama aşamasının kalite algısı üzerindeki önemi göz önüne serilmektedir. Bu plana uyum derecesine göre sağlanan hizmetin niteliğinin de değiştiği, yine bu durumun hizmet kalitesini etkilediği görülmektedir. Modelde göze çarpan diğer bir unsur ise hangi hizmetin müşteriye ne şekilde sunulduğu sorusudur.

### 5. Grönross ve Gummesson'un Sentezlenmiş Kalite Modeli

Sentezlenmiş bu model, Grönröss'ün 1983 yılında tasarladığı model ile Gummesson'un 1987'de geliştirdiği 4Q modelinin bir birleşimidir. Gummesson'un modeli genel olarak ürün kalitesi ile ilişkili iken Grönröss'ün modeli de hizmet kalitesi ile ilişkili olup hem üretim hem de hizmet sektörünü birlikte kapsamaktadır. Bu modelin amacı, kaliteyi oluşturan unsurların daha iyi algılanarak kalitenin geliştirilebilmesini kolaylaştırmaktır. Modele göre müşteri tatmini kalite algısının temelini oluşturmaktadır. Modelde Gummesson'un müşteri tatminini sağlayan unsurlar olarak adlandırdığı 4Q; dizayn kalitesi, üretim kalitesi, dağıtım kalitesi ve ilişkilerin kalitesinin yanına teknik kalite ve fonksiyonel kalite olarak 2Q daha eklenmiştir. Bu 6 kalite boyutuna ek olarak imaj, beklenti ve tecrübelerin toplamı müşterinin algıladığı kaliteyi oluşturmaktadır (Gummesson, 1987b).

Dizayn, çıktının niteliğini belirleyen ve böylece teknik ve fonksiyonel kaliteyi etkileyen bir boyuttur. Üretim de dizayn gibi teknik ve fonksiyonel kalitenin her ikisi üzerinde etkilidir. Dağıtım kalitesi hizmetlerde üretimden ayrılamamakla birlikte çıktının teknik kalitesi ile ilgilidir. İletişim kalitesi ise hizmetin ne olduğundan çok nasıl sorusuna ilişkin cevapları karşıladığı için fonksiyonel kalite üzerinde etkilidir. Tüm bu kalite boyutlarının yanı sıra imaj, beklentiler ve tecrübeler de bir araya gelerek müşterinin algıladığı kaliteyi oluşturmaktadır.

Modelin ürün ve hizmetlerin birbirinden ayrılmayan bir bütünü oluşturan durumlardaki kalite değerlendirmeleri için daha kullanışlı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra modelin hizmet kalitesini oluşturan pek çok unsuru ele almasıyla hizmet kalitesinin adım adım oluşturulabileceği ve sürdürülebileceği sonucuna varılabilir.

### 6. İyi ve Kötü Halkalar Modeli

1991 yılında Richard Normann tarafından geliştirilen ve döngüsel sistemlerden oluşan model, hizmet sağlayan örgütlerin nasıl kaliteyi sağlayacaklarını ve bu kaliteyi sürdürecekleri ile hizmetlerde düşük kalitenin sebeplerini ve kaliteyi yükseltmenin

yollarını göstermektedir. Modele göre, hizmet kalitesi yüksek örgütler iyi halka içinde, düşük örgütler ise kötü halka içinde yer almaktadır. Hizmet sektöründe satın alınan olgunun soyut olması ve çoklu değişkenlere bağlı olması verilen hizmet kalitesinin niteliğinin her an değişebilmesine sebep olmaktadır. Hizmet kalitesinin niteliğini korumak ise modeldeki iyi ve kötü halka uygulamalarından haberdar olup, iyi halkada bulunmak veya kötü halkadan çıkmak için gerekenleri yaparak mümkün olabilmektedir. Modele göre bir hizmetin kalitesinin belirlenmesinde pek çok etken unsur bulunmaktadır. Aynı zamanda kaliteyi etkileyen herhangi bir unsur diğer kalite bileşenlerini de etkileyerek hizmet kalitesinin iyi ya da kötü yönde ilerlemesine sebep olmaktadır (Normann, 1991).

İki bölümden oluşan modelde örgütün kaliteyi nasıl sürdürülebilir şekilde sağlayacağını gösteren iyi halka ve kalitenin düşük olduğu örgütlerde yapılan hatalar ve bu yanlış gidişattan kurtulma yollarını gösteren kötü halka mevcuttur. Kötü halkada, örgütte hizmet üretimi aşamasında bir aksaklık meydana gelmekte ve hizmet alımı sırasında müşteri bu aksaklıktan etkilenmekte ve dolayısı ile müşteri tatmini düşmektedir. Müşteri tatminin azalması, talebin de azalmasını beraberinde getirmekte böylece örgütün entropiye girmesi ve daha da kötü bir duruma düşmesi söz konusu olmaktadır. Örgütleri bu kötü durumlara düşüren nedenler ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Hizmetlerde karmaşık yönetim sistemlerinin uygulanması,
2. Denetimsizlik,
3. Güç dengelerinin iyi düzenlenmemiş olması,
4. Verilen hizmet ile müşteri beklentisi arasında uyumsuzluk,
5. Alt adımların plan, uygulama yönetilmesindeki yetersizlikler,
6. Uygun olmayan mali sistemler ve
7. Çalışanları yeterince motive edememe.

Belirtilen bu sebeplerden herhangi birinden kaynaklanan sorunlarla kötü halka içinde kalmış örgütler bir çıkış yolu olarak iyi halkaya geçiş yapmalıdırlar.

İyi halkada ise örgütün hedefi mükemmel hizmet sağlamaktır. Hedefi mükemmel hizmet sağlamak olan örgüt, tüm adımlarını buna göre atmakta ve sonuç



olarak da bu çaba müşteriye ulaşmaktadır. Kaliteli hizmeti alan müşteri ise tatmin olup, aynı hizmeti tekrar almayı düşünmektedir. Çalışanlar da yaptıkları işten memnun olmaktadır. Sonuç olarak bu şekilde bir örgüt olumlu döngüler sağlayarak kalitesinin devamlılığını sağlamakta ve iyi halka içinde kalmış olmaktadır.

Modelde iyi ve kötü halkaları oluşturan mikro ve makro halkalar bulunmaktadır. Mikro halkalar birbirini etkileyen sistem ve unsurlardan meydana gelmekte ve toplu halde makro halkaları oluşturmaktadır. Kaliteli hizmet veren bir örgütte hizmet üretimi düzgün çalışıyor demektir. Bu düzgün çalışmadan personelin memnun olması diğer bir mikro halkayı oluşturmaktadır. Bu olumlu durumlardan haberdar olan müşteri ise hizmet alarak bir başka mikro halkayı oluşturmaktadır. Sonuç olarak mikro halkaları sorunsuz şekilde çalışan ve istediği seviyeye ulaşmış bir örgütte müşteri memnuniyeti sürecin doğal bir çıktısıdır. Müşteri memnuniyeti ise örgütün verdiği hizmetin kalitesini sürdürebilmesinin garantisidir ve işletmenin rakipleri arasında yer edinmesini ve pazarda yerini belirlemesini sağlamaktadır. Görüldüğü üzere hizmetin başlangıç aşaması olan karşılaşma anından itibaren, çalışanların iyi çalışma koşullarını benimsemesi ve müşteriye iyi hizmet sağlanmasına kadar olan etkileşimli süreçleri içeren mikro halkalar, sürecin sonunda örgütün uzun vadeli başarısını belirleyecek olan makro halkaları oluşturmaktadır (Normann, 1984).

Model hizmet kalitesini örgütün içinde bir sistem olarak ele almakta; bu sistemi oluşturan kalite bileşenlerini ortaya koymaktadır. Kalite bileşenleri sayesinde bir örgüt kaliteli hizmeti sağlayan unsurların veya tersine kalitenin düşmesine neden olan unsurların bilincine varabilmektedir. Bu model ile hizmet kalitesinin oluşum aşaması daha somut bir hal almış, örgütler için daha pratik uygulamalar ortaya konmuştur.

## 7. *Kıyaslama Benchmarking*

Kıyaslama Benchmarking modeli, bir işi en iyi yapanı bulmak ve onun uygulamalarını kendi örgütüne adapte etmek mantığı üzerine kurulmuştur. Son yıllarda tüm sektörlerde hızlı ve büyük gelişimler yaşanması ve rekabet ortamında kalabilmenin yolunun bu gelişmeleri yakalayabilmekten geçmesi, modelin popüler olmasını

sağlamıştır. Bu modele göre belli bir işi piyasadaki en iyi koşullara ulaştırmak kıyaslama ile kolaylıkla sağlanabilmekte ve bu durum arzu edilen sonuçların elde edilebilmesini sağlamaktadır (Camp, 1989).

Modelde örgüt, müşteri memnuniyetini elde edebilmek için kendisini piyasada olan en iyi örnek uygulama, hizmet ve ürün ile değerlendirme açılarından karşılaştırılmaktadır. Böylece eksik yönler ortaya çıkmakta ve bunların nasıl telafi edileceğine odaklanılmaktadır. Kıyaslama esnasında dikkat edilmesi gereken pek çok nokta zaman alan bir sürece yayılabileceği için, kıyaslamadan en iyi sonucu almak, bu sürecin ne kadar iyi tasarlandığına ve sistematik bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Kıyaslama yapacak bir örgüt ilk önce kendi temel amacını ve bu amacı gerçekleştirmesini sağlayacak basamakları belirlemiş olmalıdır. Bu süreçte diğer önemli basamaklar müşterinin tanımlanması, hedefe ulaşmayı sağlayacak “kritik başarı faktörlerinin” belirlenmesi, bu faktörlerin önem sırasına sokulması ve kıyaslama konusunun belirlenmesi gibi unsurlardır. Kıyaslama yapılacak konuya aşağıdaki bazı unsurları değerlendirerek karar verilmektedir (Spendolini, 1992) Belirtilen bu unsurlar;

- Müşterilerin belirlenmesi
- Müşteriler için kritik başarı faktörleri saptanması
- Örgütte temel başarı faktörlerini etkileyen iş basamaklarının saptanması
- Örgüt hedefleri üzerinde en fazla ağırlığı olan süreçlerin belirlenmesi
- Temel süreçlerin kendi içinde başarı faktörleri ve performans ölçümlerinin değerlendirilip geliştirilmesi gerek noktaların saptanması
- Saptanan süreçler hakkında kıyaslama partneri ile bilgi paylaşımı sağlanıp sağlanmayacağına karar verilmesi ve
- Kıyaslamada gereken kaynaklar belirlenmesi şeklindedir.

Bu unsurlar ele alınıp uygulamaya geçilerek örgütte iyileştirmeye gidilir ve bu şekilde istenen hizmet kalitesi noktasına gelinebilmektedir. Model uygulama kolaylığı ve hızlı sonuç vermesi ile son günlerde en sık başvurulan yöntemler arasında gelmektedir.

#### 2.1.4. Yükseköğretimde hizmet kalitesi

Günümüzde hizmet kalitesi yönetimi, başarılı bir gelecek isteyen tüm kurumların varlıklarını devam ettirmeleri için vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Dünyada her alanda devam eden küreselleşme ve rekabet sonucunda gelinen noktayı koruyabilmek ve daha ileri gidebilmek adına yüksek öğretim kurumlarının da hizmet kalitesini yönetmesi gerekmektedir. Keza yüksek öğretim kurumlarının toplumu ilerletme ve kalkındırmada etkin insan gücü yetiştirme kapasitesi düşünüldüğünde, hizmet kalitesinin bu kurumlarda belki de diğer tüm kurumlardan daha incelik ve özenle uygulanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel gelişimine bakıldığında Türkiye’de 1950’li yıllara kadar üniversiteler hali hazırda toplumdaki yüksek nitelikte kurumlar olarak düşünüldükleri için kalitelerinin sorgulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır (Bayrak, 2007). Ayrıca üniversitelerin kalite kavramını ele almadan sorunsuz bir şekilde yaşamını sürdürebilmeleri, devlet tarafından sağlanan fonlar sayesinde olmuştur. Fakat bugün durum değişmiş, üniversitelerin hızla değişen dünyanın yükselen taleplerini karşılayabilmesi, sadece bireyi değil, bireye sağladığı katkılarla toplumun veya ülkenin kalkınmasına katkıda bulunması görevini yerine getirirken daha nitelikli bir hizmet vermesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında neredeyse mükemmel bir hizmet sağlaması gerektiği düşünülen bu kurumlara, devlet ve toplum daha detaycı bir yaklaşım ile bakmaya başlamış ve üniversiteler için harcanan para ve maliyetin sonuçlarını daha yakından görmek istemiştir. Tüm bu etkenler, yüksek öğretimde hizmet kalitesi kavramının giderek artan bir önem kazanmasına neden olmuştur.

Willinsky (2005) kaliteli eğitim verdiği düşünülen üniversitelerin, mezunlarının daha kolay ve daha iyi yerlerde istihdam edileceği düşüncesi ile daha fazla tercih edildiğini belirtmektedir. Her üniversitenin amacı da hedef kitlesi tarafından tercih edilerek, arz-talep sıralamasında üst sıralarda yer almaktır (Şahin, 2009). Ancak bu şekilde bir üniversite toplum ve devlet kanalından daha fazla destek görüp ve varlığını sürdürebilmektedir. Müşteri tarafından seçilmek durumu ve en genel hali ile kabaca “müşteri isteği” olarak kabul gören kalite tanımı bir araya geldiğinde, yüksek öğretimin

müşterilerini kimlerin oluşturduğu sorusunu akla getirmektedir. Fakat yüksek öğretimde müşterilerin belirlenmesi oldukça karmaşık bir konu olup, bu durum yüksek öğretimde hizmet kalitesinin değerlendirmesini güçleştirebilmektedir (Quinn, Lemay, Larsen ve Johnson, 2009). Bu konu ile ilgili olarak ilk akla gelen cevap öğrenciler olsa da konu derinlemesine incelendiğinde öğrencilerin yanı sıra öğrenci ailelerinin, akademisyenlerin, üniversitelerin diğer çalışanlarının, iş sektörlerinin ve hatta üniversitelere ödenek sağlayan devletin bile üniversitelerin müşterisi konumunda olduğunu öne süren çalışmalar göze çarpmaktadır (Madu, Aheto, Kuei ve Winokur, 1996; Akao, 1996; Mazur, 1996; Çavdar, 1999; Kanji ve Tambi ve Wallace, 1999, Gürbüz ve Ergülen, 2006). Bu doğrultuda eğitim sektöründe müşterilerin kim olduğu konusunda pek çok bilim adamı farklı sınıflandırmalara gitmiştir. Örneğin Madu ve diğerleri (1996) eğitim müşterilerini iç ve dış müşteriler olarak iki grupta ele almış, iç müşterilerin öğrenci, veliler ve eğitim çalışanlarınca, dış müşterilerin ise toplum ve özel sektörünce oluşturulduğunu belirtmiştir. Akao (1996) konuya üniversiteler açısından bakarak olguyu, daha geniş açıdan irdelemiş, üniversiteyi değerlendiren kişileri üniversite öncesi, üniversite zamanı ve üniversite sonrası olarak üç gruba ayırmıştır. Burada üniversiteyi değerlendirenler kaliteye karar veren müşteriler anlamındadır. Bu sınıflandırmada üniversite öncesi ve sonrası değerlendiriciler dış değerlendiriciler olarak görülürken, üniversite esnasındaki değerlendiriciler iç değerlendiriciler olarak görülmektedir (Mazur, 1996). Üniversite öncesi müşteriler lise, aile ve öğrenciler olarak sıralanırken, üniversite sonrası müşteriler çeşitli iş sektörleri olarak sıralanmaktadır. İç değerlendirici sayılan üniversite zamanındaki müşteriler ise öğrenciler, eğitim personeli, yöneticiler ve diğer personeli içermektedir. Burada asıl müşteri öğrenci olarak algılanırken, diğer bazı görüşlere göre ise öğrenci eğitimin son ürünü iş sektörleri ise asıl müşteri konumundadır (Çavdar, 1999).

Yükseköğretimde müşteri ve kalite kavramını çalışan diğer araştırmacılar olan Owlia ve Aspinwall (1996) eğitimde muhatap alınan müşterilerin kalite unsuruna göre değiştiğini öne sürmektedir. Araştırmacılar kalitenin varlığını sağlayan alt unsurları; somut unsurlar, yeterlilik, tutum, içerik, sunum, güvenilirlik olarak altı başlıkta toplamıştır. Burada her bir unsur hedef kitleye hitap etmektedir. Üniversitenin binaları ve ekipmanları gibi fiziksel ortamla ilgili olan somut unsurlar ve akademik personelin

alanına hâkim olması ve öğretme yeteneği ile ilgili olan yeterlilik unsuru öğrenci ve akademik personeli ilgilendiren kalite unsurlarıdır. Personelin öğrencilere karşı olan tavrı ile ilgili olan tutum unsuru ve tutarlılık, tarafsızlık, geribildirim gibi konuları içeren sunum unsurunda sadece öğrenci müşteri konumundayken, müfredat, öğretilecek bilgi, beceri ve destekleyici, tamamlayıcı öğeleri konu alan içerik unsuru ile sözünde durma, şikâyet ve sorunlar çözüm bulma gibi konuları kapsayan güvenilirlik unsurunun müşterileri ise öğrenciler, akademik personel ve diğer çalışanlar olarak görülmektedir. Kanji ve diğerleri (1999) ise müşterileri birincil ve ikincil olacak şekilde derecelendirerek, iç ve dış olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Eğitim veren personel ve eğitimin sağlanması esnasında hizmetli gibi destek sağlayan personel birincil iç müşteri, öğrenciler de ikincil iç müşteri olarak sınıflandırılırken, öğrenci aynı zamanda birincil dış müşteri, veliler ise ikincil dış müşteri olarak ayrılmıştır.

Özet olarak, eğitimde müşteri kavramına bakıldığında pek çok farklı yaklaşımın birden fazla öğeye dikkat çektiği gözlemlenmektedir. Buna göre eğitim müşterileri öğrenciler, mezunlar, öğrenci adayları, veliler, sanayi, özel sektör ve hatta devlet olabilmektedir. Tüm yaklaşımlar farklı unsurları müşteri olarak ele almasına rağmen, dikkat çeken nokta “öğrencilerin” bütün yaklaşımlarda müşteri olarak değerlendirilmesi durumudur. Bu durumda “öğrencinin” eğitim müşterisi kavramında merkezde oturduğu sonucuna varılabilir. Buradan hareketle üniversitelerde hizmet kalitesinin sağlanmasında öğrenciyi eğitim ve sosyal alanlarda tatmin edebiliyor olmak, belirleyici bir gücü oluşturmaktadır (Özdemir, 2002). Eğitim esnasında öğrencinin süreçten doyum sağlamasının öğrenme ile yüksek ilişkili olduğu saptanmıştır (Guolla, 1999). Bu nedenle yüksek öğretimde hizmet kalitesini belirleyebilmek için mutlaka öğrenci ve öğrencinin eğitim kalitesini algılamasını etkileyen tüm unsurlar odak noktasına alınmalıdır.

Günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından öğrenci kaynaklı hizmet kalitesini etkileyen pek çok unsur saptanmıştır. Endo ve Harpel 1982 yılında öğrencilerin eğitimsel doyumunu etkileyen öğrenci-öğretim görevlileri etkileşimini kişisel, sosyal ve entelektüel temelde incelemiştir. Çalışma sonucu öğrenci ile öğretim görevlileri etkileşiminin ve öğretim görevlilerinin yardımseverliğinin öğrenci

memnuniyeti üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretim görevlileri ile sadece ders içeriğine odaklanan tavsiyeler niteliğindeki resmi etkileşimden çok informal etkileşimin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretim görevlilerinin öğrencilerle ders dışı iletişiminin kuvvetli olması, öğrenciye ayıracak vaktinin olması, yardımsever ve öğrenciye ulaşılabilir bir imaj çizmesi öğrenciyi bilişsel ve duyuşsal açıdan desteklemekte ve dolayısıyla öğrenci memnuniyetini arttırmaktadır. Benzer şekilde Clark, Walker ve Keith (2002) de öğretim görevlileri ile ders dışı etkileşimi daha fazla olan öğrencilerin entelektüel açıdan daha çok geliştiğini, kariyerleri hakkında daha fazla çaba sarf ettiklerini ve eğitimden de daha fazla tatmin duyduklarını ortaya koymuştur.

Öğretim görevlilerinin ders dışı etkileşimi kadar önemli olan ders içi performans da öğrenci doyumunu etkilemektedir. Keza Emanuel ve Adams (2006) öğretim görevlilerinin ders içi performanslarını etkileyen boyutları ele almış, bu boyutları güvenilirlik, karşılık verebilirlik, güvence, empati ve anlamlılık olarak sıralamışlardır. Güvenilirlik öğrenciyi motive etme, derse hazırlıklı olma, dersi iyi aktarma ile ilgiliyken; karşılık verebilirlik öğrencinin sorularını cevaplamada isteklilik ile ilgilidir. Güvence öğretim görevlisinin öğrenciye karşı davranışları ile ilgilidir. Buna göre iyi bir öğretim görevlisi tutarlı, açık fikirli, esnek ve güvenilir olmalıdır. Öğrencileri anlayıp fikirlerine değer vermek ise öğretim görevlisinin empati yeteneğini oluşturur. Son olarak öğretim görevlisinin derse sağladığı yenilik ve yaratıcı bakış açısı anlamlılık boyutudur. Bunların dışında Raushi (1993) ve Ramos (1993) öğrenci memnuniyetini etkileyen unsurlardan akademik danışman unsuruna değinmişlerdir. Eğer akademik danışman akademik konular ve öğrencinin diğer farklı ihtiyaçları konusunda iyi bir yönlendirme yapabiliyorsa, öğrencinin üniversiteden sağladığı doyum artmaktadır. Son olarak Thompson (2001) öğrencilerin akademik başarısının öğrencinin okulla ilgili doyumunu etkilediğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi yüksek öğretimde hizmet kalitesinin sağlanması diğer birçok sektöre kıyasla zorlu bir süreç olup aynı zamanda daha fazla önem arz etmektedir. Yüksek öğretimde sağlanan hizmetten en çok etkilenenlerin öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerden sonra, bu hizmetin ikincil müşterileri olarak öğrenci

aileleri, iş sektörleri ve hatta devlet sıralanabilir. Buradan anlaşıldığı üzere bu hizmetin sonuçları bir ülkenin gelişmesini bile etkilemektedir. Keza toplumların kalkınıp refah seviyesinin artması da yüksek öğretimde sağlanan hizmetlerle yakından ilgilidir.

Yüksek öğretimde sağlanan hizmetin kalitesi bu denli önem arz etmesine rağmen alan yazınına bakıldığında hali hazırda yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yüksek öğretimde hizmet kalitesini sağlayan unsurların araştırıldığı görülmektedir (Parasuraman ve diğerleri, 1988; Gürbüz ve Ergülen, 2006; Ekinci ve Burgaz, 2007; Özdoğan ve Tüzün, 2007; Yılmaz ve diğerleri, 2007; Okumuş ve Duygun, 2008; Çavdar, 2009; Şahin, 2009). Bu unsurlardan en fazla öne çıkanlar, üniversitenin idari ve akademik hizmetleri, sağlanan eğitimin niteliği ve fiziki imkânlar olarak sıralanabilir. Belirtilen unsurlardan en fazla etkilenen hizmet alıcısının ise öğrenciler olduğu söylenebilir. Öyle ki öğrenci memnuniyeti ve tatmini arttıkça sağlanan hizmet kalitesinin de arttığı sonucuna varılabilir. Bu durumun sağlanabilmesinin yolu ise öğrencilerin sadece akademik anlamda değil, hayata hazırlık anlamında da üniversiteden bekledikleri hizmeti alabilmeleri ile sağlanabilmektedir.

## 2.2. Güven Kavramı Tanımı

Psikolojik bir kavram olan güven, günümüzde alanının sınırlarını aşarak tüm yaşam platformlarında önem kazanmış bir hale gelmiştir. Zira güven, giderek kalabalıklaşarak son teknoloji ile küresel bir köy haline gelen dünyada, bireylerin ve grupların birbirleriyle, örgütlerin çalışanlarıyla olan ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesinde anahtar konumdadır. Varlığı durumunda pek hissedilmeyen güven unsuru, yokluğunda ise yerini tam bir kaosa bırakmaktadır (Çubukçu ve Tarakçıoğlu, 2010).

Güven pek çok farklı alanda, değişik şekillerde tanımlanmıştır. Deutsch (1958) güveni bir olayın gidişat ya da sonucunun başkasına bağlı olduğu halde, bahsi geçen kişi ve olayın sonucu hakkında iyimser olabilmek olarak tanımlamıştır. Rotter (1967) bir kişinin diğerinin sözüne sadık şekilde hareket edeceği beklentisine, kişiler arası

güven demİştir. Cook ve Wall (1980) güvenin, kişinin karşı tarafı ne kadar iyi niyetli olarak görmek ve karşı tarafın söz ve davranışlarına ne kadar riayet etmek istediği ile ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Meeker'a (1983; akt. Demirdağ, 2015) göre ise güven, diğer tarafın işbirlikçi şekilde davranacağına olan beklentidir. Buttler ve Cantrel (1984) da karşı tarafın davranışının doğru, yeterli, tutarlı ve açık olacağına dair beklentiye güven demİştir. Rempel ve Holmes (1986) güven oluşması için tahmin edilebilirlik, itimat edilebilirlik ve kabul edilebilirlik öğelerinin varlığından bahsetmiştir. Boon ve Holmes (1991) riskli ortamlarda kendine saygı ile karşı tarafı motive edebilmenin beklentisini geliştirebilmeyi güven olarak adlandırmışlardır. Mayer, Davis ve Schoorman (1995) da güveni, belli bir dereceye kadar karşı tarafın davranışlarına karşı korunmasız kalmaya gönüllü olmak olarak tanımlamıştır. Lewicki ve Bunker (1996) güvenin, riskli ortamlarda tarafların geliştirmiş olduğu olumlu beklentilerden meydana geldiğini savunurken; Zaheer, McEvily ve Perrone (1998) kişinin zorunluluklarını yerine getireceğine, söylediklerine uygun davranacağına ve çıkar sağlayabileceği durumlarda dahi adil hareket edeceğine olan inancın güven olduğunu belirtmiştir. Son olarak Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) ise güven oluşması için kişinin yeterli, açık, itimat edilir olması ve bu özelliklerin karşı tarafın amaç, değer ve inançlarıyla uyumuşması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tüm bu tanımlara bakıldığında güven, bireyin bir durumdan zarar görmeyeceği düşüncesine sahip olma durumu; kişiler arası güven ise karşı taraftan zarar gelmeyeceği varsayımına sahip olma ve karşı tarafın sözü ile davranışının tutarlı olmasına inanç hali olarak özetlenebilir.

### 2.2.1. Güven ön koşulları

Güven kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için, çeşitli güven tanımlarına bakıldığında da ön plana çıkan güvenin ön koşullarının incelemesi gerekli görölmektedir. Bu ön koşullar, risk, belirsizlik, beklenti ve zarar görme olarak sıralanmaktadır. (Erdem, 2003). Kısaca bu ön koşullar aşağıda açıklanmıştır.



### *Risk*

Risk bağımlı olunan kişi, grup veya örgütten beklenin aksine bir sonuç alma ihtimalidir (Demirdağ, 2015). İnsan ilişkileri söz konusu olduğunda güvenin olduğu her durumda risk ve şüphe de yer almaktadır (Terekli, 2010). Zira güvenmek içinde risk alma eylemini de barındırmaktadır (Zafer Güneş, 2014). Çünkü güvenen insan, karşı tarafın kendisi üzerinden çıkar sağlamayacağını varsayar ve aksi durumda hayal kırıklığına uğramayı göze almıştır (Işık, 2014). Güven ve risk arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu iki olgunun birbirine karşılıklı olarak bağlı olduğu göze çarpmaktadır. Güven risk almayı gerektirirken, risk alma durumu da güven oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Kalemci Tüzün, 2007). Bu karşılıklı ilişki içerisinde karşı taraftan gelebilecek olumsuzluklara bireyin açık olması hali riski oluşturmaktadır.

### *Belirsizlik*

Güvenin ön koşulu olan risk olgusunun oluşması için öncelikle belirsizlik olgusunun varlığından bahsedilmektedir. Belirsizlik, bir olayın sonucunun kişinin denetiminden yoksun kaldığı noktada hissedilen yetersizlik duygusu olarak tanımlanabilir (Mollering, Bacmann ve Lee, 2004). Eğer bir bağlanmada risk ve belirsizlik yok ise o bağlanmada, güvenin varlığından da bahsedilemez (Gürbüz, 2012). Kişinin belirsizlik durumunda kalması ve buna rağmen risk alması güveni oluşturmaktadır (Pearce, Bigley ve Branyiczki, 1998). Bu şekilde ileride ne olacağını ön görememe hali belirsizliği oluşturmakta, böylece güven için gereken bir unsur daha sağlanmış olmaktadır.

### *Beklenti*

Güven konusu söz konusu olduğunda kişiler arası ilişkilerde beklenti, karşı tarafın yeterli olduğuna ve sözünde duracağına olan inançtır. Örgütlerde ise yöneticilerin çalışanların görevlerini hakkını vererek yerine getireceklerine olan inancı; çalışanların ise yöneticilerin olması gereken rolü üstlenmesi ve ona göre davranmasına olan inancı beklenti olarak adlandırılmaktadır. Kişiler arası derin bir bağlanma söz

konusu ise, taraflardan birinin diğzerinin menfaatlerini ön planda tutacağına olan beklenti ile geleceğı dönük güven sağlamlaştırılmış olmaktadır (Altun, 2010). Bireyin karşı tarafın olumlu yönde hareket edeceğine yönelik inancı olan beklenti ışığında güven oluşmaya başlamaktadır.

### *Zarar Görme İhtimali*

Birey güvendiğinde karşı tarafı denetlemeyi düşünmeksizin zarar görebileceğı ihtimalini kabul etmiştir. Kişiler arası ilişki ilerlediğinde bu durum kişinin zayıflıklarından karşı tarafın faydalanmayacağına dair bir inanca dönüşmektedir (Paker, 2009).

Tüm bu sıralanmış olan güvenin ön koşulları bir araya geldiğinde bireyin karşı tarafa güven duyması için ortam sağlanmış olur. Başka bir şekilde ifade edilirse, bireyde güvenin oluşabilmesi için ilk önce olumsuz ihtimallere karşı risk alması, yaşanabilecek olayları ön göremeyerek belirsizlikte kalması; buna rağmen olumlu durumlarla karşılaşacağına inanarak beklenti içine girmesi ve son olarak karşı taraftan zarar görebileceğı ihtimalini kabul etmiş olması gerektiğı görülmektedir.

### 2.2.2. Güven çeşitleri

Güven üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde kavramın, farklı açılardan ele alındığı ve dolayısı ile farklı güven çeşitlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Güven çeşitleri literatürde en yaygın bulunan üç farklı çeşit olarak sınıflandırılabilir. Bunlar, bilgiye dayalı güven, hesaplanmış güven ve özdeşleşme temelli güven olarak sıralanmaktadır (Shapiro, Sheppard ve Cheraskin, 1992; Kalemci Tüzün, 2006; Zorlu Yücel, 2006; Çimen, 2007; Terekli, 2010).

Bilgi temelli güven, kişiler arası etkileşim belirli bir zaman sürdüğünde ortaya çıkmaktadır (Sevinç, 2013). Bu güven çeşidinde kişi karşı tarafı iyi tanıyıp davranışlarını tahmin etmekte ve dolayısı ile karşı tarafa güvenmeyi ya da

güvenmemeyi seçebilmektedir (Terekli, 2010). Hesaplanmış güven, ödül ve ceza arasındaki seçimlere dayandırmaktadır (Dasgupta, 1988). Burada güven telkin eden kişi ödüllendirilmekte, aksi durumda ise itibarın sarsılması riski ortaya çıkmaktadır. Hesaplanmış güven söz konusu olduğunda ceza ödülünden daha motive edicidir. Başka bir deyişle taraflar sözünü tutmadığında karşılaşacağı muhtemel ceza, kişi için caydırıcı nitelik taşımaktadır. Bu güven türüne daha çok iş yaşamında rastlanılmakta olup güvenin kar-zarar ve maliyeti üzerinde durulmaktadır (Halis, Gökgöz ve Yaşar, 2007). Özdeşleşme temelli güvende ise kişi karşısındakini aynı zamanda hem iyi tanımakta hem de ona güven telkin etmek için ne yapılması gerektiğini bilmektedir (Lewicki ve Bunker, 1996). Bu güven türünde kişiler arasında “diğeri gibi düşünme, davranma ve hissetme” yaklaşımı temel alınmıştır (Tekingündüz, 2012). Böylece tarafların birbirini denetlemesine gerek kalmaksızın birbirlerinin çıkarlarını koruyacaklarına dair bir inanç oluşmaktadır (Shapiro ve diğerleri, 1992).

Belirtilen farklı güven türleri her ortamda görülebilir nitelikte olmasına rağmen her bir güven türünün diğerlerine nazaran daha sıklıkla görüleceği ortamların varlığından bahsedilebilir. Örneğin, karşı tarafı iyi tanıyıp, hakkında yeterli bilgiye sahip olma esasına dayanan bilgi temelli güvene birbirini uzun zamandır tanıyan kişilerde rastlanılabilir. Uzun süreli arkadaşlık, komşuluklar ya da akrabalar arasındaki ilişki bu güven türüne örnek gösterilebilir. Hesaplanmış güvene daha çok çıkar hesaplarının yapılabileceği iş veya eğitim ortamları gibi ortamlarda rastlamak mümkün olabilir. Bu yerlerde güvenin varlığı ödül ve ceza sistemlerinden etkilenmektedir. Özdeşleşme temelli güven bireyin karşı tarafı iyi tanıması ve empati yaparak nasıl kendisine güvenilmesini sağlayacağını bildiği durumlarda geçerli olduğu için yakın arkadaşlıklarda, aile fertleri arasında görülebilmektedir.

### 2.2.3. Örgütsel güven

Bireyler gibi örgütlerin de varlığını devam ettirebilmesi için güven kaçınılmaz bir unsurdur. Aynen bireylerde olduğu gibi örgütsel güven de ancak uzun vadede sağlanabilen ve oluşması için çaba gerektiren bir olgudur (Zorlu Yücel, 2006). Çünkü

örgütsel güven, ancak örgüt üyelerinin dürüstlük, inanç, bağlılık ve samimi olma gibi eğilimlerini karşı tarafa davranışlarıyla göstermesi ile oluşmaktadır (Arslan, 2009). Örgütsel güvenin net bir şekilde anlaşılabilmesi için farklı tanımlarına bakılmasında fayda bulunmaktadır.

Baier (1986) örgütsel güveni, kişilerin görevlerini yerine getirirken layıkıyla davranacakları ve kötüye kullanmayacaklarına dair inanç olarak tanımlarken; Mishra (1996), tarafların karşılıklı olarak yeterli, açık, ilgili ve riayet edilebilir olması beklentisi ile örgütsel güvenin oluştuğunu belirtmektedir. Çimen (2007) örgütün sağladığı destek ve yöneticilerin destekleyici ve sözüne sadık olmasına ilişkin algıya örgütsel güven derken; Polat ve Celep (2008) kişiler arası güven ile örgütsel temeldeki güvenin birleşiminden oluşan, kişiler ve gruplar arası pozitif etkileşimin artmasını sağlayan ve örgütün işleyişini sağlıklı kılan bir unsur olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalarda da görüldüğü gibi, örgüte karşı hissedilen güven eğilimi örgütsel güven olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, Sünbül, 2009). Memduhoğlu ve Zengin (2011) ise örgütsel güveni, çalışanların ve yönetimin karşılıklı olarak adil, toleranslı ve etik davranışlar sergileyeceği inancı olarak tanımlamakta ve örgütte güvenin iki yönlü olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki örgüt üyelerinin görevlerini layıkıyla yerine getireceklerine dair güven; ikincisi ise örgüt üyelerinin dürüst, adil, samimi ve iyi niyetli olacağına dair güvendir.

En basit hali ile örgüte duyulan güven olarak tanımlanan örgütsel güvenin farklı tanımlarına bakıldığında, bu olguyu oluşturan temel faktörler göze çarpmaktadır. Buna göre bireyin kendine ve çalışma arkadaşlarına duyduğu güven, kişiler ve gruplar arası duyulan güven ve son olarak örgüte duyulan güven örgütsel güvenin alt unsurları olarak özetlenebilir.

#### 2.2.3.1. Örgütsel güven modelleri

Örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde dürüstlük, samimiyet, uzlaşma, örgütsel vatandaşlık gibi olgular ortaya çıkmakta (Gürbüz, 2012), çalışanlar

kendilerini güvende ve desteklenmiş hissettiklerinde örgütsel bağlılık ve performans da yükselmekte ve dolayısı ile örgüt amaçlarına daha kolay ulaşabilmektedir (Sevinç, 2013). Örgüt için güven böylesine önemli bir konumda olduğu için bu konuda pek çok araştırma yapılmış ve çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en çok kabul gören dört teori, Mishra Güven Modeli, Bromiley ve Cummings Güven Modeli, Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli ve Mayer, Davis ve Schoorman Güven Modelidir. Belirtilen modellere yönelik araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

#### *Mishra Güven Modeli*

Mishra hem örgütler hem de bireyler üzerinde geçerli olan bir güven modeli geliştirmiştir (Kalemci Tüzün, 2007). Modelde güven düzeyini etkileyen yeterlik, açıklık, ilgililik, itimat edirlilik olmak üzere dört boyut olduğu belirtilmiştir (Demirdağ, 2015). Yeterlik boyutu örgütte yönetici ve çalışanların görevlerini gereken şekilde yerine getirme yeteneğine muktedir olduklarına dair inanç olarak tanımlanmaktadır (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). İkinci boyut olan açıklık, örgüt üyelerinin dürüst ve açık bir iletişim içinde olup (Mishra, 1996), bilginin doğru olma niteliğinin yanı sıra, iletişimin samimi bir ortamda ve uygun şekilde olması ile de ilgilidir. Bunun yanında güvenin oluşması için gereken açıklık boyutunu etkileyen en önemli faktör örgütteki yöneticilerin tutumlarıdır (Zafer Güneş, 2014). Üçüncü boyut olan ilgililik boyutu, samimiyet olgusu açıklık ile birleştiğinde meydana gelmektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Yöneticilerin davranışları çalışanlarda bu boyutun oluşmasında etkilidir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). İlgililik boyutunda her ne kadar yönetici davranışları önemli ise de hiyerarşik düzene bakılmaksızın aynı konumdaki çalışanlar için de bu boyut önemlidir (Mishra, 1996). Son boyut olan itimat edirlilik ise temel olarak sözlerin davranışlarla uyum içinde olması ile ilgilidir (Zafer Güneş, 2014). Söylem ile eylemlerin tutarlı olması güveni desteklerken, tutarsızlık güvensizliğe neden olmaktadır (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Tüm bu boyutlar gerektiği şekilde bir araya geldiğinde örgütte güven oluşur (Demirdağ, 2015). Modelin açık ve anlaşılır bir şekilde kurgulanmış olup güvenin oluşması için gereken unsurları birey ve örgütlerin önüne sermiş olduğu görülmektedir.

### *Bromiley ve Cummings Güven Modeli*

Model bireysel güven ve örgütsel güveni ayrı ayrı ele almakta, kişiler arası beklentiler ve güveni bireysel güven; çalışanların örgütten beklentilerini örgütsel güven olarak tanımlamaktadır (Bromiley ve Cummings, 1996). Modelde güven, bilişsel, duygusal ve niyetel olmak üzere üç unsura dayandırmıştır (Kalemci Tüzün, 2007). Diğer bir ifade ile bireyin davranışlarının güven sağlamadaki motivasyon kaynağı bilişsel, duygusal veya niyetel olabilmektedir. Ayrıca modelde güven üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, bireyin veya grubun iyi niyetli olması, her durumda dürüst olması ve imkân bulsa dahi çıkar sağlamaması olarak sıralanmaktadır (Bromiley ve Cummings, 1996). Bireyin iyi niyetli olması, itimat edilebilir şekilde davranmasını sağlarken, bireyin davranışlarına birinci boyutla birlikte ikinci boyutun da katılmasıyla tutarlılık ortaya çıkmış olmaktadır. Son boyut da mevcut hale geldiğinde, bireyin faydacı olmadığı sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak üç boyutun birleşmesi ile ortaya “güvenilir davranış” çıkarmaktadır (Kalemci Tüzün, 2007). Model, bireylerden ve bireyler arası güveni oluşturan etmenlerden yola çıkarak adım adım güvenin ve örgütsel güvenin oluşma mekanizmasını anlatmaktadır.

### *Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli*

Bu model, güven boyutları olan yeterlik, açıklık, ilgililik ve itimat edirliliğe beşinci olarak “özdeşleşmenin” eklenmesi ile Mishra Güven Modelinin tamamlayıcısı niteliğinde gelişmiştir (Işık, 2014). Özdeşleşme örgütün değerlerine sahip olma, örgüt ile dayanışma içinde olma, örgüte destek olma ve örgüt norm ve amaçlarına uygun davranma gibi unsurlara odaklanmıştır (Miller, Allen, Casey ve Johnson, 2000). Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, Mishra Güven Modeli ile, Örgütsel Güven Ölçeği geliştirmişlerdir (Kalemci Tüzün, 2007). Genişlemiş haliyle bu modelde yeterlilik örgüt yeterliliği, çalışanların örgütün varlığını sürdürme yeteneğine olan inancı, yönetici ve diğer çalışanların yeterliliğine olan inancın yanı sıra örgütün kaliteli ürün veya hizmet sağlaması ve gelişen teknolojiye ayak uydurması konularını da içermektedir. Açıklık örgütte paylaşılan bilginin miktarı ve doğruluğu ile ilişkili olmasının yanında, bilginin paylaşılma yolunun uygunluğunu vurgulamaktadır.

İçtenlikle paylaşılan doğru ve yeterli bilgi örgüte olan güveni artırmaktadır (Işık, 2014). İlgililik boyutu güvenlik, korunma, tolerans ve anlayış algıları ile ilgili iken, itimat edirlilik, örgüt ve örgüt üyelerinin söz ve davranışlarının tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir. Son boyut olan özdeşleşme ise çalışanların örgütün değerleri, amaçları, inanç ve normlarını paylaşmasını içermektedir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Örgütle özdeşleşmiş olan çalışanların örgüte olan güvenleri ve verimlilikleri artacak; aksi durumda örgüte yabancılaşma ve çalışanların örgütte etkin olma durumlarında azalma meydana gelecektir (Zorlu Yücel, 2006). Model diğer örgütsel güven modellerine kıyasla “özdeşleşme” boyutu ile ön plana çıkmaktadır. Buna göre örgütsel güveni etkileyen faktörler arasına özdeşleşme girmiş ve bireylerin örgütü benimsedikleri zaman örgütsel güven düzeyinin daha iyi bir noktada olacağı sonucuna varılmıştır.

#### *Mayer, Davis ve Schoorman Güven Modeli*

Bu modelde diğer modellerden farklı olarak güven tek yönlü ele alınmış ve sadece güvenilen kişinin değil, güvenen kişinin özellikleri de incelenmiştir (Sandal, 2014). Modelde güvenen tarafın güvenme eğilimine dikkat çekilmektedir. Güvenen birey, bir kişilik özelliği olarak genel anlamda etrafındaki kişi, grup ya da örgüte bir güven eğilimi duymaktadır (Huff ve Kelley, 2003). Ayrıca Mayer ve diğerleri (1995) güvenin sağlanmasında üç unsurun önemini vurgulamışlardır. Bunlar yetkinlik, yardımseverlik ve dürüstlüktür. Yetkinlik, güvenilen kişinin güvenilen konu hakkında yetenekli, beceri sahibi olması ile açıklanmaktadır. Yardımseverlik, güvenilen kişinin güvenen tarafa fayda sağlamayı gözetmeksizin yardım etme durumunu açıklamaktadır. Güven sağlamada en önemli unsur sayılan dürüstlük ise kişinin söz ve eylemlerinin tutarlı olması ile ilişkilidir. Modelde güveni belirleyen anahtar öge, güvenen tarafın güvenme eğilimi, güvenilen tarafın ise güvenmeye değer özellikleridir (Afşar, 2013). Bunlardan sonra güvenilirliği etkileyen unsurlar ve son olarak da risk alma davranışı güven düzeyini etkilemektedir. Bu modelde en dikkat çekici özellik, modelin sadece güvenilen kişi ya da örgütün özelliklerinin değil, güvenen tarafın özelliklerinin de göz önüne alınmasıdır. Güvenen tarafın niteliklerinin değerlendirilmesi ile örgütsel güven konusuna farklı bir yaklaşım getirilmiştir.

Yukarıda belirtilen tüm modeller örgütsel güven konusunu irdelemekte ve böylece daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Hali hazırda tanımlaması zor olan güven kavramını örgütler açısından ele almak ve anlamak ayrı bir çaba gerektirmektedir. Örgütsel güven modelleri anlaşılması zor bu olguyu çözümlemekte ve örgütsel güveni etkileyen faktörleri incelemektedir. Her ne kadar farklı açılardan yaklaşmış olsa da her bir modelde ortaya çıkan örgütsel güveni etkileyen çeşitli faktörler konunun anlaşılmasında ve uygulama noktasında önemli nitelik taşımaktadır.

#### 2.2.3.2. Örgütsel güven boyutları

Literatür incelendiğinde örgütsel güvenin alt boyutlarının genel olarak üçe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, yöneticiye güven, örgüte güven ve çalışma arkadaşlarına güven olarak sıralanmaktadır (Cook ve Wall, 1980). Her ne kadar bu boyutlar ayrı başlıklar olarak incelenmiş olsa da yöneticiye güvenin örgüte güveni etkilemesi gibi (Reyhanoğlu, 2006) durumlar söz konusu olduğundan, aslında tüm alt boyutlar birbiriyle ilişkili bir bütün olarak düşünülmektedir (Işık, 2014).

##### *Yöneticiye güven*

Mayer ve arkadaşları (1995) yöneticiye güveni çalışanların müdahale edemediği alanlarda, yöneticilerin söz ve eylemlerinde tutarlı olmaya özen göstermesi olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler örgütün sağlıklı bir şekilde çalışarak verimli ürün ve hizmet üretebilmesi için örgütte güven düzeyini artırmalıdır (Işık, 2014). Bu doğrultuda yöneticilerin örgütteki uygulamalarında etik ve adaletli davranmaları (Koç, Yazıcıoğlu, 2011) ve bilgi, beceri, anlayış, çalışanları koruma gibi örgütsel güveni etkileyen unsurlar konusunda hassasiyet göstermeleri örgütsel güvenin sağlanmasında önemli unsurlardır (Kalemci Tüzün, 2006). Bunun gibi değerlere sahip çıkarak uygulamalara giden yöneticiler, çalışanların sadece yönetime karşı değil, örgüte karşı olan güven düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceklerdir (Reyhanoğlu, 2006). Keza yöneticiye güveni etkileyen önemli unsurlar, tutarlı olma, dürüstlük, paylaşımcı yönetim, doğru iletişim, ilgili olma olarak sıralanabilir (Tekingündüz, 2012). Bir örgütte



güveni sağlayan en önemli unsurların başında yöneticiye güven gelmektedir. Yöneticiye güven olmayan bir örgütte çalışanlar tedirgin bir ortamda çalışacaklar, dolayısı ile örgütteki güven ortamı en baştan olumsuz olarak etkilenmiş olacaktır. Örgütte güven ortamı sağlamak isteyen yöneticilerin ilk önce bunun için kendi yerinin önemini kavraması ve daha sonra uygulama noktasında doğru adımları atması gerekecektir.

### *Örgüte güven*

Örgüte güven, çalışanların bağlı oldukları örgütün temellerinin sağlam olduğuna ve örgütte oldukları sürece de kendi akıbetlerinin iyi yönde olacağına dair inancıdır (Afşar, 2013). Örgüte güven yönetimin kaliteli bir iletişim sistemi kurarak örgüt kültürü, politikasını ve işleyişini çalışanlarına doğru bir şekilde aktarması ile sağlanabilir (Narman, 2012). Ayrıca örgütün yapısı, kültürü, işleyişi, doğru insan kaynakları politikaları da örgüte güven düzeyini etkilemekte ve yöneticilerin çalışanlar üzerinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Aksoy, 2009). Çalışanlar örgüte değer sağladıklarını hissettiklerinde ve saygı gördüklerinde de örgüte güven düzeyi yükselmektedir (Eisenberger, Fasolo, Davis-Lamastro, 1990). Çalışanlar desteklendiğini hissettiğinde, kendilerini örgütün bir parçası olarak gördüğünde, yetki ve sorumlulukları paylaştıklarında, örgüte bağlılıkları ödüllendirildiğinde ve risk alabilecekleri ve adil bir ortamda olduklarında örgüte güven düzeyi artmaktadır (Joseph, Winston, 2005). Örgütte güven, örgütün varlığını sağlıklı şekilde sürdürebilmesi için gereken vazgeçilmez unsurlardan biridir. Bu durumda çalışanların örgütlerine güven duyması gerekmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere örgütte güven sağlanması belirli birkaç unsura dayanmaktadır. Örgütün planlamada ve uygulamada standartlarının olması, bu standartlardan örgüt ve çalışanlarının karşılıklı haberdar olmasının sağlanması, formal ve informal ilişkilerin bir düzene oturtulması ve birey ve grupların örgüt içinde, örgütün varlığına destek nitelikte değerli görülmesi ile örgütte güvenin sağlanabileceği şeklinde özetlenebilir.

### *Çalışma arkadaşlarına güven*

Çalışanların birbirlerine karşı ilgili, yardımsever, dürüst olmasının yanı sıra diğerlerinin yeterli, adil, sözüne riayet edilir ve etik olacağı inancı örgüt üyeleri arasında

güven oluşmasında etkilidir (Yeh, 2007). Çalışma arkadaşlarına güven yüksek olduğunda çalışanlar arasında bağlılık ve olumlu iletişim artar ve sonuç olarak örgütte iş birliği ortamı oluşur, mutlu çalışanların olması sonucu örgütün verimliliği artar, çalışanlar örgütsel kararlar alınırken sürece katılır ve katkıda bulunurlar, örgütün hedeflerini benimserler (Demirdağ, 2015). Çalışanlar arası güven sağlanması örgütte güven düzeyinin yüksek olmasında büyük rol oynamaktadır. Bireylerin diğerlerine güvenmediği bir yerde çalıştıkları kuruma karşı güven duymaları zordur. Dolayısı ile çalışanların birbirlerine olan güven düzeyi örgütte güveni sağlarken göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Çalışanlar arası güven, bireysel çabalarla sağlanmasının yanında, konuyla ilgili örgütün bir politikasının olması ve yönetsel desteğin varlığı güven oluşturma sürecini hızlandırıp kolaylaştırabilir.

Yukarıda sıralanmış olan örgütsel güven boyutları örgütte güvenin oluşturulmasında kilit etmenler olduğu gibi, bu etmenler birbiri ile yakın ilişki içindedir. Boyutlardan birine karşı geliştirilmiş güvensizlik, otomatikman diğer boyutlarda da güven eksikliği olarak hissedilecektir. Dolayısıyla yüksek düzeyli bir örgütsel güven sağlamak için birbiri ile karşılıklı ilişki içerisinde olan bu boyutlardan herhangi birinin eksik olması veya düşük düzeyli olması düşünülemez.

#### 2.2.3.3. Yüksek öğretimde örgütsel güven

Birçok örgüt güven telkin ederek sadık müşterilere sahip olmayı hedeflenmektedir (Sampaio, Perin, Simones ve Kleinowski, 2012). Yüksek öğretimde de müşteri grubunun çeşitliliğine rağmen, öğrenci her zaman merkezdeki müşteri olmuştur (Madu ve diğerleri, 1996; Akao, 1996; Mazur, 1996; Çavdar, 1999; Kanji ve diğerleri, 1999). Örgütlere müşterilerin bağlılığının sağlanması için güven vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu yüzden yüksek düzeyde rekabetin olduğu yüksek öğretim kurumlarında örgütsel güvenin yeri tartışılmaz derecede önemlidir (Carvalho ve Mota, 2010). Ghosh, Whipple ve Bryan (2001) yüksek öğretimde güvenin uzmanlık, yakınlık, açıklık, içtenlik ve sağlamlıktır olmak üzere beş unsura dayandığını öne sürmüştür. Uzmanlık, yüksek öğretim kurumun eğitim verdiği ilgili alanda teknik yeterliliğini; yakınlık kurumun öğrenciye olan iyi niyetli yaklaşımını; açıklık, karmaşık yüksek

öğretim sorunlarını açıklamak ve yorumlamayı; içtenlik ise dürüst olma ve verilen sözlerin yerine getirilmesi anlamına gelmektedir. Son olarak sağlamlık ise yüksek öğretim kurumunun örgütsel hedeflerini gerçekleştirebilmesi için etik anlayışından feragat etmemesi durumunu açıklamaktadır. Bir yüksek öğretim kurumunda bu unsurlar var olduğunda o kurumun güvenilir nitelikte olduğundan söz edilebilir. Güveni oluşturan her bir unsur aslında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermekte, dolayısıyla ihtiyaçları karşılanan öğrenciler kendilerini güvende hissetmekte, böylece üniversitelerine güven duymaktadırlar.

Yüksek öğretim kurumlarının yönetimlerinin etkin çalışması, güven ortamı içinde işleyebilmelerine bağlıdır ve üniversite yönetimlerinde ufuk açmayı sağlayacak işbirlikçi bir ortam oluşturabilmenin temeli, kişiler arası güven algısına dayanmaktadır (Migliore, DeClouette, 2011). Buradan hareketle yüksek öğretim kurumlarında öğrencilerin güven düzeyinin yüksek olması kadar akademisyen ve yönetimlerin güven düzeylerinin yüksek olması da kalkınmış ve ilerleyen bir kurum için büyük önem taşımaktadır.

Güven unsuru yönetimlerin yanı sıra öğrenci-öğretmen ilişkisinde de çok önemli konumdadır. Keza yapılan çalışmalar da öğrencilerde öğretmenlerine duydukları güven hissinin okula uyum sağlama, akademik anlamda güdülenme ve öğrenci performansına katkı sağladığını göstermektedir (Lee, 2007). Bunu yanında güven düzeyi yüksek bir ortamda öğrenciler kolay risk alabilir, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları gelişebilmekte ve böylece iş birliğinin, grup bağlılığının, öğrencilerin moralinin ve sosyal sorumluluklarının artacağı bir ortamda eğitim görebilmekte, bu durumun sonucu olarak da böylece akademik performansları yükselmiş olmaktadır (Sandal, 2014). Güven eğitim alanında bu denli önemli olmasına karşın, okul ve sınıf içi güven ilişkilerini anlamak adına çok az çalışma yapılmıştır (Applebaum, 1995).

Görüldüğü üzere güven kavramı yüksek öğretimde büyük bir yer kaplamaktadır. Yüksek öğretim kurumlarının varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için diğer tüm örgütler gibi sadık müşterilere ihtiyacı vardır. Burada güven olgusu sadık müşterilerin devamlılığını sağlayacak nitelikte rol oynamaktadır. Bir üniversitenin müşterisi olacak

öğrenciler tarafından sürekli bir şekilde tercih edilmesi için o üniversitede önceki dönemlerde okuyanların tecrübeleri ve aktardıkları ile mümkün olabilmektedir. Güven ortamında okumuş olan öğrenciler, üniversite hakkında olumlu tecrübeler edinerek çevrelerine bunu yansıtacaklardır. Kendileri için doğru üniversiteyi seçme kaygısı taşıyan öğrenciler yaptıkları araştırma ve değerlendirmelerin içine kendilerine aktarılan bu tecrübeleri de katmaktadır. Aday öğrencilerin dışında hali hazırda üniversitelerde okuyan öğrenciler de güven ortamında olmak isteyeceklerdir. Bakıldığında kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda okuyan öğrencilerin okulu bırakma oranlarının daha düşük olduğundan söz edilebilir. Ayrıca güven ortamının öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun dışında üniversitelerde güven olgusunun önemli olduğu diğer bir nokta ise yönetimlerdir. Ancak güven ortamı sağlayan bir kurum gelişme kaydedebilecek nitelikte olabilir.

### 2.3. Üniversitelerde Hizmet Kalitesi ve Örgütsel Güven İlişkisi

Günümüzün hızla gelişen dünyasında üniversiteler gelişen piyasaların taleplerine cevap vermek için kendilerini yenilemeli ve geliştirmelidirler. Bu süreçteki başarı ise üniversitelerin hizmet kalitesi düzeyine dikkat etmeleri ile yakından ilişkilidir. Kalite, verilen hizmette sadece belirli özelliklerin sağlanması değil, aynı zamanda müşteri ihtiyaçlarının da yerine getirilmesi anlamına gelmektedir (Şekerkaya, 1997). Güven olgusu ise iyi işleyen bir örgütün olmazsa olması niteliktedir (Tsachannen ve Hoy, 1998). Parasuraman ve diğerlerinin (1985) hizmet kalitesi ile ilgili çalışmalarına bakıldığında hizmet kalitesinin alt boyutlarının güven olgusu ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Güvenirlilik, karşılık verebilmek, güvence, empati ve fiziksel varlıklar olarak sıralanmış bu boyutlara sahip bir örgüt güven ortamını sağlamakta, karşılıklı şekilde güven olgusu da bir örgütün hizmet kalitesinin sağlamasında çeşitli konumlarda ön koşul olarak rol oynamaktadır. Deutsch'un (1958) güven tanımına bakıldığında ise hizmet kalitesinin alt boyutları ile bağlantısı görülmektedir. Zira Deutsch'a (1958) göre güven, karşı tarafa bağlı olunan bir durumda karşı tarafın kişiden fayda sağlamaya çalışmayacağı ve iyi niyetli olacağı inancına dayanmaktadır. Hizmet kalitesinin boyutlarının varlığı da hizmetin belirli bir kalite seviyesine getirmekte ve böylece

hizmetin verildiği örgüte, yani bağlı olunan örgüte güven duyulmasına elverişli bir ortam oluşmaktadır. Diğer yandan bir örgütte hizmet kalitesi düzeyinin yüksek olmasının ve güven ortamı oluşmasının istenmesindeki amaç, sadık müşteriler edinmek olup neredeyse aynıdır (Sampaio ve diğerleri, 2012, Şahin, 2009).

Ghosh ve diğerleri (2001) yüksek öğretimde güveni uzmanlık, yakınlık, açıklık, içtenlik ve sağlamlık olmak üzere beş unsura dayandırmaktadır. Owlia ve Aspinwall (1996) ise eğitimde kaliteyi somut unsurlar, yeterlilik, tutum, içerik, sunum ve güvenilirlik olmak üzere altı başlıkta toplamıştır. Her iki konunun alt boyutları incelendiğinde örtüşen pek çok ortak nokta olduğu ortaya çıkmaktadır. Güven alt boyutu olan uzmanlık bir yüksek öğretimde çalışan personelin teknik anlamda yeterli olması ile ilgili iken, eğitimde kalitenin alt unsurlarından biri olan yeterlilik akademik personelin alanına hâkim olması ile ilişkilidir. Yakınlık alt boyutu iyi niyetli yaklaşımı temsil etmekte iken kalite alt boyutlarından tutum öğrenciye yaklaşım tarzını içermektedir. Owlia ve Aspiwall'ın (1996) eğitimde kalitenin bir alt boyutu olan içerik, yüksek öğretimde güven alt boyutlarından açıklık ve içtenlikle bağdaştırılabilir. Özetle, alt boyutlara bakıldığında yüksek öğretimde kalite ve güvenin benzer unsurlara dayandırıldığı görülmektedir.

Son olarak Endo ve Herpel (1982) eğitimde hizmet kalitesini belirleyici bir etken olan öğrenci memnuniyetinin öğrenci-öğretmenin etkili iletişimi ve öğretmenin yardımsever olması gibi ders dışı iletişim ile sağlanan öğrenci doyumuna dayandırmaktadır. Öğretmenin yardımsever olması durumuna vurgu yapan bu yaklaşım güven ile hizmet kalitesi arasındaki ilişkiye de gönderme yapmaktadır. Çünkü pek çok güven tanımında “yardımsever olma” özelliği belirtilen temel özelliklerden biridir (Cook ve Wall, 1980; Meeker, 1983; Mayer ve diğerleri, 1995; Yeh, 2007).

Eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkileyen bu iki olgu, güven ve hizmet kalitesinin önemi gün geçtikçe ülkemizde anlaşılmaya başlanmış, bu konuda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle yüksek öğretim kademesinde kalite araştırmaları alan yazınında göze çarpmaya başlamakla beraber, maalesef ki fazla sayıda değildir. Hizmet kalitesi ve güven olguları ve bunların birbiri ile etkileşimi ve ilişkisine yönelik

alışmalara lkemizde daha fazla dikkat ve değer verilerek alan yazını geliştirilmeli ve bu olguların eğitim niteliği üzerindeki önemi daha fazla ortaya konmalıdır.

Bu kapsamda eğitimde hizmet kalitesi ve güven konuları alt boyutları ile yeterince araştırılarak, eğitimin niteliği üzerine etkisi tespit edilmelidir. Dünya zerindeki saygın eğitim kurumlarının bu konuya yaklaşımı ve konu ile ilgili politikaları ve bu politikaların eğitim niteliği üzerine etkisi kavranmalıdır. Ancak bu şekilde ülkemizde de eğitimde bu konular hakkında iyileştirmeye ve standardizasyona gidilebilir. Bu alışma ile hizmet kalitesi ve güven olgularının ve birbirleri ile olan ilişkilerinin yüksek ğretim üzerine etkisini ortaya çıkarmak ve böylece üniversitelerin gelişimine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

#### 2.4. İlgili Araştırmalar

##### 2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

###### 2.4.1.1. Yüksek ğretimde hizmet kalitesine yönelik araştırmalar

Can (2016) “Hizmet Kalitesinin Servqual leği ile llmesi: Uşak Üniversitesi Merkez Kütüphanesi zerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında öğrencilerin kütüphanenin hizmet kalitesini yeterli bulmadığı sonucuna varmıştır. Kütüphanenin fiziksel görünüm açısından öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Güvenirlik boyutu açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin beklentilerinin algılanan hizmet kalitesinden yüksek olduğu görülmektedir. Kütüphane çalışanlarını heveslilik boyutu açısından değerlendiren öğrencilerin kütüphane çalışanlarını yeterince hevesli bulmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir boyut olan güven boyutunda benzer şekilde öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı tespit edilmiştir.

Cevher (2016) hizmet kalitesinin bir boyutu olan güvenilirliği şikâyet değerlendirme ve sorunları çözme konusunu, “Hizmet Kalitesi Açısından Üniversitelere Yönelik Şikâyetlerin İncelenmesi” isimli çalışmasında incelemiştir. Çalışma, öğrencilerin üniversitedeki hizmetler hakkında yaptıkları şikâyetler üzerinden yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin en fazla şikâyet ettikleri alanın sınavlar ve not sistemi, diploma ve sertifika, ders materyali, kayıt işlemleri, ders programı, yatay ve dikey geçiş, ders seçim işlemleri, öğrenci değişim işlemleri, yandal ve çift anadal işlemleri boyutlarını içeren eğitim ve öğretim alanı olduğu görülmektedir. Çalışmada ikinci sırada gelen şikâyetlerin kamu ve vakıf üniversitelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kamu üniversitelerinde insan kaynakları alanında şikâyetler ikinci sırada iken, vakıf üniversitelerinde finansal faaliyetlere yönelik şikâyetler ikinci sırada gelmektedir. İnsan kaynakları alanında her iki üniversite tipinde de personel davranışı boyutu şikâyetlerin en fazla toplandığı unsur olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada finansal faaliyetler alanında yapılan şikâyetler ücret ve ödemeler boyutunda yoğunlaşmaktadır. Teknolojik alt yapıya ilişkin şikâyetler ele alındığında en fazla şikâyetin hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde telefonla erişim konusunda olduğu görülmektedir. Güvenlik, yurt – misafirhane, spor tesisleri, yemek, temizlik – hijyen, araç giriş- otopark, kantin- kafeterya, ulaşım- servis alt boyutlarını içeren destek hizmetlere yönelik şikâyetlerin ise devlet üniversitelerinde güvenlik, yurt-misafirhane ve spor tesisleri alanlarında yoğunlaşırken vakıf üniversitelerinde kantin ve kafeterya hizmetleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Cevher (2015) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi ve Kalite Algısının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmasında, bir kamu üniversitesinin meslek yüksek okulundaki öğrencilerin yüksek öğretime ilişkin hizmet kalitesi ile ilgili görüşleri araştırmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin dersliklerin yetersiz olması ve öğretim yapılan binanın ve akademik ve idari personelin bulunduğu binanın farklı olmasından dolayı, okulun fiziki imkânlarından memnun olmadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler dersliklerin olduğu binada kantin bulunmamasından şikâyet etmişlerdir. Öğrenciler temizlik ve hijyen açısından da okulun hizmetini yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi okul binalarının diğer fakülte binalarına göre ayrımcılığa tabi tutulduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Çalışmada

öğrenciler tarafından gündeme getirilen diğer bir konu ulaşım imkânlarının yetersizliğidir. Destek hizmetlerden öğrencilerin en çok yakındığı konular ise barınma ve güvenlik konularıdır. Bunların dışında öğrencilerin yetersiz bulduğu diğer bir hizmet ise sosyal olanakların yetersizliğidir. Tüm belirtilen olumsuz yaklaşımlara karşın öğrencilerin akademik personellerin niteliği konusunda olumlu görüşe sahip oldukları göze çarpmaktadır. İdari personel hakkında ise ne yazık ki öğrenci görüşleri olumsuzluk göstermiştir. Öğrencilerin olumlu intibaya sahip oldukları bir diğer alan ise rehberlik ve danışmanlık hizmetleri olmuştur. Fakat buna karşın öğrencilerde meslek yüksek okulunun fakültelere kıyasla daha az önemsendiğine dair bir görüş olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2009) “Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF-ÖMÖ) İle Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, Hacettepe Üniversitesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üniversite tarafından sağlanan eğitim hizmetlerine yönelik memnuniyet seviyelerini Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği kullanılarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrenci memnuniyeti öğretim elemanları, danışmanlık hizmetleri, yönetim hizmetleri, kaynaklar, bilgisayar olanakları ve ders ve ders programları unsurları ele alınarak incelenmiştir. Çalışmada 3 yıl artarda bakıldığında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, her ne kadar bölümler arası değişiklikler söz konusu ise de genel anlamda artış gösterdiği sonuca varılmıştır. Memnuniyet seviyesinin genel anlamda artış göstermesine rağmen yapılan son ölçümlerde yönetim, kaynaklar ve bilgisayar olanakları alt boyutlarında memnuniyet düzeyinin “oldukça düşük” seviyesinde olduğu; öğretim elemanları, danışmanlık ve ders programları boyutlarında ise öğrencilerin “orta” düzeyde memnuniyet seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Ekinci ve Burgaz (2007) “Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri” isimli çalışmada, Hacettepe Üniversitesindeki dokuz fakültede, kendileri tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Beklenti ve Memnuniyet Anketi ile üçüncü sınıf öğrencilerinin üniversitenin sağladığı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri araştırılmıştır. Genel olarak öğrencilerin beklenti düzeylerinin yüksek memnuniyet düzeylerinin ise düşük



olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik personeli ve onların davranışlarını konu alan “akademik hizmetler ve ilişkiler” alanına bakıldığında, öğrencilerin üniversite genelinde bu konuyu “çok önemli” buldukları fakat konuya ilişkin memnuniyet düzeylerinin “orta düzeyde” kaldığı tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise öğrencilerin en yüksek beklentisinin öğretim elemanlarının adil ve ayrımcı olmayan bir şekilde başarı değerlendirmesi yapması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanda en düşük beklenti boyutunda bulunmuştur. Memnuniyet ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek memnuniyetin, öğrencilerin beklentilerinin en düşük olan öğretim elemanlarının dersleri düzenli ve zamanında yapmaları konusunda olduğu görülmekte; yine bu alandaki en düşük memnuniyet ortalamasının ise öğrencilerin öğretim elemanlarından durumları hakkında dönüt almasına ilişkin olduğu görülmektedir. Daha çok öğrencilerin akademik danışmanları üzerine düşen görevleri kapsayan “akademik danışmanlık ve rehberlik” alanına bakıldığında ise üniversite genelinde öğrencilerin beklentilerinin yüksek düzeyde iken memnuniyetlerinin düşük düzeyde bulunduğu görülmektedir. Bu başlık altında öğrencilerin en yüksek beklentiye sahip olduğu konunun “mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda kapsamlı tanıtım ve yönlendirmenin yapılması” ve “akademik danışmanların öğrencilere karşı tavırlarının olumlu olması ve öğrencilerin çekinmeden onlardan yardım ve destek alabilmesi” olup, en düşük beklenti ise “akademik danışmanın her bir öğrencinin başarı durumu ile ilgilemesi” ve “yeni öğrencilere yönelik kapsamlı tanıtım hizmetlerinin verilmesi” konularında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek memnuniyet ortalamalarını “akademik danışmanların yapmaları gereken işleri zamanında ve doğru olarak yapmaları” ve “akademik danışmanların öğrencilere karşı tavırlarının olumlu olması ve öğrencilerin çekinmeden onlardan yardım ve destek alabilmesi” konuları oluştururken en düşük memnuniyet ortalamasını ise “öğrencilere meslekleri ve bölümleri ile ilgili rehberlik, bilgilendirme ve danışmanlık yapılması” ve konunun “mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda kapsamlı tanıtım ve yönlendirmenin yapılması” konularının oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Çavdar (2009) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Unsurları ve Bir Uygulama” isimli çalışmasında, kalite kavramını incelemiş ve Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrencilerin yüksek öğretim hizmet kalitesi unsurlarını

değerlendirdikleri bir uygulama yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin yüksek öğretim hizmet kalitesini oluşturan tüm unsurlara önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akademik personelin niteliği ile ilgili olan yeterlik unsurunun öğrenciler tarafından %55 oranında “iyi” bulunurken, tutum unsuru hariç diğer unsurların “normal” seviyesinde bulunmuştur. Öğrencilerin fakültede tutum unsurunu yetersiz bulmuş olması dikkat çekmektedir. Çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda kalite unsurları sınıflandırmasının tekrar yapılması gerekliliği göze çarpmaktadır.

Gürbüz ve Ergülen (2006) “Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Grönroos Modeli Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında, Grönroos Model’inden yararlanılarak Niğde Üniversitesi’nin hizmet kalitesine ilişkin Niğde halkına bir uygulama yapmıştır. Çalışmada toplum, üniversitede verilen hizmetin bir müşterisi olarak ele alınmıştır. Genel kalite anlamında toplumun üniversiteyi değerlendirmesi sonucunda, halkın üniversitenin hizmet kalitesine ilişkin belirli bir yorum getiremediği sonucu dikkat çekmektedir. Halkın görüşüne göre Niğde Üniversitesi’nin sağlamış olduğu hizmette fonksiyonel kalite ile olumlu imaj oluşturulması arasında pozitif ilişki bulunurken, teknik kalite ile olumlu imaj oluşturulması arasında ise anlamlı ilişki bulunamamıştır. Genel olarak kalite ile olumlu imaj oluşturma arasında ise düşük düzeyli anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz ve diğerleri (2007) “SERVQUAL Yöntemiyle Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi” isimli çalışmalarında, Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinin Fen Fakültesi öğrencilerine sunduğu hizmete ilişkin beklenen hizmet ile algılanan performans arasındaki farkı araştırmışlardır. Çalışmada Parasuraman ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen SERVQUAL metodu ile hizmet kalitesi boyutlarının belirlenmesi, sözü geçen boyutların öneminin saptanması ve iki üniversitenin hizmet kalitesi değerlendirmelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma Anadolu Üniversitesindeki hizmet kalitesi algısının Osmangazi Üniversitesinden daha yüksek olduğu yönünde sonuçlanmıştır. Çalışmadan çıkan diğer bir sonuç ise her iki üniversitenin hizmet kalitesinin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı yönündedir.

#### 2.4.1.2. Üniversiteye güvene yönelik araştırmalar

Özdoğan ve Tüzün (2007) “Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin algıladığı güven değerlerini incelemişlerdir. 354 üniversite öğrencisinin katılmış olduğu bu çalışma sonucunda güven ölçeği boyutları ortaya çıkartılmış ve boyutların demografik değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada yaş değişkeni ile güven değerleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Gelir düzeyi ile güven değerleri arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu saptanmıştır. Cinsiyet de güven değerleri ile anlamlı ilişki içinde olup, kızların erkek öğrencilere oranla üniversitelere daha fazla güven duydukları sonucu dikkat çekmektedir. Katılımcıların annelerinin eğitim seviyesinin öğrencilerin güven değerleri üzerine etkisi olmazken, babalarının eğitim seviyesinin güven algısında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Diğer bir değişken olan öğrencilerin bulunduğu sınıf yine güven algısını etkileyen bir unsur olup, üniversitenin ilk yıllarındaki sınıfların son sınıflara göre üniversiteye daha fazla güven duydukları sonucu öne çıkmaktadır. Bölüm değişkeni incelendiğinde öğrencilerin üniversiteye güven algısında bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların anne ve baba mesleklerinin üniversiteye duyulan güven üzerinde etkisi olmadığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Devlet ve vakıf üniversiteleri açısından üniversiteye güven algısı incelendiğinde ise devlet üniversitelerine duyulan güvenin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İstedikleri üniversitede okuma kriteri değerlendirildiğinde ise istedikleri üniversitede okuyan öğrencilerin okullarına daha fazla güvendiği ortaya çıkmıştır.

Kırıkkanat (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde akademik güven, psikolojik sermaye ve akademik başa çıkma tekniklerinin akademik başarı üzerinde yordayıcılığını araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik güvenin akademik başarıyı pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Atik (2016) “Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği” isimli çalışmasında lise öğrencilerinin öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği konularının birbiri ile olan ve akademik başarı ile olan ilişkisini saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmaya Malatya ili Battalgazi Merkez ilçesindeki 11 Anadolu Lisesinde öğrenim gören 8.130 lise öğrencisi katılmış, bunlardan 2291 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin okula karşı tutumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmene duyulan güvenin okula yabancılaşmayı negatif yönlü olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde öğretmene duyulan güvenin okul tükenmişliğini negatif yönde etkilediği dikkat çekmektedir. Akademik başarı üzerinde ise öğretmene duyulan güvenin doğrudan etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

##### 2.4.2.1. Yüksek öğretimde hizmet kalitesine yönelik araştırmalar

Hwarng ve Teo (2001) “Müşterilerin Sesini İşlem Gereksinimlerine Çevirmek – Bir Eğitimde Kalite İşlevi Açılımı” (Translating Customers Voices’ Into Operations Requirements – A QFD Application in Education) isimli çalışmasında, müşteri görüşünü kademe kademe işlem gereksinimlerine çeviren üç evreli hizmet temelli kalite işlev açılımı (quality function deployment – QFD) methodunu bir yüksek öğretim kurumunun nasıl uygulayabileceğini göstermiştir. Çevrilen operasyonel gereksinimler, yüksek öğretimde hizmet ve program kalitesi sağlamak için operasyonel çözümleri şekillendirmiştir. Bu kapsamda Singapur Devlet Üniversitesi İşletme bölümünde üç uygulama yapılmıştır. Kalite işlev açılımı metodu bir örgütteki tüm süreçlerin müşteriler tarafından yürütüldüğü temel prensibine dayanmaktadır ve ancak değer katacak nitelikte olan işlem gereksinimlerini belirleyerek müşteri gereksinimleri karşılanabilir. Bu kapsamda çalışmada kullanılan metodun kaliteyi arttırmak için ne yapılacağına dair etkili bir şekilde veri sağladığı görülmüştür.

Owlia ve Aspinwall (1996) “Yüksek Öğretimde Kalite Boyutları İçin Bir Çatı” (A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education) isimli çalışmasında, farklı alanlar için geliştirilmiş modelleri inceleyerek ve ilgili yazındaki kalite faktörlerini gözden geçirerek yüksek öğretimde kalite boyutlarına yeni bir çerçeve oluşturmak istemişlerdir. Çalışmada ilgili yazının taranması sonucu ortaya 6 boyut çıkmıştır. Bunlar somut unsurlar, yeterlilik, tutum, içerik, sunum, güvenilirlik olarak sıralanmıştır.

Beaumont (2012) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi: Öğrencilerin Bakış Açısı” (Service Quality in Higher Education: The Students’ Viewpoint) isimli çalışmasında, Manchester Üniversitesindeki hizmet kalitesi algısını farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin bakış açısı ile değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en çok önem verdikleri konunun akademik konular olduğu gözlemlenmiştir. Bunun dışında okulun ünü, çalışanların bilgi ve tecrübesi, kampüsün yeri ve düzeni ve yönetim konuları ön plana çıkmaktadır. Çalışmanın diğer sonuçlarından bir tanesi ise öğrencilerin hizmet algısının bağlamsal nitelikte olduğunu göstermekte; buna göre öğrencilerin hizmet kalitesi algısının içinde bulunduğu bağlama göre değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Ali, Zhou, Hussain, Nair ve Ragavan (2016) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi İmajı, Öğrenci Memnuniyeti ve Sadakatini Etkiliyor mu? Malezya Devlet Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerle Bir Çalışma.” (Do Higher Education Service Quality Effect Student Satisfaction, Image and Loyalty? A Study of International Students in Malaysian Public Universities) isimli çalışmasında, Malezya’daki devlet üniversitelerinde okuyan 241 uluslararası öğrenci ile yapılmış olup, tüm hizmet kalitesi boyutlarının öğrenci memnuniyetini etkilediği ve böylece kurumsal imaj ve öğrenci sadakati üzerinde de etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Quinn ve diğerleri (2009) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi” (Service Quality in Higher Education) isimli çalışmalarında, yüksek öğretimde hizmet kalitesini geliştirmek ve ölçmek için kullanılan 6 tekniği incelemişlerdir. Bu teknikler Toplam Kalite Yönetimi (TQM), Kalite Fonksiyon Yayılımı (QFD), Altı Sigma, ISO 9001, the

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü, Akademik Kalite Geliştirme Programı (AQIP) şeklinde sıralanmaktadır. Çalışma sonucunda Toplam Kalite Yönetimi'nin sıklıkla kullanıldığı, Kalite Fonksiyon Yayılımının giderek popülerite kazandığı görülmüştür. Altı Sigma tekniği henüz literatüre girmemişken ISO 9001 Amerika'da K-12 eğitiminde kullanılmaktadır. The Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü'nü üç kurumun kullanırken Akademik Kalite Geliştirme Programı (AQIP) yeni bir yöntem olup akreditasyon işlemleri için kullanıldığı fakat uzun dönem etkileri bilinmediği ortaya konmuştur. Çalışma farklı kurumlarda farklı hizmet kalitesi teknikleri kullanılsa dahi müşteri tanımı, paylaşımlı karar alma, endüstri tekniklerine karşı direnç, değişime karşı direnç gibi temel sorunların var olduğunu ortaya koymaktadır.

Abdullah (2006) “Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçümü: HEdPERF karşısında SERVPERF” (Measuring Service Quality in Higher Education: HEdPERF versus SERVPERF) isimli çalışmasında, hizmet kalitesi ölçüm modelleri olan HEdPERF ve SERVPERF yöntemlerinin yüksek öğretim bağlamında etkinliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma için Malezya'daki iki devlet ve bir özel üniversitenin yanı sıra üç özel kolejde uygulama yapılmış, 381 adet kullanılabilir veri elde edilmiştir. Çalışma sonucunda HEdPERF yönteminin yüksek öğretim için daha etkin bir ölçüm yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 2.4.2.2. Üniversiteye güvene yönelik araştırmalar

Curzon- Hobson (2002) “Yüksek Öğrenimde Güven Pedagojisi” (A Pedagogy of Trust in Higher Learning) isimli çalışmasında, yüksek öğrenimde güven kavramını ve yüksek öğrenimde güven çabasının pedagojik zorluklarını incelemiştir. Felsefi nitelikte olan bu çalışmada öğrenci-öğretmen arası güven kavramının yüksek öğrenimin özel pedagojisinin gerçekleşmesinde temel ve gerekli bir şart olduğu tartışılmıştır. Çalışma öğretmenin güven yaratmasının hem kendi doğası gereği gerçekleştirilmesi açısından, hem de geniş çaplı ideolojik mücadeleler ve üçüncü kişileri destekleyen sorumluluk mekanizmaları açısından zor bir görev olduğu konusuna dikkat çekmektedir.

Smith ve Shoho (2007) “Yüksek Öğretimde Güven, Titre ve Irk: Kavramsal ve Deneyisel Bir Analiz” (Higher Education Trust, Rank and Race: A Conceptual and Empirical Analysis) isimli çalışmasında, yöneticiler, iş arkadaşları ve öğrencilerin öğretim görevlilerine yönelik güvenlerini Yüksek Öğretim Güven Envanteri (Higher Education Trust Inventory) ile ölçmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca çalışmada titreye göre güven algısının değişip değişmediğine bakılmış ve akademik unvan yükseldikçe güvenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ırk unsuru ele alındığında güven algısında anlamlı bir farklılık görülmediği dikkat çekmektedir.

Scarbrough (2013) “Hemşirelik Eğitiminde Öğrenci- Öğretim Görevlisi Güveni ve Öğrenci Başarısı” (Student – Faculty Trust and Student Success in Pre-licensure Baccalaureate Nurse Education) isimli çalışmasında, öğrencilerin öğretim görevlilerine olan güveni, öğrencilerin duygu durumları ve öğrencilerin akademik performanslarını araştırmıştır. Çalışma kapsamında Amerika Birleşik Devleti güney batısında bulunan bir lisans seviyesi hemşirelik programındaki gönüllü öğrencilere Sağlık Bilimleri Muhakeme Testi (Health Sciences Reasoning Test), Duygu Durum Profili Testi, (Profile of Mood States) ve Kişilerarası Güven Ölçeği (Interperonal Trust Scale) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar kişiler arası güven ve duygu durum karmaşası arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eğitim programında ilerleme gösterirken her dönemle birlikte kızgınlık ve kafa karışıklıklarının arttığı ve giderek azalan güvenin buna eşlik ettiği görülmektedir.

Blaskova, Blasko, Kozubikova ve Kozubik (2015) “Mükemmel Üniversiteyi Kurmada Güven ve Güvenilirlik” (Trust and Reliability in Building Perfect University) isimli çalışmasında, Zilinia Üniversitesindeki 150 öğrenciye mükemmel üniversitenin güven ve güvenilirlik açısından belirli özelliklerini soran bir uygulama yapmışlardır. Güven açısından öğrenciler üniversitenin vermiş olduğu sözleri yerine getirmesi ile akademisyenler ve diğer çalışanların öğrencilere güven telkin edecek biçimde davranmasına önem verirken, güvenilirlik açısından öğrencilerin sorularını cevaplayabilen iyi eğitilmiş öğretmenler ve öğrencilerin problemlerini çözmede ilgili ve destekleyici olan öğretmen ve çalışanların önemi ön plana çıkmaktadır.

Tschannen-Moran ve Hoy (1998) “Okullarda Güven: Kavramsal ve Ampirik Bir Analiz” (Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis) isimli çalışmalarında, okullarda güveni merkeze alarak çok boyutlu bir yapı olarak güvenin kavramsal temellerini ve ilgili konuları araştırmışlardır. Öğretmenler arasında ve yöneticiye olan güvenin okulun atmosferi ve açıklık konularında önemli olduğu yapılan analizlerin sonucunda dikkat çekmektedir. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç ise iş arkadaşları arasındaki güveni etkileyen davranış ve atmosfer unsurlarının söz konusu yönetici olduğunda değişmesidir. Ayrıca yöneticinin öğretmenler arasında karşılıklı güven üzerine etkisinin çok kısıtlı olduğu, yönetici davranışının ancak yöneticiye olan güveni etkilediği görülmüştür.

Sampaio ve diğerleri (2012) “Öğrencilerin Güveni, Değeri ve Sadakati: Brezilya’daki Yüksek Öğretimden Kanıtlar” (Students’ Trust, Value and Loyalty: Evidence From Higher Education in Brasil) isimli çalışmalarında Brezilya’daki yüksek öğretim bağlamında öğrencilerin değer, güven ve sadakat algıları ve bunların biribiri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin öğretim görevlileri ve çalışanlara güven duymasının yönetim politikaları ve uygulamalarına olan güvenini olumlu yönde etkilediği, bu durumun ise algılanan değeri olumlu yönde etkilediği sonucu göze çarpmaktadır. Algılanan değer ise öğrenci sadakatini kuvvetle etkilediği dikkat çekmektedir.



## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yüksek öğretimde hizmet kalitesi ile üniversiteye güven algıları arasındaki ilişki incelenmiş, bu sebeple ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimi ve bu değişimin derecesini belirleyen modellerdir (Karasar, 2005). Bu kapsamda Bolu ili merkez ilçede bulunan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümünde okuyan öğrencilerin, yüksek öğretimde hizmet kalitesi ile üniversiteye güven algılarına yönelik görüşleri belirlenerek görüşler arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma kapsamında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü'nde öğrenim gören 459 öğrencinin tamamına ulaşılarak gönüllülük esasına göre ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçekler incelendiğinde 65 öğrencinin ölçeğin demografik bilgiler bölümünü tam olarak doldurmadıkları tespit edilmiş ve bu öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılarak 394 katılımcı ile araştırma sonuçlandırılmıştır. Ayrıca 100 kişilik bir örneklem üzerinde araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri araştırılmıştır.

### 3.2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 3.1.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

| Cinsiyet         | N   | %    |
|------------------|-----|------|
| Kız öğrenciler   | 270 | 68,5 |
| Erkek öğrenciler | 124 | 31,5 |
| Toplam           | 394 | 100  |

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyete göre, %68,5'nin kız öğrenciler %31,5'inin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.2.** Öğrencilerin fakültelerine göre dağılımı

| Fakülte      | N   | %    |
|--------------|-----|------|
| Fen-Edebiyat | 242 | 61,4 |
| İktisat      | 112 | 28,4 |
| Diğer        | 40  | 10,2 |
| Toplam       | 394 | 100  |

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteleri incelendiğinde çoğunluğu olan %61,4'ünün fen-edebiyat fakültesi öğrencileri olduğu, %28,4'ünün iktisadi idari bilimler fakültesi, geriye kalan %10,2'nin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.3.** Öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları

| Bölüm                  | N   | %     |
|------------------------|-----|-------|
| Psikoloji              | 61  | 15,48 |
| Matematik              | 43  | 10,91 |
| Uluslararası İlişkiler | 112 | 28,43 |
| Sosyoloji              | 83  | 21,06 |
| Diğer                  | 95  | 24,12 |
| Toplam                 | 394 | 100   |

Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümleri incelendiğinde %64,21'inin çoğunluğun psikoloji bölümü, %45,26'sının matematik, %28,43'ünün uluslararası ilişkiler %21,06'sının sosyoloji, %24,14'ünün ise diğer bölümlerde okuyan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.4.** Öğrencilerin doğdukları bölgelere göre dağılımları

| Bölge             | N   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Akdeniz           | 31  | 7,9  |
| Ege               | 25  | 6,3  |
| Karadeniz         | 85  | 21,6 |
| Doğu Anadolu      | 13  | 3,3  |
| Marmara           | 153 | 38,9 |
| Güneydoğu Anadolu | 14  | 3,6  |
| İç Anadolu        | 73  | 18,4 |
| Toplam            | 394 | 100  |

Katılımcıların doğdukları bölge değişkeni incelendiğinde çoğunluğun Karadeniz bölgesinin (%21,60) öğrencileri olduğu, en az katılımın Doğu Anadolu Bölgesinden olduğu görülmüştür (%3,3).

**Tablo 3.5.** Öğrencilerin yaşa göre dağılımları

| Yaş       | N   | %    |
|-----------|-----|------|
| 17-18 yaş | 96  | 24,4 |
| 19-20 yaş | 263 | 66,8 |
| 21-24 yaş | 35  | 8,8  |
| Toplam    | 394 | 100  |

Katılımcıların yaş değişkeni incelendiğinde çoğunluğun 19-20 yaş aralığında (%66,8) olduğu, en az katılımın 21-24 yaş grubundan olduğu görülmüştür (%8,8).

**Tablo 3.6.** Öğrencilerin bölüme isteyerek gelip gelmediklerinin dağılımı

| Bölüme İsteyerek Gelme Durumu | N   | %    |
|-------------------------------|-----|------|
| Evet                          | 313 | 79,4 |
| Hayır                         | 81  | 20,6 |
| Toplam                        | 394 | 100  |

Katılımcıların okudukları bölüme isteyerek gelip gelmediği incelendiğinde %79,40'ının isteyerek geldiği, öğrencilerin %20,6'sının ise istemeyerek geldiği belirlenmiştir.

**Tablo 3.7.** Öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları

| Mezun olunan lise  | N   | %    |
|--------------------|-----|------|
| Genel lise         | 77  | 19,5 |
| Meslek lisesi      | 44  | 11,2 |
| Anadolu lisesi     | 220 | 55,9 |
| Diğer Lise Türleri | 53  | 13,4 |
| Toplam             | 394 | 100  |

Katılımcıların mezun oldukları lise değişkeni incelendiğinde çoğunluğun Anadolu Lisesi mezunu (%55,9) olduğu, en az katılımın meslek lisesi mezunu öğrencilerin olduğu görülmüştür (%11,2).

**Tablo 3.8.** Öğrencilerin aile gelir düzeyine göre dağılımları

| Gelir düzeyi     | N   | %    |
|------------------|-----|------|
| Sabit Geliri Yok | 47  | 11,9 |
| 0-1300 TL        | 83  | 21,1 |
| 1301-2600 TL     | 137 | 34,8 |
| 2601-3900 TL     | 76  | 19,3 |
| 3901 ve üzeri    | 51  | 12,9 |
| Toplam           | 394 | 100  |

Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi değişkeni incelendiğinde çoğunluğun 1301-2600 TL gelire (%34,8) sahip olduğu, sabit bir gelire sabit olmayanların ise katılımcıların %11,9'unu oluşturduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

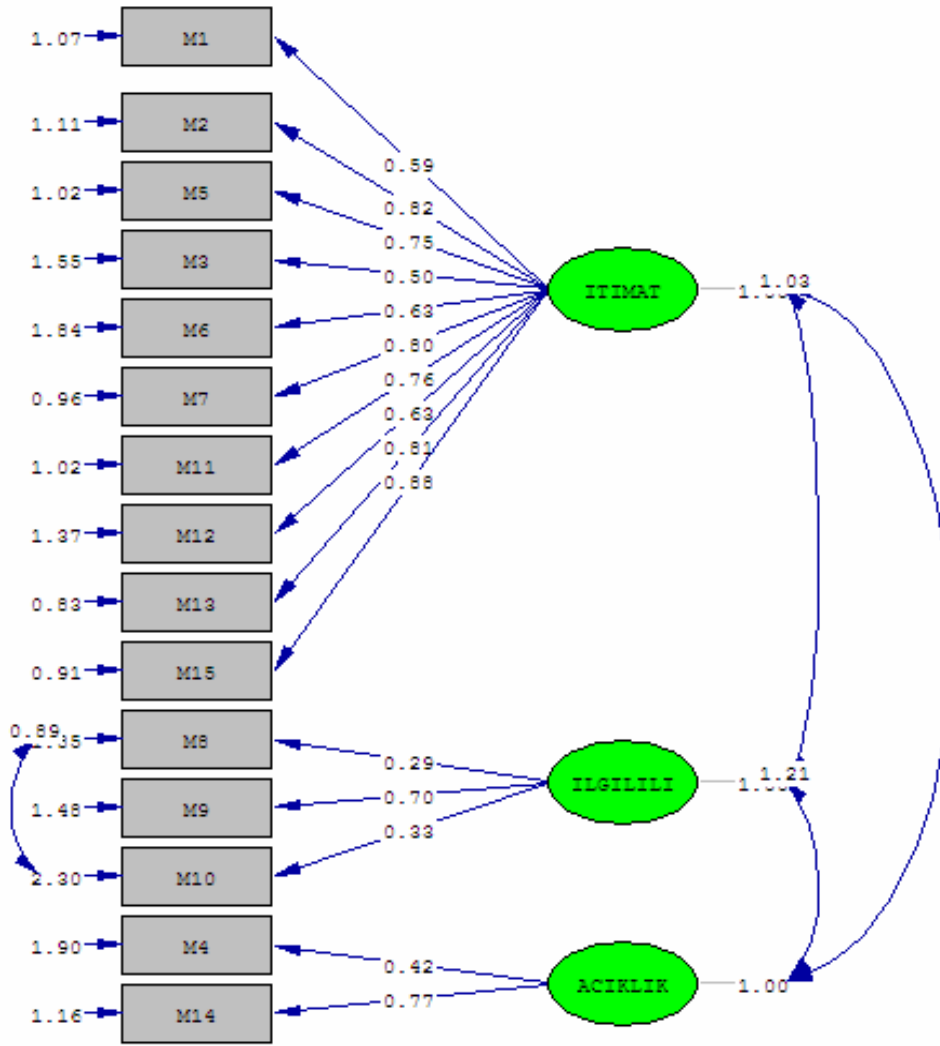
Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Güven Ölçeği ve Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu katılımcıların cinsiyetleri, kazanmış oldukları fakülte ve bölümleri, doğdukları bölgeleri, yaşlarını, Abant İzzet Baysal Üniversitesine isteyerek gelip gelmediklerini, bölümlerine isteyerek gelip gelmediklerini, mezun oldukları okul türünü, anne ve baba mesleklerini, anne ve baba öğrenim durumlarını ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyi gibi üniversiteye güven ve yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına etki edebilecek demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

### 3.3.2. Güven ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin üniversiteye duyulan güven düzeyini belirlemek amacıyla Özdoğan ve Tüzün (2007) tarafından Svensson'un (2001) çalışmasından uyarlanan Güven Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 15 madde ve üç alt boyuttan oluşup, 10 madde itimat faktörü, 3 madde ilgililik faktörü, 2 madde de açıklık boyutu altındadır. Uyarlama sürecinde iki odak grubu oluşturulup, ilk grup akademisyenlerden oluşmuş ve katılımcıların örnekleme uygunluğu sorularak buna göre değişiklikler yapılmış; ikinci grup ise ölçeğin anlaşılabilirliğini sınanan öğrencilerden oluşmuş ve gereken değişiklikler yapılmıştır. Özdoğan ve Tüzün'ün (2007) çalışmasında ölçeğin güvenilirlik değerlerine bakıldığında birinci faktör olan itimat edilirlilik için Cronbach-Alpha değeri 0,886, ikinci faktör olan ilgililik için 0,700, üçüncü faktör olan açıklık için 0,701 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin 3 faktörlü yapısı ölçeğin orijinalindeki ölçme modeli yapısına sadık kalınarak (maddeler ve ait oldukları örtük değişkenler) tekrar doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Lisrel programının ürettiği uyum iyiliği indeksleri Tablo 3.9'da incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik analizi için iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve Tablo 3.10'da verilmiştir. Tablo 3.10 incelendiğinde itimat ve ilgililik alt boyutlarında güvenilirlik değerinin hafif düşük olduğu görülmektedir. Tüm ölçek düşünüldüğünde ise 0,73 düzeyinde yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte 4, 6 8 ve 10. maddeler ters madde olup, yapılan analizde dikkate alınmışlardır.



Chi-Square=265.97, df=86, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

**Şekil 3.1.** Güven Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 1. Düzey 3 Faktörlü DFA Modeli

**Tablo 3.9.** Verilerin doğrulayıcı faktör analizi

| Güven | RMSEA | GFI  | SRMR | CFI  | X <sup>2</sup> | sd | X <sup>2</sup> /sd |
|-------|-------|------|------|------|----------------|----|--------------------|
|       | 0,07  | 0,92 | 0,06 | 0,89 | 265,97         | 86 | 3,09               |

**Tablo 3.10.** Ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirlik analizi

| Cronbach-α | İtimat edirlilik | İlgilik | Açıklık | Tüm Ölçek |
|------------|------------------|---------|---------|-----------|
|            | 0,51             | 0,66    | 0,70    | 0,73      |

**Tablo 3.11.** Uyum indeksi değerleri

| Uyum İndeksi | İyi Uyum İndeksi Değer Aralığı                                                                      | Kabul Edilebilir Uyum İndeksi Değer Aralığı |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| $X^2$        | $p > .05$                                                                                           | $0.05 < p < 0.10$                           |
| $X^2/df$     | $\leq 2$ ---mükemmel uyum (KÖ*)<br>$\leq 3$ ---mükemmel uyum (BÖ**)<br>$\leq 5$ --orta düzeyde uyum | $\leq 5$                                    |
| RMSEA        | $\leq 0.05$ ---mükemmel uyum<br>$\leq 0.08$ ---iyi uyum                                             | $0.05 < RMSEA < 0.10$                       |
| GFI          | $\geq .95$ Mükemmel uyum                                                                            | $0.90 < GFI < 0.95$                         |
| AGFI         | $\geq .95$ Mükemmel uyum                                                                            | $0.90 < AGFI < 0.95$                        |
| CFI          | $\geq .95$ Mükemmel uyum                                                                            | $0.90 < CFI < 0.95$                         |
| SRMR         | $\leq .05$ Mükemmel uyum<br>$\leq 0.08$ ---zayıf uyum                                               | $0.08 < SRMR < 0.10$                        |

(Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010)

\* KÖ: Küçük Örneklemelerde, \*\* BÖ: Büyük Örneklemelerde

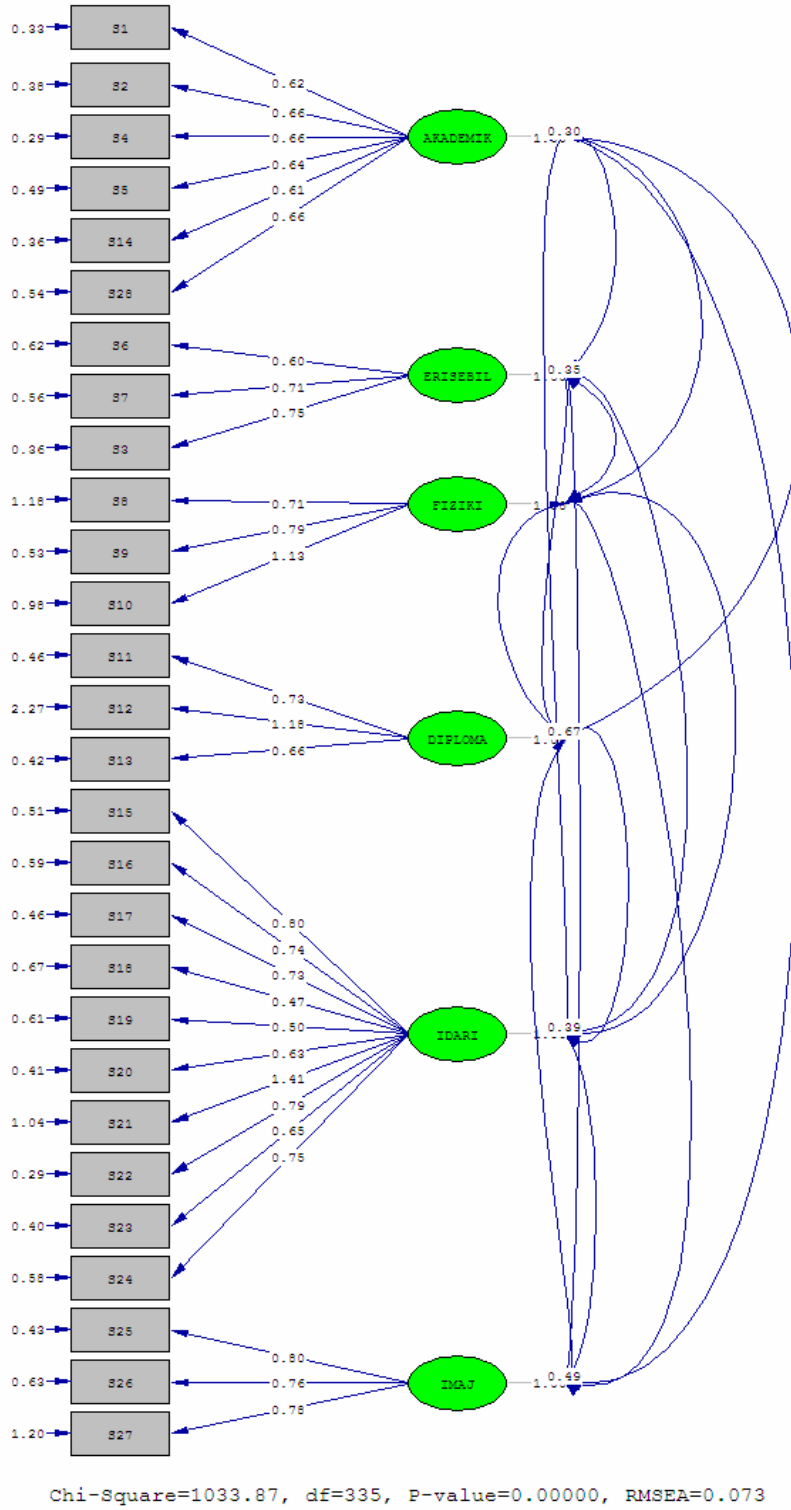
Tablo 3.9’da elde edilen bulgular Tablo 3.11’deki uyum indeksleri değerlendirme kriterleri ile karşılaştırılmış ve  $X^2$  değerinin kabul edilebilir değerlerin dışında olduğu görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kay-kare örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenmektedir. Yani örneklem büyüdükçe kay-kare sağlıksız sonuçlar verir. Bu özellik bu uyum istatistiğinin doğasında vardır. Bu nedenle literatürde "badness of fit" yani uyumun kötülüğü de denmektedir. Örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle bu etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla bunu serbestlik derecesine bölerek yorum yapılması önerilir (Roberts, 1999). Bu bulgular Tablo 3.10’deki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde kullanılan Güven Ölçeğinin bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 puan olup, ölçek 7’li Likert’tir. Ölçeğin puan aralıkları “hiç katılmıyorum” 1.00-1.86; “katılmıyorum” 1.87-2.71; “az katılıyorum” 2.72-3.57; “kararsızım” 3.58-4.43; “katılıyorum” 4.44-5.29; “çok katılıyorum” 5.30-6.14; “tamamen katılıyorum” 6.15-7.00 puan aralıklarına karşılık gelmektedir.

### 3.3.3. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği, Bektaş ve Ulutürk Akman (2013) tarafından geliştirilmiş olup, 28 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, kurumun idari yönü, kurumun akademik yönü, kurumun imajı, erişilebilirlik, kurumun sunduğu diploma programları ve kurumun fiziki imkânları olarak sıralanmaktadır. Alt boyutlardaki madde sayıları 3 ile 10 arasında değişmektedir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach-Alpha değeri 0,911 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin 6 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin orijinalindeki ölçme modeli yapısına sadık kalınarak (maddeler ve ait oldukları örtük değişkenler) tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Lisrel programının ürettiği uyumun iyiliği indeksleri Tablo 3.11’de incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değerleri tekrar hesaplanmış, elde edilen değerler Tablo 3.12’de verilmiştir. Elde edilen güvenirlik kanıtları incelendiğinde tüm ölçek ve alt boyutlar bazında yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.





**Şekil 3.2.** Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 1.  
Düzey 6 Faktörlü DFA Modeli

**Tablo 3.12.** Verilerin doğrulayıcı faktör analizi

| Hizmet Kalitesi | RMSEA | GFI  | SRMR | CFI  | X <sup>2</sup> | sd  | X <sup>2</sup> /sd |
|-----------------|-------|------|------|------|----------------|-----|--------------------|
|                 | 0,07  | 0,84 | 0,05 | 0,88 | 1033,87        | 335 | 3,08               |

**Tablo 3.13.** Ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirlik analizi

|                    | Kurumun idari yönü | Kurumun akademik yönü | Kurumun İmajı | Erişilebilirlik | Kurumun sunduğu diploma programları | Kurumun fiziki imkanları | Tüm Ölçek |
|--------------------|--------------------|-----------------------|---------------|-----------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------|
| Cronbach- $\alpha$ | 0,81               | 0,69                  | 0,68          | 0,64            | 0,72                                | 0,63                     | 0,91      |

Tablo 3.9’da elde edilen bulgular Tablo 3.11’deki uyum indeksleri değerlendirme kriterleri ile karşılaştırılmış ve X<sup>2</sup> değerinin kabul edilebilir değerlerin dışında olduğu görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kay-kare örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenmektedir. Yani örneklem büyüdükçe kay-kare sağlıksız sonuçlar verir. Bu özellik bu uyum istatistiğinin doğasında vardır. Bu nedenle literatürde "badness of fit" yani uyumun kötülüğü de denmektedir. Örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle bu etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla bunu serbestlik derecesine bölerek yorum yapılması önerilir (Roberts, 1999). Bu bulgular Tablo 3.11’deki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde kullanılan Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi ölçeğinin bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.11 ve Tablo 3.12’deki bulgular ışığında Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi ölçeğinin bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek 5’li Likert türünde olup, alınabilecek en yüksek puan 140’tır. Ölçeğin puan aralıkları “hiç katılmıyorum” 1.00-1.80; “katılmıyorum” 1.81-2.60; “kararsızım” 2.61-3.40; “katılıyorum” 3.41-4.20; “tamamen katılıyorum” 4.21-5.00 puan aralığı şeklindedir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama araçlarının geçerlik analizleri için doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlilik analizleri için iç tutarlık anlamında güvenirliliğ veren Cronbach- $\alpha$  kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere başlamadan önce veri dağılımının normallik testleri Kolmogorov Smirnov Testi ile incelenmiş, dağılımların normal çıkmadığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Veri setinden sadece öğrencilerin bölüm değişkeni, güven düzeyine göre normal dağılım göstermiştir ( $p>.05$ ). Yapılan normallik testleri sonuçları Ek 4’te sunulmuştur. Araştırmada toplanan verilerin betimsel istatistiklerinin yanında araştırma sorularında yer alan ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı testleri için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruptan elde edilen ortalamaların farklılığını test eden ANOVA veya Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler arasındaki ilişkiler ise veriler normallik varsayımını karşılamadığı için Spearman-Rho ile test edilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılarak, yorumlanarak tartışılmıştır.

#### 4.1. Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalitesine İlişkin Algısı

**Tablo 4.1.** Yükseköğretimde hizmet kalitesi algısına yönelik betimsel istatistikler

| Ölçek                                          | Alt Boyutları                       | $\bar{X}$ | •<br>(5'li likert) | Ss (5'li likert) |
|------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------|--------------------|------------------|
| Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Algısı Ölçeği | Kurumun İdari Yönü                  | 35,04     | 3,50               | 0,72             |
|                                                | Kurumun Akademik Yönü               | 23,89     | 3,98               | 0,68             |
|                                                | Kurumun İmajı                       | 9,40      | 3,13               | 0,93             |
|                                                | Erişilebilirlik                     | 11,02     | 3,67               | 0,81             |
|                                                | Kurumun Sunduğu Diploma Programları | 9,76      | 3,25               | 0,95             |
|                                                | Kurumun Fiziki İmkanları            | 9,01      | 3,00               | 0,99             |
|                                                | Toplam                              | 98,12     | 3,50               | 0,59             |

Tablo 4.1’de yükseköğretimde hizmet kalitesi algısına yönelik öğrenci görüşlerinin ortalamalarının, kurumun idari yönü boyutunda  $\bar{X}=3.50$  ile kurumun akademik yönü boyutunda  $\bar{X}=3.98$ , erişilebilirlik boyutunda  $\bar{X}=3.67$  ile “katılıyorum” düzeyindeyken, kurumun imajı boyutunda  $\bar{X}=3.13$ , kurumun sunduğu diploma programları boyutunda  $\bar{X}=3.25$ , kurumun fiziki imkanları boyutunda  $\bar{X}=3.00$  ile “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kurumun idari yönü ve kurumun akademik yönü ile erişilebilirlik boyutuna yönelik hizmet kalitesine “katılıyorum” yönünde görüş belirtirken, kurumun imajı, kurumun sunduğu diploma programları ve fiziki imkânlar boyutlarında “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları toplam

yükseköğretimde hizmet kalitesi düzeyine yönelik görüşleri incelendiğinde ise,  $\bar{X}=98,12$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 140 puan olduğu düşünüldüğünde ortalamanın üzerinde bir algıya sahip olduğu görülmektedir. 5’li likert ölçekte bu ortalama puan ( $\bar{X}=3.5$ ) “katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir.

Ölçekten alınan sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin sundukları görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde çıkması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bu puanlar öğrencilerin bir anlamda üniversitenin hizmet kalitesini değerlendirmesini sağlamış ve bu değerlendirme sonucu, üniversitenin hizmet kalitesi orta üzerinde bir düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerin üniversitenin sağladığı hizmetleri, tamamen olmasa da belirli bir oranda kaliteli bulunduğunu göstermektedir. Ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda standart sapmaların düşük olması ise öğrenci görüşlerinin istikrarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ise öğrencilerin birbirine benzer hizmet algılarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet kalitesinin bir anlamda müşteri memnuniyeti olduğuna bakılırsa, 2017 yılında Karadağ ve Yücel tarafından yapılan Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA) isimli çalışmanın sonuçları ile bir karşılaştırma yapılabilir. Çalışmada öğrenci memnuniyeti “öğrenim deneyiminin tatminkarlığı, yerleşke ve yaşamın doyuruculuğu, akademik destek ve ilgi, kurumun yönetim ve işleyişinden memnuniyet, öğrenme imkân ve kaynaklarının zenginliği, kişisel gelişim ve kariyer desteği” alanları olmak üzere toplam altı alanda tüm Türkiye’deki üniversitelerde değerlendirilmiştir. Çalışmada tüm üniversiteler memnuniyet puanlarına göre sıralanmış, bu çalışmanın konusu olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi 164 üniversite içinde 131. sırada yer almıştır. Üniversitelerin A+, A, B, C, D ve FF olarak sınıflandırıldığı çalışmada Abant İzzet Baysal Üniversitesi en düşük puan aralığına sahip olan FF sınıfında yer almıştır. Bu çalışma ile kıyaslandığında öğrenci görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması, üniversitenin bir önceki yıla kıyasla daha iyi bir hizmet sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin 10 maddeden oluşan “kurumun idari yönü” alt boyutunun “katılıyorum” ( $\bar{X}=3.50$ ) düzeyinde çıkmış olması, öğrencilerin üniversitedeki idari personelin çalışmasından çok yüksek düzeyde olmasa da memnun olduklarını göstermektedir. Bu durumu sağlayan nedenlerin altında ölçek maddeleri doğrultusunda idari personelin öğrenci ile ilgili olması, uygun bir iletişim dili kullanması, yeterli bilgiye sahip olması, öğrencilere verdiği sözü tutması ve tarafsız davranması gibi davranışların yattığı söylenebilir. Belirtilen davranışlar doğrultusunda idari personelin öğrenciye olumlu yaklaşımı, sunulan hizmetin kaliteli olduğu algısını beraberinde getirecektir. Zira Owlia ve Aspinwall (1996) da üniversitelerde personelin belirtilen özelliklerinin, kalite algısını etkilediğini öne sürmektedirler.

Öğrenci algısında  $\bar{X}=3.98$  ile en yüksek puanı alan “kurumun akademik yönü” alt boyutu, akademik personelin öğrencilere karşı olan tutumlarını incelemektedir. Tüm alt boyutlar arasında en yüksek puanı bu boyutun alması, öğrencilerin üniversitede sağlanan tüm hizmetler arasında en çok akademik personelin sağladığı hizmetten memnun kaldığının göstergesi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde Tayyar ve Dilşeker’in (2012) çalışmasında Ege Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesinde öğrencilerin üniversite memnuniyetini en fazla etkileyen unsurun akademik personel olduğu ortaya çıkmış, Cevher’in (2015) çalışmasında ise öğrenciler akademik personeli yeterlilik ve tutum açısından olumlu bulmuşlardır. Akademik personelin öğrenciye yönelik tutumu, alınan hizmette algıyı etkileyecek ilk unsur olarak da düşünülebilir. Çünkü üniversiteye gelen öğrencilerin temel beklentisi, eğitim öğretim hizmeti almaktır. Endo ve Harpel (1982) da akademik personel ile olan etkileşimin, öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli unsurlardan biri olduğunu söylemişlerdir. Ölçekten alınan toplam puana en fazla etki eden akademik boyut da bunu destekler niteliktedir. Akademik personelin bilgisinin ve tecrübesinin yeterli olması, öğrencilere yaklaşımının olumlu, nazik ve saygılı olması gibi etmenler, Emanuel ve Adams’ın (2006) da bahsettiği gibi öğrencilerin doyumunu etkilemektedir. Her ne kadar tüm alt boyutlar arasında en yüksek puanı alan boyut kurumun akademik yönü olsa da alınan puan skaladaki en üst bölmeye karşılık gelmemektedir. Bu bulgu öğrencilerin üniversitede en çok akademik personelin sağladığı hizmetten memnun kalmalarına rağmen, yine de bu yönünün geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri ihtimali olarak da yorumlanabilir. Karadağ ve Yücel’in (2017)

çalışmasında akademik hizmetlerle ilişkili olan “öğrenim deneyiminin tatminkarlığı” alanında Abant İzzet Baysal Üniversitesi 164 üniversite içinden 145. sıra ile en düşük sınıf olan FF sınıfında, “akademik destek ve ilgi” alanında ise 124. sıra ile D sınıfında yer almıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik hizmetler ile ilgili memnuniyet seviyelerinde bir önceki seneye kıyasla gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin 3 maddeden oluşan diğer bir alt boyut olan kurumun imajı alt boyutu  $\bar{X}=3,13$  puan ile düşük puan alan alt boyutlar arasındadır. Elde edilen bu bulgudan öğrencilerin üniversitenin imajını istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları yorumu yapılabilir. Benzer şekilde Tayyar ve Dilşeker’in (2012) çalışmasında öğrenciler Uşak Üniversitesinin imajını kısmen yetersiz, Ege Üniversitesi ve Yaşar Üniversitelerinde ise kısmen yeterli bulmuşlardır. Üniversiteyi başkalarına tavsiye etme, imkânı olsa tekrar aynı üniversiteyi seçme ve aldığı hizmetin beklentisini karşılaması gibi unsurları içeren kurumun imajı alt boyutunda, hizmet kalitesi açısından öğrencilerin üniversiteye bakışının “kararsız” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, üniversitenin vaat ettiği hizmetleri yerine getirme konusunda iyi bir performans göstermediği şeklinde ifade edilebilir. Diğer yandan, öğrencilerin üniversiteye gelirken gerçekçi beklentilere sahip olup olmadığı düşüncesinin de sorgulanması gerektiği düşünülebilir. Diğer alt boyutlarda bu boyuta nazaran daha yüksek düzeyde puan alınmış olması, üniversitenin hizmetinin beklenen kaliteye yakın olmasına rağmen, imajının zayıf kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Akademik personelin öğrenciye ayırabildiği zaman miktarı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili geri bildirim sağlaması, öğrencilerin sorunlarını çözmede yardımcı olması gibi özellikleri içeren erişilebilirlik alt boyutu, ölçekte en iyi puanı ( $\bar{X}=3,67$ ) alan ikinci alt boyut durumundadır. Bu boyutta diğer boyutlara nispeten yüksek puan alınmış olması, en yüksek puanı alan alt boyut olan kurumun akademik yönü boyutunu destekler niteliktedir. Her iki boyutun da üniversitede sağlanan hizmetin akademik personel tarafından sağlanan kısmı ile ilgili olduğu düşünülürse, öğrencilerin üniversitede en çok akademik personel tarafından sağlanan hizmetlerden memnun kaldıkları sonucuna varılabilir.

Diğer bir alt boyut olan kurumun sunduğu diploma programları, 3 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin gözünde üniversitenin sunduğu diploma programlarının çeşitliliği, sayısı, niteliği ve saygınlığını değerlendirmektedir. Bu alt boyutta öğrenci algısı  $\bar{X}=3,25$  puan ile “kararsızım” düzeyinde kalmıştır. Bu düzeyde bir puan, öğrencilerin üniversitenin sunduğu diploma programlarının çeşitliliğini ve niteliğini yetersiz bulduğu ve sunulan bu hizmetten çok memnun kalmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kurumun fiziki imkânları alt boyutu  $\bar{X}=3,00$  puan ile en düşük puanı alan alt boyut olmuştur. Üniversite tarafından sağlanan tüm hizmetlerden en düşük puanı bu alt boyutun alması, öğrencilerin okuldaki yurt ve sosyal tesis imkânları ile akademik tesislerin niteliğinden çok memnun olmadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Can’ın (2016) da çalışmasında öğrencilerin üniversite kütüphanesini fiziksel görünüm açısından yetersiz bulduğu belirtilmiştir. Cevher’in 2015 ve 2016 yıllarında yaptığı araştırmalarda da üniversitenin destek hizmetleri olarak adlandırılan yurt, sosyal tesis, spor tesisi gibi alanlarda öğrencilerin şikâyetleri olduğu görülmektedir. Altaş’ın (2006) çalışmasında da benzer şekilde öğrenciler Marmara üniversitenin fiziksel imkanlarını yetersiz bulmuşlardır. Karadağ ve Yücel’in (2017) çalışmasında ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nin “yerleşke ve yaşamının doyuruculuğu” alanında 164 üniversite içinden 93. sıra ile orta altı sınıf olan C sınıfında yer aldığını görmekteyiz. Buradan hareketle üniversitelerde fiziksel özellikler ve imkânlar konusunda, öğrencilerin beklentisinin yüksek olduğu veya Türkiye’deki üniversitelerde fiziki imkânların geliştirilmesine ve iyileştirilmesine gerek olduğu ifade edilebilir.

#### 4.2. Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Üniversiteye Güven Düzeyleri

**Tablo 4.2.** Üniversiteye güven düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

| Ölçek        | Boyutlar  | $\bar{X}$ | $\bar{X}$<br>(7’li likert) | ss (7’li likert) |
|--------------|-----------|-----------|----------------------------|------------------|
| Güven Ölçeği | İtimat    | 43,44     | 4,34                       | 0,79             |
|              | İlgililik | 13,31     | 4,43                       | 1,00             |
|              | Açıklık   | 8,37      | 4,18                       | 1,06             |
|              | Toplam    | 65,12     | 4,34                       | 0,73             |



Tablo 4.2’de, öğrencilerin üniversiteye güven düzeyine yönelik görüşleri incelendiğinde, alt boyutları olan itimat edilirlilik ( $\bar{X}=4.34$ ), ilgililik ( $\bar{X}=4.43$ ) ve açıklık ( $\bar{X}=4.18$ ) alt boyutlarında “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları güven düzeylerine yönelik görüşleri toplamda incelendiğinde ise  $\bar{X}=65,12$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 105 puan olduğu düşünüldüğünde orta düzeyde bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Bu ortalama 7’li likert ölçek düzeyinde alt boyutlarda olduğu gibi “kararsızım” düzeyine karşılık gelmektedir.

Öğrencilerin üniversiteye güven düzeylerinin bütün alt boyutlar ve toplamda “kararsızım” düzeyinde çıkmış olması onların üniversiteye karşı tam bir güven duymadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda standart sapmaların düşük olması ise öğrenci görüşlerinin istikrarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ise öğrencilerin birbirine benzer güven algılarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin güven düzeylerinin Kale’nin (2013) altı farklı üniversitede yaptığı çalışmada üniversite yönetimi ve akademik personele; Polat ve Taştan’ın (2009) Kocaeli Üniversitesi’nde yaptığı çalışmada ise öğretim görevlilerine yönelik orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun pek çok sebebi olabilir. Çünkü güvene yönelik yapılan tanımlar ele alındığında, farklı pek çok durumun güven düzeyini etkileyebileceği ve güveni sağlayan farklı unsurların var olduğundan bahsedildiği görülmektedir. Örneğin Deutsch (1958) kişinin bir eylemin sonuçlarının başkasına bağlı olduğu halde bu sonuçlarla dair iyimser olmasından, Rotter (1967) kişinin karşısındakinin sözüne sadık olacağı beklentisinden, Cook ve Wall (1980) karşı tarafı iyi niyetli görebilme yetisinden, Buttler ve Cantrell (1984) “açık” olunacağına dair beklentiden, Zaheer ve diğerleri (1998) ise karşı tarafın çıkar sağlayabileceği durumlarda bile adil olmasından güvenin etkileneceğinden bahsetmektedir. Bunun yanında tüm bu ayrı ayrı noktalar, günümüz dünyasında yaşayan gençlerin her gün haberlerde gördükleri olumsuzlaşan ve yozlaşan hayatların aksi yönünü işaret eden olgulardır. Maalesef birçok genç bu yozlaşmanın etkisinde kalarak güveni oluşturacak bu değerleri hissetmemeye başlamıştır. Bunun yanı sıra örgütsel güven tanımlarına bakıldığında da aynı şekilde güvenin düşük olması için pek çok farklı motivasyon kaynağı göze çarpmaktadır.

Örneğin Baier'in (1986) tanımında geçen örgütün görevi kötüye kullanmayacağına dair inancı, öğrenci geçmişte yaşadığı olumsuz tecrübelerden dolayı yitirmesi ya da Çimen'in (2007) örgütsel güven tanımında bahsettiği örgütün destek sağlaması durumuna öğrencinin ihtiyacı olan zamanda ulaşamamış olması okula olan güveninin sarsılmasına neden olabilmektedir. Polat ve Celep (2008) ise örgütsel güvenin kişi ve gruplar arası pozitif etkileşim sonucu oluşacağını belirtmişlerdir. Bu durumda üniversiteye geldiğinde olumlu etkileşim içinde bir arkadaş çevresi ya da akademik çevre bulamayan bir öğrencinin okula olan güveninin düşük olacağı sonucuna varılabilir. Diğer yandan elde edilen güven düzeyinin yüksek çıkmamasının asıl sebepleri aynı şekilde “kararsızım” düzeyinde puan alan tüm alt boyutların incelenmesi sonucu da ortaya çıkmaktadır.

İlk alt boyut olan itimat edilirlilik alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve bu boyuta yönelik öğrencilerin güven düzeyleri puanı  $\bar{X}=4.34$  ile “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. İtimat edilirlilik bir kişi veya kurumdan tutarlı davranışlar sergilemesi beklentisi ile ilgilidir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Bu durumda öğrencilerin üniversitenin vaat ettikleri ile uygulama aşamasında karşılaştıkları arasında tutarsızlıklar gördükleri sonucuna varılabilir. Örneğin “üniversitem bir problem oluştuğunda beni bilgilendirir” maddesi ele alınırsa herhangi bir olumsuzluk vuku bulduğunda öğrenciler bundan zarar görebilecekleri halde okul tarafından uyarılmaz veya haberdar edilmezlerse okullarına karşı olan güven düzeylerinin bundan olumsuz yönde etkilenebilecektir.

İkinci alt boyut olan ilgililik boyutu, her ne kadar “kararsızım” düzeyinin üst sınırında bir puan almış olsa da ( $\bar{X}=4.43$ ), ilk boyutla aynı seviyede kalmıştır. 3 maddeden oluşan bu boyut diğer alt boyutlardan ve genel toplamdan daha yüksek bir puan almasına rağmen, seviye olarak diğer alt boyutlar ve ölçekten alınan genel puanla aynı düzeyde bir sonuç vermiştir. İlgililik boyutu örgütün samimi ve açık olması ile ilgilidir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin beklentilerine uygun bir şekilde üniversiteden samimi bir yaklaşım göremedikleri ya da öğrencilere açık davranılmadığı gibi bir düşünceye sahip oldukları ifade edilebilir.

Son alt boyut olan açıklık boyutu, doğru bilgi paylaşımı ve uygun iletişim sağlama ile ilgilidir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000).  $\bar{X}=4,18$  puan ile “kararsızım” düzeyinde çıkan bu boyut, ölçekten en düşük puanı alan bölümdür. Bu durum öğrencilerin üniversite ile olması gereken şekilde iletişim kuramadıklarını veya doğru bilgi paylaşımının sağlanamadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin üniversiteye duydukları güvenin yüksek düzeyde çıkmamış olması öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebileceği göz önüne alınmalıdır. Zira akademik başarının kuruma olan güven düzeyinden etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bryk ve Schneider, 2002; Polat ve Taştan, 2007).

#### 4.3. Öğrencilerin yüksek öğretimin hizmet kalitesi algılarının kişisel değişkenlerine göre değerlendirilmesi

##### 4.3.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.3.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algısının tüm ölçek ve alt boyutlar bazında cinsiyet değişkenine göre dağılımı Man Whitney-U Testi sonuçları

|                                     | Cinsiyet         | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U     | p      |
|-------------------------------------|------------------|-----|-----------------|-----------------|-------|--------|
| Kurumun akademik yönü               | Kız öğrenciler   | 269 | 199,16          | 53574,5         | 16365 | 0.670  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 193,92          | 24240,5         |       |        |
| Erişilebilirlik                     | Kız öğrenciler   | 269 | 195,13          | 52489           | 16174 | 0.540  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 202,61          | 25326           |       |        |
| Kurumun fiziki imkanlar             | Kız öğrenciler   | 268 | 186,66          | 50026           | 13980 | 0.008* |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 219,16          | 27395           |       |        |
| Kurumun sunduğu diploma programları | Kız öğrenciler   | 269 | 192,13          | 51682           | 15367 | 0.166  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 209,06          | 26133           |       |        |
| Kurumun idari yönü                  | Kız öğrenciler   | 269 | 193,83          | 52141           | 15826 | 0.348  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 205,39          | 25674           |       |        |
| Kurumun imajı                       | Kız öğrenciler   | 269 | 195,42          | 52568,5         | 16253 | 0.593  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 125 | 201,97          | 25246,5         |       |        |
| Tüm ölçek                           | Kız öğrenciler   | 270 | 193,46          | 52235           | 1,038 | 0,299  |
|                                     | Erkek öğrenciler | 194 | 206,29          | 25580           |       |        |

\*p<.05

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Mann-Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde, algılanan hizmet kalitesi algısının tüm ölçek ve alt boyutlar bazında kurumun fiziki imkanları alt boyutu hariç öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuç üniversite tarafından sağlanan hizmetlerin her iki cinsiyete ayırım yapılmaksızın eşit biçimde sağlandığı şeklinde algılandığını göstermektedir. Kurumun fiziki imkanları kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden fazla olması kız öğrencilerin fiziksel imkanlar hakkında daha yüksek beklentilere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebebi kız öğrencilerin estetik kaygılarının erkek öğrencilerden daha fazla olması olabilir. Diğer alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı fark çıkmamasına rağmen kız öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin ortalamasından biraz daha düşük olması, kız öğrencilerin daha detaycı olması sonucu daha mükemmeliyetçi yaklaşımından kaynaklandığı şeklinde ifade edilebilir. Can (2016) ile Okumuş ve Duygun'un (2008) yapılan araştırmalarında da hizmet kalitesi algısında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu, bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

4.3.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarının doğdukları bölge değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.4.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının doğdukları bölge değişkeni Kruskal Wallis Testi Sonuçları

|                                        | Bölge             | N   | sıra<br>ortalaması | ki-<br>kare | sd | p     |
|----------------------------------------|-------------------|-----|--------------------|-------------|----|-------|
| Kurumun akademik<br>yönü               | Akdeniz           | 31  | 195,98             | 3,54        | 6  | 0,739 |
|                                        | Ege               | 25  | 190,48             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 190,22             |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 181,04             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 13  | 154,85             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 206,53             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 197,94             |             |    |       |
| Erişebilirlik                          | Akdeniz           | 31  | 206,6              | 1,444       | 6  | 0,963 |
|                                        | Ege               | 25  | 188,14             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 191,84             |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 185,38             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 13  | 196,88             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 203,46             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 190,52             |             |    |       |
| Kurumun fiziki<br>imkanları            | Akdeniz           | 31  | 182,63             | 6,932       | 6  | 0,327 |
|                                        | Ege               | 25  | 161,12             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 215,8              |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 186,31             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 12  | 192,79             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 189,77             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 208,57             |             |    |       |
| Kurumun sunduğu<br>diploma programları | Akdeniz           | 31  | 166,06             | 3,584       | 6  | 0,733 |
|                                        | Ege               | 25  | 201,64             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 209,34             |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 193,65             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 13  | 197,27             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 198,37             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 191,87             |             |    |       |
| Kurumun idari yönü                     | Akdeniz           | 31  | 171,13             | 4,078       | 6  | 0,666 |
|                                        | Ege               | 25  | 179,02             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 199,62             |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 186,08             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 13  | 220,08             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 195,98             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 211,06             |             |    |       |
| Kurumun imajı                          | Akdeniz           | 31  | 150,16             | 16,853      | 6  | 0,100 |
|                                        | Ege               | 25  | 150,72             |             |    |       |
|                                        | Karadeniz         | 85  | 197,34             |             |    |       |
|                                        | Doğu Anadolu      | 13  | 156,15             |             |    |       |
|                                        | Güneydoğu Anadolu | 13  | 254,27             |             |    |       |
|                                        | Marmara           | 153 | 210,47             |             |    |       |
|                                        | İç Anadolu        | 73  | 201,18             |             |    |       |

**Tablo 4.4. (devamı) Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının doğdukları bölge değişkeni**  
Kruskal Wallis Testi Sonuçları

|           | Bölge             | N   | sıra<br>ortalaması | ki-<br>kare | sd | p     |
|-----------|-------------------|-----|--------------------|-------------|----|-------|
| Tüm ölçek | Akdeniz           | 31  | 169,84             | 5,439       | 6  | 0,489 |
|           | Ege               | 25  | 166,14             |             |    |       |
|           | Karadeniz         | 85  | 199,98             |             |    |       |
|           | Doğu Anadolu      | 13  | 175,38             |             |    |       |
|           | Güneydoğu Anadolu | 14  | 210,07             |             |    |       |
|           | Marmara           | 153 | 201,98             |             |    |       |
|           | İç Anadolu        | 73  | 209,23             |             |    |       |

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin bölge değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.4 incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında katılımcıların doğdukları bölge değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Öğrencilerin doğdukları bölgeye göre hizmet algılarının anlamlı şekilde farklı olmaması, farklı bölgelerden gelen öğrencilerin benzer hizmet kalitesi algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. İstatistikî olarak anlamlı fark çıkmasa da Akdeniz, Ege ve Doğu Anadolu bölgelerinde doğan öğrencilerin görüş ortalamalarının diğer bölgelerden daha düşük olmasının sebebi ise buradan gelen öğrencilerin kazandıkları üniversiteden daha yüksek bir hizmet kalitesi beklentisi içinde okula başlamış olmaları olabilir.

4.3.3. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.5.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının gelir düzeyi değişkeni Kruskal-Wallis Testi sonuçları

|                                     | Ortalama gelir   | N   | ortalama | ki-kare | sd | p     |
|-------------------------------------|------------------|-----|----------|---------|----|-------|
| Kurumun akademik yönü               | sabit geliri yok | 47  | 187,11   | 1,579   | 4  | 0,813 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 202,06   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 191,65   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 201,18   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 209,88   |         |    |       |
| Erişilebilirlik                     | sabit geliri yok | 47  | 221,63   | 3,482   | 4  | 0,481 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 196,83   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 194,18   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 184,51   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 204,63   |         |    |       |
| Kurumun fiziki imkanları            | sabit geliri yok | 47  | 207,23   | 1,464   | 4  | 0,833 |
|                                     | 0-1300           | 82  | 197,65   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 200,84   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 192,54   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 182,86   |         |    |       |
| Kurumun sunduğu diploma programları | sabit geliri yok | 47  | 193      | 2,348   | 4  | 0,672 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 183,95   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 207,44   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 198,41   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 195,64   |         |    |       |
| Kurumun idari yönü                  | sabit geliri yok | 47  | 182,36   | 1,046   | 4  | 0,903 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 201,15   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 200,89   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 197,59   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 196,28   |         |    |       |
| Kurumun imajı                       | sabit geliri yok | 47  | 176,19   | 1,926   | 4  | 0,749 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 201,83   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 199,55   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 199,36   |         |    |       |
|                                     | 3901-5200        | 51  | 201,82   |         |    |       |
| Tüm ölçek                           | Sabit Geliri Yok | 47  | 189,56   | 0,288   | 4  | 0,991 |
|                                     | 0-1300           | 83  | 199,55   |         |    |       |
|                                     | 1301-2600        | 137 | 197,64   |         |    |       |
|                                     | 2601-3900        | 76  | 199,86   |         |    |       |
|                                     | 3900 ve üzeri    | 51  | 197,6    |         |    |       |

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin gelir değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.5

incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu sonuç, öğrencilerin okudukları üniversitenin hizmet kalitesini değerlendirirken ailelerinin gelir düzeylerinin etkili olmadığı, ya da gelir düzeylerinden bağımsız bir şekilde hizmet kalitesini düşündüklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Her ne kadar ailenin gelir düzeyi öğrencinin üniversiteden önce farklı yaşam standartlarına sahip olmasını sağlasa da öğrenciler içinde bulundukları öğrenim hayatında aldıkları hizmetleri, kendi kişisel yaşamlarında başka yerlerden aldığı hizmetlerden ayırabilmekte, üniversitenin sağladığı hizmetleri kendi çerçevesinde değerlendirebilmektedirler. Bu durum farklı yaşam tarzlarına sahip öğrencilerin hizmet kalitesine olan bakış açılarını değerlendirme aşamasında görüşlerinin farklılaşmadığı, tüm öğrencilerin bir üniversiteden hizmet kalitesi beklentilerinin aşağı yukarı benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.



4.3.4. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.6.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının yaş değişkenine göre dağılımına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                                     | Yaş   | N   | sıra<br>ortalaması | ki-kare | sd | p     |
|-------------------------------------|-------|-----|--------------------|---------|----|-------|
| Kurumun akademik yönü               | 17-18 | 96  | 190,47             | 2,352   | 2  | 0,308 |
|                                     | 19-20 | 263 | 203,04             |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 175,16             |         |    |       |
| Erişebilirlik                       | 17-18 | 96  | 197,8              | 0,086   | 2  | 0,958 |
|                                     | 19-20 | 263 | 198,1              |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 192,17             |         |    |       |
| Kurumun fiziki imkanları            | 17-18 | 95  | 191,35             | 0,737   | 2  | 0,692 |
|                                     | 19-20 | 263 | 197,25             |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 210,47             |         |    |       |
| Kurumun sunduğu diploma programları | 17-18 | 96  | 186,75             | 1,457   | 2  | 0,483 |
|                                     | 19-20 | 263 | 202,29             |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 191,03             |         |    |       |
| Kurumun idari yönü                  | 17-18 | 96  | 192,83             | 0,239   | 2  | 0,887 |
|                                     | 19-20 | 263 | 199,38             |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 196,17             |         |    |       |
| Kurumun imaj                        | 17-18 | 96  | 187,78             | 1,84    | 2  | 0,398 |
|                                     | 19-20 | 263 | 202,91             |         |    |       |
|                                     | 20-21 | 35  | 183,53             |         |    |       |
| Tüm ölçek                           | 17-18 | 96  | 193,43             | 0,478   | 2  | 0,787 |
|                                     | 19-20 | 263 | 200,16             |         |    |       |
|                                     | 21-24 | 35  | 188,64             |         |    |       |

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında, öğrencilerin yaş gruplarına göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğrencilerden tüm yaş

gruplarının hizmet algısı, benzer şekildedir. Bunun sebebi yaş gruplarına üniversite tarafından eşit hizmet sağlanması ya da yaş gruplarının tamamının 17-24 yaş olarak aynı jenerasyona ait olması, dolayısı ile yaşa dayalı görüş farkının minimum düzeyde olması olabilir.

#### 4.3.5. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarının bölüm değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.7.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının bölüm değişkenine göre dağılımına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                                     | Bölüm                   | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | sd | p      |
|-------------------------------------|-------------------------|-----|-----------------|---------|----|--------|
| Kurumun akademik yönü               | psikoloji               | 61  | 187,54          | 2,166   | 4  | 0,705  |
|                                     | matematik               | 43  | 210,27          |         |    |        |
|                                     | uluslar arası ilişkiler | 112 | 198,28          |         |    |        |
|                                     | sosyoloji               | 83  | 187,6           |         |    |        |
|                                     | diğer                   | 95  | 205,85          |         |    |        |
| Erişilebilirlik                     | psikoloji               | 61  | 191,96          | 10,797  | 4  | 0,029* |
|                                     | matematik               | 43  | 219,53          |         |    |        |
|                                     | uluslar arası ilişkiler | 112 | 201,97          |         |    |        |
|                                     | sosyoloji               | 83  | 165,22          |         |    |        |
|                                     | diğer                   | 95  | 214,02          |         |    |        |
| Kurumun fiziki yönü                 | psikoloji               | 61  | 177,35          | 9,635   | 4  | 0,047  |
|                                     | matematik               | 43  | 215,01          |         |    |        |
|                                     | uluslar arası ilişkiler | 112 | 214,39          |         |    |        |
|                                     | sosyoloji               | 83  | 172,7           |         |    |        |
|                                     | diğer                   | 95  | 202,24          |         |    |        |
| Kurumun sunduğu diploma programları | psikoloji               | 61  | 177,21          | 3,421   | 4  | 0,490  |
|                                     | matematik               | 43  | 195,34          |         |    |        |
|                                     | uluslar arası ilişkiler | 112 | 209,7           |         |    |        |
|                                     | sosyoloji               | 83  | 194,04          |         |    |        |
|                                     | diğer                   | 95  | 200,15          |         |    |        |
| Kurumun idari yönü                  | psikoloji               | 61  | 187,19          | 3,621   | 4  | 0,460  |
|                                     | matematik               | 43  | 195,05          |         |    |        |
|                                     | uluslar arası ilişkiler | 112 | 206,96          |         |    |        |
|                                     | sosyoloji               | 83  | 181,96          |         |    |        |
|                                     | diğer                   | 95  | 207,71          |         |    |        |

**Tablo 4.7. (devamı)** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının bölüm değişkenine göre dağılımına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

|               | Bölüm                   | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|---------------|-------------------------|-----|-----------------|---------|----|-------|
| Kurumun imajı | psikoloji               | 61  | 180,37          | 4,934   | 4  | 0,294 |
|               | matematik               | 43  | 224,2           |         |    |       |
|               | uluslar arası ilişkiler | 112 | 204,22          |         |    |       |
|               | sosyoloji               | 83  | 186,73          |         |    |       |
|               | diğer                   | 95  | 197,9           |         |    |       |
| Toplam ölçek  | Psikoloji               | 61  | 191,25          | 4,06    | 4  | 0,398 |
|               | Matematik               | 43  | 206,06          |         |    |       |
|               | Uluslar arası ilişkiler | 112 | 208,48          |         |    |       |
|               | Sosyoloji               | 83  | 177,92          |         |    |       |
|               | diğer                   | 95  | 201,81          |         |    |       |

\*p<.05

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.7 incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin tüm ölçek ve alt boyutlar bazında erişilebilirlik alt boyutu hariç olmak üzere öğrencilerin bölümlerine göre oluşturulmuş gruplarda anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin farklı bölümlerden olmalarına karşın hizmet kalitesi algılarına yönelik düzeyinde anlamlı fark çıkmamış olması, üniversitenin öğrencilerin bölümlerini gözetmeksizin her öğrenciye aynı hizmetleri sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgunun sebeplerinden bir diğeri ise hazırlık bölümünde verilen eğitimin, öğrencilerin okuyacağı bölümlerden bağımsız ve genel olarak tüm öğrencilere aynı eğitim ortamında, aynı eğitim programının uygulanması şeklinde yürütülmesi de olabilir. Erişilebilirlik alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmış olması farklı bölümlerden gelen öğrencilerin farklı beklentilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.6. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algılarının bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.8.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkenine yönelik Man Whitney U Testi sonuçları

| Bölümü İsteyerek<br>Tercih Etme Durumu | N             | Sıra<br>Ortalaması | Sıralar<br>Toplamı | U                  | P               |
|----------------------------------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Kurumun akademik yönü                  | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 207,6<br>158,49    | 64977,5<br>12837,5 | 9516<br>0.001*  |
| Erişilebilirlik                        | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 204,45<br>170,65   | 63992,5<br>13822,5 | 10501<br>0.016* |
| Kurumun fiziki imkanları               | Evet<br>Hayır | 312<br>81          | 203,66<br>171,35   | 63542<br>13879     | 10558<br>0.022* |
| Kurumun sunduğu diploma programları    | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 206,04<br>164,48   | 64492<br>13323     | 10002<br>0.003* |
| Kurumun idari yönü                     | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 205,36<br>167,11   | 64279<br>113536    | 10215<br>0.007* |
| Kurumun imajı                          | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 211,24<br>144,4    | 66118,5<br>11696,5 | 8375<br>0.000*  |
| Toplam ölçek                           | Evet<br>Hayır | 313<br>81          | 208,38<br>155,44   | 65224,5<br>12590,5 | -3,73<br>0,000* |

\*p<.05

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.8 incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında öğrencilerin, bölümlerine isteyerek gelip gelmeme durumlarına göre anlamlı fark gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Öğrenci görüşlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında isteyerek gelen öğrencilerin, isteyerek gelmeyen öğrencilere göre tüm ölçek ve alt ölçekler bazında daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, diğer bir ifade ile bölümüne isteyerek gelen öğrencilerin, üniversitenin sağladığı hizmetleri daha yüksek düzeyde kaliteli buldukları anlamına da gelmektedir. Bölümüne isteyerek gelen öğrencilerin, akademik yaşantılarında isteyerek gelmeyenlerden daha yüksek motivasyona sahip olmaları, öğrencilerin hizmet kalitesi algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Elde edilen bu bulgudan hizmet algısının, sadece hizmet sağlayıcı ile

ilgili değil hizmeti alan tarafın niteliklerinden de etkilendiği sonucuna varılabilir. Bunun yanında hizmet alanın niteliği ise yine hizmet kalitesi çalışmalarından etkilenmiş de olabilir. Zira Grönroos (1984) geliştirdiği modelde, bir örgütün teknik ve fonksiyonel boyutlarının yanı sıra imajının da hizmet kalitesi algısına etkili olabileceğini söylemiştir. Buna göre müşteriler bir örgütün teknik ve fonksiyonel hizmetlerini aldıktan sonra o örgüt hakkında bir imaj edinebileceği gibi, iyi bir reklam çalışması ile önce örgütün imajı müşterilere verilip bu şekilde müşterilerin bahsi geçen hizmeti alması sağlanabilir. Bu durumda imaj müşterinin gözünde pembe bir gözlük gibi her şeyi olduğundan daha iyi nitelikte gösterip, muhtemel hataların göze batmamasını da sağlayabilir (Kang ve James, 2004). Bu araştırmadaki bulgu da Grönroos'un modelindeki imajın, öğrenciler üzerindeki etkisi olarak yorumlanabilir. Bölümüne isteyerek gelen öğrenciler üniversiteye girmeden önce araştırmalarını yaparak kurum hakkında bir izlenim edinmiş ve dolayısıyla bu olumlu izlenimin etkisinden kaynaklı olarak okulun hizmet kalitesini daha yüksek bulmuş olabilirler.

4.3.7. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları mezun olunan okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının mezun olunan okul türü değişkenine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                                     | Lise türü      | N   | sıra ortalaması | ki-kare | sd | p     |
|-------------------------------------|----------------|-----|-----------------|---------|----|-------|
| Kurumun akademik yönü               | Anadolu Lisesi | 220 | 201,4           | 6,76    | 3  | 0,800 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 224,22          |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 171,44          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 196,99          |         |    |       |
| Erişilebilirlik                     | Anadolu Lisesi | 220 | 198,19          | 2,688   | 3  | 0,442 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 219,43          |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 184,69          |         |    |       |
| Kurumun fiziki imkanları            | Anadolu Lisesi | 219 | 204,2           | 2,159   | 3  | 0,540 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 182,26          |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 190,07          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 189,55          |         |    |       |
| Kurumun sunduğu diploma programları | Anadolu Lisesi | 220 | 196,1           | 0,326   | 3  | 0,955 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 197,66          |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 203,82          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 194             |         |    |       |
| Kurumun idari yönü                  | Anadolu Lisesi | 220 | 201,08          | 8,257   | 3  | 0,051 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 197,7           |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 168,47          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 224,66          |         |    |       |
| Kurumun imajı                       | Anadolu Lisesi | 220 | 192,67          | 1,695   | 3  | 0,638 |
|                                     | Meslek lisesi  | 44  | 212,01          |         |    |       |
|                                     | Düz lise       | 77  | 206,37          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 192,6           |         |    |       |
| Toplam ölçek                        | Anadolu Lisesi | 220 | 201,87          | 4,783   | 3  | 0,188 |
|                                     | Meslek Lisesi  | 44  | 216,24          |         |    |       |
|                                     | Genel Lise     | 77  | 174,05          |         |    |       |
|                                     | Diğer          | 53  | 197,9           |         |    |       |

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin lise değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde algılanan hizmet kalitesinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Diğer bir ifade ile öğrencilerin değişik özelliklere sahip liselerden mezun olarak gelmesi, üniversitenin hizmet kalitesini değerlendirmelerinde farklılığa yol açmamıştır. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin farklı

eğitim kurumlarının sağladığı hizmetleri, diğer eğitim kurumlarından bağımsız olarak kendi çerçevesi içinde değerlendirebildiğini de göstermektedir. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalamasının, genel liseler, Anadolu liseleri ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun nedeni meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversite kazanmalarının diğer liselere göre daha zor olması, bu öğrencilerin üniversiteye olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını yükseltmiş, dolayısıyla hizmet kalitesini daha yüksek algılamalarını sağlamış da olabilir.

#### 4.3.8. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yüksek öğretimin hizmet kalitesine ilişkin algıları fakülte türü değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.10.** Öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının fakülte türü değişkenine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                                     | Fakülte              | N   | Sıra Ortalaması | Ki-kare | sd | p     |
|-------------------------------------|----------------------|-----|-----------------|---------|----|-------|
| Kurumun akademik yönü               | Fen-Edebiyat         | 242 | 198,9           | 0,394   | 2  | 0,821 |
|                                     | İktisat              | 40  | 186,86          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 198,28          |         |    |       |
| Erişilebilirlik                     | Fen-Edebiyat         | 242 | 197,17          | 0,526   | 2  | 0,769 |
|                                     | İktisat              | 40  | 186,99          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 201,97          |         |    |       |
| Kurumun sunduğu diploma programları | Fen-Edebiyat         | 242 | 195,5           | 2,907   | 2  | 0,234 |
|                                     | İktisat              | 40  | 175,45          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 209,7           |         |    |       |
| Kurumun idari yönü                  | Fen-Edebiyat         | 242 | 193,31          | 1,106   | 2  | 0,575 |
|                                     | İktisat              | 40  | 196,36          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 206,96          |         |    |       |
| Kurumun imajı                       | Fen-Edebiyat         | 242 | 194,81          | 0,551   | 2  | 0,759 |
|                                     | İktisat              | 40  | 194,98          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 204,22          |         |    |       |
| Kurumun fiziki imkanları            | Fen-Edebiyat         | 242 | 186,65          | 5,268   | 2  | 0,072 |
|                                     | İktisat              | 40  | 210,69          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 214,39          |         |    |       |
| Toplam ölçek                        | Fen Edebiyat         | 242 | 194,24          | 1,615   | 2  | 0,446 |
|                                     | İktisat              | 112 | 208,48          |         |    |       |
|                                     | Mühendislik/Mimarlık | 40  | 186,48          |         |    |       |

Öğrencilerin algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-

Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.10 incelendiğinde algılanan hizmet düzeyinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında katılımcıların fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Buradan üniversitenin, sağladığı hizmetleri fakülte ayırmaksızın standart bir şekilde verdiği sonucuna varılabilir. Bu sonucun diğer bir sebebi de öğrencilerin henüz hazırlık sınıfı öğrencisi oldukları için fakültelerinden yeterli hizmet sağlayamamış olmalarından kaynaklanabilir.

#### 4.4. Öğrencilerin Üniversiteye Güven Algılarının Kişisel Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi

##### 4.4.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.11.** Öğrencilerin güven algısının cinsiyet değişkenine göre Man Whitney U Testi sonuçları

|                  | Cinsiyet         | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U     | p      |
|------------------|------------------|-----|-----------------|-----------------|-------|--------|
| İtimat edilirlik | Kız öğrenciler   | 269 | 195,8           | 52669           | 16354 | 0,663  |
|                  | Erkek öğrenciler | 125 | 201,17          | 25146           |       |        |
| İlgililik        | Kız öğrenciler   | 269 | 181,57          | 48842           | 12527 | 0,000* |
|                  | Erkek öğrenciler | 125 | 231,78          | 28973           |       |        |
| Açıklık          | Kız öğrenciler   | 269 | 192,2           | 51702,5         | 15387 | 0,168  |
|                  | Erkek öğrenciler | 125 | 208,9           | 26112,5         |       |        |
| Toplam ölçek     | Kız öğrenciler   | 270 | 201,68          | 54454           | 15611 | 0,282  |
|                  | Erkek öğrenciler | 194 | 188,4           | 23361           |       |        |

\* $p<0.05$

Öğrencilerin güven düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmorogov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.11. incelendiğinde



algılanan güvenin sadece ilgililik boyutunda fark gösterdiği, erkek öğrenciler öğrencilerin algıladıkları ilgililiğin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm ölçek ve diğer alt ölçekler bazında algılanan güvenin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p>.05$ ) Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin üniversiteye duydukları güven seviyesinde anlamlı bir fark bulunmaması, güven eğilimlerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Polat ve Taştan'ın (2007) çalışmasında cinsiyet değişkeni öğretim elemanlarına güvende fark oluşturmazken; Özdoğan ve Tüzün'ün (2007) çalışmasında üniversiteye güven düzeyinde cinsiyet bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçların farklılığından hareketle, farklı üniversitelerde sağlanan hizmetlerde cinsiyet ayrımcılığı yapılması gibi bir ihtimalin söz konusu olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Özdoğan ve Tüzün'ün çalışmasında cinsiyet değişkeni üniversiteye güven düzeyi konusunda bu çalışmadan farklı bir sonuç vermiş olsa da her iki çalışmadaki benzer nokta kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha fazla olduğudur.

4.4.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının doğdukları bölge değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.12.** Öğrencilerin güven algısının doğdukları bölge değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                  | Bölge             | N   | Sıra ortalaması | ki-kare | sd | P      | fark                   |
|------------------|-------------------|-----|-----------------|---------|----|--------|------------------------|
| İtimat edirlilik | Akdeniz           | 31  | 154,74          | 10,047  | 6  | 0,123  |                        |
|                  | Ege               | 25  | 209,84          |         |    |        |                        |
|                  | Karadeniz         | 85  | 202,15          |         |    |        |                        |
|                  | Doğu Anadolu      | 13  | 188,04          |         |    |        |                        |
|                  | Güneydoğu Anadolu | 13  | 133,38          |         |    |        |                        |
|                  | Marmara           | 153 | 206,53          |         |    |        |                        |
|                  | İç Anadolu        | 73  | 197,51          |         |    |        |                        |
| İlgililik        | Akdeniz           | 31  | 205,23          | 8,696   | 6  | 0,191  |                        |
|                  | Ege               | 25  | 228,16          |         |    |        |                        |
|                  | Karadeniz         | 85  | 194,85          |         |    |        |                        |
|                  | Doğu Anadolu      | 13  | 174,42          |         |    |        |                        |
|                  | Güneydoğu Anadolu | 13  | 136,5           |         |    |        |                        |
|                  | Marmara           | 153 | 190,09          |         |    |        |                        |
|                  | İç Anadolu        | 73  | 214,61          |         |    |        |                        |
| Açıklık          | Akdeniz           | 31  | 192,29          | 3,509   | 6  | 0,743  |                        |
|                  | Ege               | 25  | 182,6           |         |    |        |                        |
|                  | Karadeniz         | 85  | 198,74          |         |    |        |                        |
|                  | Doğu Anadolu      | 13  | 194,04          |         |    |        |                        |
|                  | Güneydoğu Anadolu | 13  | 147,92          |         |    |        |                        |
|                  | Marmara           | 153 | 203,36          |         |    |        |                        |
|                  | İç Anadolu        | 73  | 197,84          |         |    |        |                        |
| Toplam ölçek     | Akdeniz           | 31  | 138,65          | 14,46   | 6  | 0,025* | Akdeniz – Karadeniz    |
|                  | Ege               | 25  | 187,22          |         |    |        |                        |
|                  | Karadeniz         | 85  | 201,9           |         |    |        | Akdeniz – Doğu Anadolu |
|                  | Doğu Anadolu      | 13  | 212,31          |         |    |        |                        |
|                  | Güneydoğu Anadolu | 14  | 170,31          |         |    |        | Akdeniz-Marmara        |
|                  | Marmara           | 153 | 215,83          |         |    |        |                        |
|                  | İç Anadolu        | 73  | 185,03          |         |    |        | Akdeniz – İç Anadolu   |

\*p<.05

Öğrencilerin güven düzeylerinin bölge değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.12 incelendiğinde algılanan

güvenin sadece tüm ölçek bazında öğrencilerin doğdukları bölge değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Farkın kaynağını incelemek için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve anlamlı fark Akdeniz-Karadeniz ( $p=0,01$ ), Akdeniz-Doğu Anadolu ( $p=0,045$ ), Akdeniz-Marmara ( $p=0,01$ ) ve Akdeniz-İç Anadolu ( $p=0,04$ ) bölgeleri arasında olduğu ve bütün farkların Akdeniz Bölgesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin doğmuş oldukları bölgeler temel alındığında, üniversiteye güven düzeyinin değiştiği anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni farklı bölgelerde yoğunlaşmış, farklı yetiştirme tarzlarından gelen, dolayısı ile güven olgusuna da bakış açısı farklı olan öğrenciler olabilir. Akdeniz bölgesinden gelen öğrencilerin puanının diğer bölgelerden anlamlı şekilde düşük olmasının nedeni, bölgeye turist girişinin fazla olması ve dolayısı ile yerel halkın farklı kültürlere diğer bölgelere nazaran daha açık olması sonucu, öğrencilerin sosyal açıdan diğer bölgelere göre daha paylaşımcı, sosyal ve iletişimi güçlü insanların arasından geldikten sonra aynı sosyal ortam özelliklerini farklı bir kültürel çevre olan üniversitede bulamamış ve bu yüzden güven konusunda daha korunmasız hissetmiş olmaları olabilir.

4.4.3. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.13.** Öğrencilerin güven algılarının gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                  | Ortalama gelir   | N   | Ortalama | ki-kare | sd | p     |
|------------------|------------------|-----|----------|---------|----|-------|
| İtimat edirlilik | sabit geliri yok | 47  | 192,55   | 0,352   | 4  | 0,986 |
|                  | 0-1300           | 83  | 201,5    |         |    |       |
|                  | 1301-2600        | 137 | 194,48   |         |    |       |
|                  | 2601-3900        | 76  | 200,51   |         |    |       |
|                  | 3901-5200        | 51  | 199,18   |         |    |       |
| İlgililik        | sabit geliri yok | 47  | 210,64   | 0,858   | 4  | 0,931 |
|                  | 0-1300           | 83  | 198,73   |         |    |       |
|                  | 1301-2600        | 137 | 195,73   |         |    |       |
|                  | 2601-3900        | 76  | 192,06   |         |    |       |
|                  | 3901-5200        | 51  | 196,24   |         |    |       |
| Açıklık          | sabit geliri yok | 47  | 211,66   | 2,723   | 4  | 0,605 |
|                  | 0-1300           | 83  | 186,89   |         |    |       |
|                  | 1301-2600        | 137 | 198,61   |         |    |       |
|                  | 2601-3900        | 76  | 189,03   |         |    |       |
|                  | 3901-5200        | 51  | 211,35   |         |    |       |
| Toplam ölçek     | sabit geliri yok | 47  | 183,47   | 1,764   | 4  | 0,779 |
|                  | 0-1300           | 83  | 190,91   |         |    |       |
|                  | 1301-2600        | 137 | 198,58   |         |    |       |
|                  | 2601-3900        | 76  | 208,16   |         |    |       |
|                  | 3900 ve üzeri    | 51  | 202,38   |         |    |       |

Öğrencilerin güven düzeylerinin gelir değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.13 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında, öğrencilerin ailelerinin gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin üniversiteye güven düzeylerinde, aile gelirinin belirleyiciliği olmayan bir unsur olduğu sonucuna varılabilir. Bunun sebebi güven kavramının insanlar arası iletişim sonucu ortaya çıkan bir olgu olmasından kaynaklanabilir. Her ne kadar üniversite bir kişi olmasa da öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenler, memurlar ve yönetim arasındaki ilişkileri üniversiteye olan güven düzeylerine etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin bir devlet üniversitesine uygulandığı düşünüldüğünde, öğrencilerin üniversite ile aralarında maddi anlamda bir

bağ olmaması ve bu nedenle ailelerin gelirlerinin öğrencinin okuldaki refah ve dolayısıyla güven seviyesi üzerinde bir etkisi olmaması aile gelir düzeyinin etkisini sıfırlamış olabilir. Aynı uygulamanın bir vakıf üniversitesi üzerinde yapılması farklı sonuçlar getirebilir.

#### 4.4.4. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.14.** Öğrencilerin güven algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                  | Yaş   | N   | sıra<br>ortalaması | ki-kare | sd | p      | fark          |
|------------------|-------|-----|--------------------|---------|----|--------|---------------|
| İtimat edirlilik | 17-18 | 96  | 176,06             | 7,041   | 2  | 0,030* | 19-20 / 17-18 |
|                  | 19-20 | 263 | 208,23             |         |    |        | 19-20 / 21-24 |
|                  | 21-24 | 35  | 175,67             |         |    |        |               |
| İlgililik        | 17-18 | 96  | 190,2              | 0,844   | 2  | 0,656  |               |
|                  | 19-20 | 263 | 198,5              |         |    |        |               |
|                  | 21-24 | 35  | 209,97             |         |    |        |               |
| Açıklık          | 17-18 | 96  | 188,11             | 4,959   | 2  | 0,084  |               |
|                  | 19-20 | 263 | 205,3              |         |    |        |               |
|                  | 21-24 | 35  | 164,66             |         |    |        |               |
| Toplam ölçek     | 17-18 | 96  | 181,23             | 9,329   | 2  | 0,009* | 19-20 / 17-18 |
|                  | 19-20 | 263 | 208,98             |         |    |        | 19-20 / 21-24 |
|                  | 21-24 | 35  | 155,81             |         |    |        |               |

\*p<.05

Öğrencilerin güven düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.14 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin öğrencilerin yaş gruplarına göre tüm ölçek ve itimat edirlilik alt boyutu bazında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Farkın kaynağını incelemek için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve anlamlı farkın 19-20/17-18 yaş arası ( $p=0,037$ ) ile 19-20/21-24 yaş gurupları arasında ( $p=0,012$ ), 19-20 yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin üniversiteye güven düzeyinde yaş faktörünün belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Özdoğan ve Tüzün'ün (2007) çalışmasında da benzer şekilde yaş faktörünün güven

algısı üzerinde etkisi olduğu, güven düzeyinin yaş arttıkça arttığı tespit edilirken, burada yaşla güven arasında bir doğrusal ilişki ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgunun 19-20 yaş grubundaki öğrencilerin üniversite yaşına henüz gelmiş ilk gruptan (17-18 yaş) daha bilinçli bir değerlendirme yapmış olmaları ve üniversitede öğrenime başlama yaşını biraz geçmiş, diğer gruptan (21-24 yaş) daha fazla kendilerini motive hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4.4.5. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının bölüm değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.15.** Öğrencilerin güven algılarının bölüm değişkenine göre Anova Testi sonuçları

|               | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 521,172         | 4   | 130,293            |       |       |
| Gruplar İçi   | 47.757,423      | 389 | 122,770            | 1,061 | 0,375 |
| Total         | 48.278,595      | 393 |                    |       |       |

Tablo 4.15 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin, öğrencilerin bölümlerine göre oluşturulmuş gruplarda, anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Elde edilen bu bulguya göre üniversiteye güven algısında, bölüm değişkeninin belirleyici bir unsur olmadığı kanısına varılabilir. Özdoğan ve Tüzün (2007) de çalışmalarında bölüm değişkeni açısından aynı sonuca ulaşmışlardır. Bunun sebebi öğrencilerin üniversiteyi değerlendirirken kendi bölümlerinden ziyade üniversiteyi bir bütün olarak görmeyi tercih etmiş olabileceği gibi, öğrencilerin henüz hazırlık sınıfında olmaları ve bunun sonucu olarak tüm öğrencilerin aynı muamelelere maruz kalmaları da olabilir.

**Tablo 4.16.** Öğrencilerin güven algılarının bölüm değişkenine göre Kolmogorov-Smirnov sonuçları

| Bölüm            |                         | N   | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | sd | p      |
|------------------|-------------------------|-----|-----------------|---------|----|--------|
| İtimat edilirlik | psikoloji               | 61  | 178,03          | 10,973  | 4  | 0,027* |
|                  | matematik               | 43  | 211,06          |         |    |        |
|                  | uluslar arası ilişkiler | 112 | 208,50          |         |    |        |
|                  | sosyoloji               | 83  | 169,24          |         |    |        |
|                  | diğer                   | 95  | 215,59          |         |    |        |
| İlgililik        | psikoloji               | 61  | 151,05          | 15,352  | 4  | 0,004* |
|                  | matematik               | 43  | 210,51          |         |    |        |
|                  | uluslar arası ilişkiler | 112 | 207,28          |         |    |        |
|                  | sosyoloji               | 83  | 188,21          |         |    |        |
|                  | diğer                   | 95  | 218,03          |         |    |        |
| Açıklık          | psikoloji               | 61  | 164,81          | 11,861  | 4  | 0,018* |
|                  | matematik               | 43  | 207,41          |         |    |        |
|                  | uluslar arası ilişkiler | 112 | 200,50          |         |    |        |
|                  | sosyoloji               | 83  | 183,22          |         |    |        |
|                  | diğer                   | 95  | 222,94          |         |    |        |

\*p<.05

Öğrencilerin güven düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.16 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin alt boyutlar bazında, öğrencilerin bölümlerine göre oluşturulmuş gruplarda, anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Bu bulgu tüm alt boyutlarda öğrencilerin görüşlerinin bölüm değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Ölçek toplamında bölüm bazında öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen alt boyutlarda anlamlı fark çıkması, öğrencilerin üniversiteye olan genel güven algılarının okudukları bölümlerine göre farklılaşmazken, güven algısını etkileyen üniversitenin itimat edirliliği, ilgililiği ve açık olması ile ilgili görüşlerinin bölümlerine göre değişmesi, farklı bölümlerden gelen öğrencilerin farklı tecrübeler edindikleri şeklinde veya farklı bölümlerden gelen öğrencilerin belirtilen alt boyutlarda farklı yaklaşımlarının olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.4.6. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.17.** Öğrencilerin güven algılarının bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenine göre Man Whitney U Testi sonuçları

| Bölümü İsteyerek<br>Tercih Etme Durumu |       | N   | Sıra<br>Ortalaması | Sıralar<br>Toplamı | U     | p      |
|----------------------------------------|-------|-----|--------------------|--------------------|-------|--------|
| İtimat edilirlik                       | Evet  | 313 | 207,47             | 64938,5            | 9555  | 0.001* |
|                                        | Hayır | 81  | 158,97             | 12876,5            |       |        |
| İlgililik                              | Evet  | 313 | 199,02             | 62293,5            | 12200 | 0.600  |
|                                        | Hayır | 81  | 191,62             | 15521,5            |       |        |
| Açıklık                                | Evet  | 313 | 204,31             | 63948              | 10546 | 0.018* |
|                                        | Hayır | 81  | 171,2              | 13867              |       |        |
| Toplam ölçek                           | Evet  | 313 | 209,58             | 65597              | 8897  | 0,000* |
|                                        | Hayır | 81  | 150,84             | 12218              |       |        |

\*p<.05

Öğrencilerin güven düzeylerinin bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt boyutlar bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.17 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin öğrencilerin bölümlerine isteyerek gelip gelmeme durumlarına göre sadece ilgililik faktörü hariç diğer tüm alt faktörler ve tüm ölçek bazında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Öğrenci görüşlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde isteyerek gelen öğrencilerin puanlarının, isteyerek gelmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu üniversiteye güven algısında öğrencilerin bölümlerine isteyerek gelip gelmeme durumlarına belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkarmaktadır. Özdoğan ve Tüzün'ün (2007) çalışmasında da benzer şekilde istediği üniversitede okuyan ve istediği üniversiteden farklı bir üniversitede okuyan öğrencileri açısından üniversiteye güven düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bu farkın istediği üniversitede okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle tercih edilen bölüm veya üniversitede okuyor olmanın, güven algısını artırdığı söylenebilir. İstedikleri üniversitede ya da bölümde okuyan öğrencilerin akademik yaşantılarında kendilerini daha motive hissettikleri, bu yüzden üniversitelerine daha olumlu ve pozitif bir bakış açısına sahip oldukları, dolayısı ile üniversitelerine daha fazla güven duydukları sonucuna varılabilir.



4.4.7. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.18.** Öğrencilerin güven algılarının mezun olunan okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                    | Lise türü      | N   | Sıra ortalaması | Ki-kare | sd | p     |
|--------------------|----------------|-----|-----------------|---------|----|-------|
| İtimat edilirlilik | anadolu lisesi | 220 | 198,73          | 4,315   | 3  | 0,229 |
|                    | meslek lisesi  | 44  | 217,52          |         |    |       |
|                    | genel lise     | 77  | 176,55          |         |    |       |
|                    | diğer          | 53  | 206,23          |         |    |       |
|                    | Total          | 394 |                 |         |    |       |
| İlgililik          | anadolu lisesi | 220 | 197,02          | 0,156   | 3  | 0,984 |
|                    | meslek lisesi  | 44  | 200,81          |         |    |       |
|                    | genel lise     | 77  | 194,42          |         |    |       |
|                    | diğer          | 53  | 201,24          |         |    |       |
|                    | Total          | 394 |                 |         |    |       |
| Açıklık            | anadolu lisesi | 220 | 189,4           | 7,131   | 3  | 0,068 |
|                    | meslek lisesi  | 44  | 188,99          |         |    |       |
|                    | genel lise     | 77  | 200,26          |         |    |       |
|                    | diğer          | 53  | 234,17          |         |    |       |
|                    | Total          | 394 |                 |         |    |       |
| Toplam ölçek       | anadolu lisesi | 220 | 198,31          | 4,403   | 3  | 0,221 |
|                    | meslek lisesi  | 44  | 224,34          |         |    |       |
|                    | genel lise     | 77  | 179,41          |         |    |       |
|                    | diğer          | 53  | 198,12          |         |    |       |

Öğrencilerin güven düzeylerinin lise değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt ölçekler bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.18 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin tüm ölçek ve alt ölçekler bazında öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Diğer bir ifade ile üniversiteye güven düzeyinin öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre değişmediği sonucuna varılabilir. Bunun nedeni mezun olunan farklı lise türlerinde öğrencilere üniversite eğitimi ve hizmetleri hakkında bilgilendirme yapılmamış olması ya da bilgilendirme yapılmış ise de standart bir prosedür izlenmiş olması ihtimalleri olabilir. Her iki durumda da öğrencilerin üniversiteye güven duyma potansiyellerinin benzer şekilde etkileneceği sonucuna varılabilir.

4.4.8. Hazırlık bölümü öğrencilerinin güven algılarının fakülte türü değişkeni açısından değerlendirilmesi

**Tablo 4.19.** Öğrencilerin güven algılarının fakülte türü değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

|                    | Fakülte              | N   | Sıra Ortalaması | Ki-kare | sd | p     |
|--------------------|----------------------|-----|-----------------|---------|----|-------|
| İtimat edilirlilik | Fen Edebiyat         | 242 | 193,34          | 1,468   | 2  | 0,480 |
|                    | İktisat              | 40  | 191,89          |         |    |       |
|                    | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 208,5           |         |    |       |
| İlgililik          | Fen Edebiyat         | 242 | 190,08          | 2,83    | 2  | 0,243 |
|                    | İktisat              | 40  | 215             |         |    |       |
|                    | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 207,28          |         |    |       |
| Açıklık            | Fen Edebiyat         | 242 | 191,44          | 3,33    | 2  | 0,189 |
|                    | İktisat              | 40  | 225,74          |         |    |       |
|                    | Mühendislik/Mimarlık | 112 | 208,5           |         |    |       |
| Toplam ölçek       | Fen Edebiyat         | 242 | 192,48          | 2,144   | 2  | 0,342 |
|                    | İktisat              | 112 | 210,8           |         |    |       |
|                    | Mühendislik/Mimarlık | 40  | 190,63          |         |    |       |

Öğrencilerin güven düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle tüm gruplara Kolmogorov-Smirnov ile normallik analizi yapılmış, tüm ölçek ve alt ölçekler bazında verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ortalamalar arası farkın manidarlığı için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.19 incelendiğinde algılanan güven düzeyinin katılımcıların fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Buradan üniversitenin öğrenciler üzerinde güven telkin edecek nitelikleri ve uygulamalarının fakülteler arasında farklılık göstermediği sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrenciler güven açısından üniversiteyi ele almış olabilecekleri gibi, öğrencilerin henüz hazırlık sınıfında bulunmaları ve bu yüzden tüm öğrencilerin aynı eğitim programı ve eğitim ortamında eğitim almaları da olabilir.

#### 4.5. Hazırlık Öğrencilerinin Yükseköğretimin Hizmet Kalitesine İlişkin Algıları İle Üniversiteye Güven Algıları Arasındaki İlişki

**Tablo 4.20.** Öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi ve güven düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Sperman Rho Korelasyon Analizi sonuçları

| Hizmet kalitesi                     | Üniversiteye Güven |           |         |              |
|-------------------------------------|--------------------|-----------|---------|--------------|
|                                     | İtimat Edilirlik   | İlgililik | Açıklık | Güven toplam |
| Kurumun İdari Yönü                  | ,590**             | ,336**    | ,295**  | ,571**       |
| Kurumun Akademik Yönü               | ,512**             | ,252**    | ,235**  | ,481**       |
| Kurumun İmajı                       | ,462**             | ,330**    | ,381**  | ,494**       |
| Erişilebilirlik                     | ,487**             | ,243**    | ,247**  | ,463**       |
| Kurumun Sunduğu Diploma Programları | ,374**             | ,153**    | ,260**  | ,360**       |
| Kurumun Fiziki İmkânları            | ,327**             | ,159**    | ,254**  | ,326**       |
| Hizmet kalitesi toplam              | ,653**             | ,353**    | ,376**  | ,637**       |

\*\*p<0.01

Tablo 4.20’de katılımcı öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ile üniversiteye güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperman Rho katsayıları verilmiştir. Tablo 4-20 incelendiğinde öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ile üniversiteye güven düzeyleri arasındaki toplam ölçekte ve ölçeklerin alt boyutları arasında farklı düzeyde ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ilişkiler ayrıntılı olarak incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 aralığında olması yüksek, 0.70-0.30 aralığında olması orta, 0.30-0.00 aralığında olması durumda ise düşük düzeyde ilişki göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk,2014). Yüksek öğretimde hizmet kalitesi ve üniversiteye güven ölçekleri toplam puanları arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=,637$ ,  $p<.001$ ). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin üniversiteye bakış açılarında güven ve hizmet kalitesinin birbirini etkileyen olgular olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, bir öğrenci üniversitesine güvendiğinde, o üniversitenin sağladığı hizmetleri daha kaliteli bulmakta; hizmetlerini kaliteli bulduğu üniversiteye daha fazla güvenmektedir. Literatür incelendiğinde Parasuraman ve diğerleri (1985) hizmet kalitesinin alt boyutlarının güven olgusu ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre hizmet kalitesinin yüksek olmasında hizmetin doğru ve tam şekilde verilmesi ile ilişkili güvenilirlik alt boyutu ve şüphe, risk

ve tehlikelerden müşteriye soyutlayabilme olan güvenlik alt boyutu güven olgusunun bazı alt unsurları ile hizmet kalitesinin gereklerinden olduğu fark edilmektedir. Hizmet kalitesi ve güven algısının ortak noktada bulunduğu bir diğer nokta beklenti durumudur. Hizmet kalitesinde müşterinin hizmeti aldığı kuruma ilişkin bir beklentisi vardır. Müşteri aldığı hizmetin kalitesini bu beklentiyi temel alarak değerlendirmektedir (Parasuraman ve diğerleri, 1985; Cronin ve Taylor, 1992). Aynı şekilde güven olgusunda da beklenti söz konusudur. Kişilerarası ilişkilerde karşı tarafın yeterli olduğuna ve sözünde duracağına olan inanç; örgütlerde ise yöneticilerin çalışanların görevlerini hakkını vererek yerine getireceklerine olan inanç olarak tanımlanan beklenti, güvenin ön koşullarından birisidir (Erdem, 2003). Bu beklentiler karşılandığında güven, karşılanmadığında ise güvensizlik oluşmaktadır. Bu durumda hizmet kalitesi ve güven, birbirini karşılıklı olarak destekleyen, ayrılmaz nitelikte iki kavram olarak nitelendirilebilir.

Katılımcı öğrencilerin hizmet kalitesi algısında kurumun idari yönü ile güven ölçeğinde itimat edilirlilik alt boyutu ( $r=590$ ,  $p<.01$ ), ilgililik alt boyutu ( $r=336$ ,  $p<.01$ ) ve güven ölçeği toplamı ( $r=571$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Kurumun idari yönü ile açıklık arasında ( $r=295$ ,  $p<.01$ ) ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında, yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısında, kurumun idari yönü alt boyutuna ilişkin hizmet kalitesi algısı arttıkça üniversiteye güvenin arttığı söylenebilir. İdari hizmetlerde vaat edilenler yerine getirildikçe, yani itimat unsuru karşılandıkça, idari hizmetlerde öğrencilerin menfaatlerine idarenin menfaatleri kadar saygı duyuldukça kurumdan alınan idari hizmetlerden öğrencilerin daha fazla memnun kaldıkları söylenebilir.

Kurumun akademik yönü ile itimat edilirlilik alt boyutu ( $r=512$ ,  $p<.01$ ) ve üniversiteye güven ölçeği toplamı ( $r=481$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki tespit edilirken; ilgililik ( $r=252$ ,  $p<.01$ ) ve açıklık ( $r=235$ ,  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin üniversiteden sağladığı akademik hizmetlerde güven unsurunu hissettiklerinde, kalitenin daha yüksek algılandığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca bu verilerden güven olgusunda itimat edilebilirlik alt boyutunun akademik hizmet kalitesi

algısını en çok etkileyen unsur olduğu görülmektedir. Dolayısıyla akademik konularda vaat edilenlerin yerine getirilmesi durumunda öğrencilerin akademik hizmet kalite algılarının arttığı söylenebilir. İlgililik boyutu ile olan ilişkinin düşük çıkması ise, akademik anlamda menfaatlerin çok ön planda tutulmaması sonucu ortaya çıkmış olabilir. Çünkü üniversitenin sağladığı akademik hizmetlerde öğrenci ve üniversite arasında doğrudan bir menfaat ilişkisinin olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı şekilde açıklık boyutunda düşük ilişki bulunmuş olması, katılımcı öğrencilerin doğru bilgi paylaşımı ve uygun iletişimin sağlanmasını hizmet kalitesi ile çok fazla ilişkilendirmedikleri anlamına gelebilir. Buradan çıkacak diğer bir sonuç ise katılımcı öğrencilerin kalite algısını yüksek bulmaları için üniversitenin her zaman doğru bilgiyi sağlamasından çok, öğrencilere sadece gerekli ve işe yarayan bilgileri sağlanması beklentisi de olabilir.

Kurumun imajı ile tüm güven alt boyutları ( $r=462$ ,  $r=330$ ,  $r=381$ ,  $p<.01$ ) arasında ve üniversiteye güven ölçek toplamı arasında ( $r=494$ ,  $p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen verilerden üniversitenin imajının okula duyulan güven ile ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye güvendiklerinde okulun imajını nitelikli buldukları ya da tam tersi öğrencilerin okulun imajını yüksek bulduklarında üniversiteye güven düzeyinin arttığı yorumu yapılabilir. İncelenen diğer alt boyutlarda olduğu gibi burada da en yüksek düzeyde ilişki bulunan alt boyut itimat edilebilirlik alt boyutu olmuştur. Bu bulgu itimat edilebilirlik alt boyutunun kurumun imaj algısını etkileyen en önemli güven alt boyutu olduğunu gösterdiği de söylenebilir.

Erişilebilirlik ile itimat ( $r=487$ ,  $p<.01$ ), ve toplam güven ölçeği arasında ( $r=463$ ,  $p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki varken; ilgililik ( $r=243$ ,  $p<.01$ ) ve açıklık ( $r=247$ ,  $p<.01$ ) boyutları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretim görevlisinin ulaşılabilir olması ve yeterli ve nitelikli zaman ayırabilmesi konularını içeren erişilebilirlik ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olan güven unsuru itimat edilebilirlik olmuştur. Bu durum vaat ettiklerini yerine getiren öğretim görevlilerinin, katılımcı öğrenciler tarafından daha erişilebilir bulunduğu veya erişilebilirliği yüksek öğretim görevlilerinin sözlerine daha fazla itimat edilebildiği

şeklinde yorumlanabilir. İlgililik ve açıklık, erişilebilirlik boyutu ile ilişkili olmasına rağmen bu ilişki erişilebilirlik ile itimat ilişkisinden daha zayıf bağlantılıdır. Bu durum öğrencilerin öğretim görevlilerinde güvenlik, korunma, tolerans ve anlayış gibi olgularla ilişkili olan ilgililik ve doğru bilgi ve uygun iletişim anlamına gelen açıklık özelliklerinden ziyade, öğretim görevlisinin vaat ettiklerini yerine getirmesine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Kurumun sunduğu diploma programları boyutu ile itimat edilirlilik ( $r=374$ ,  $p<.01$ ) ve toplam güven ölçeği ( $r=360$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunurken; ilgililik ( $r=153$ ,  $p<.01$ ) ve açıklık ( $r=260$ ,  $p<.01$ ) boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan katılımcı öğrencilerin üniversitenin sunduğu diploma programlarını değerlendirirken üniversiteye güven düzeylerinden etkilenmiş olabilecekleri sonucu ortaya çıkabilir. İtimat edilirlilik boyutundan öğrencilerin yüksek düzeyde olmasa da üniversitenin sunduğu diploma programları hakkında, üniversitenin verdiği vaatleri yerine getireceğine yönelik inancı olduğu sonucuna varılabilir. Menfaatlerin çakıştığına dahi bundan yararlanılmayacağı inancını içeren ilgililik boyutu ile sunulan diploma programları arasında düşük ilişki olması öğrencilerin bu sunulan diploma programları ile ilgili olarak üniversiteyle öğrenciler arasında bir menfaat bağlantısı görmemesinden kaynaklanabilir. Doğru bilgi paylaşımı ve uygun iletişim konularını içeren açıklık boyutu ile kurumun sunduğu diploma programları arasında düşük ilişki çıkmış olması ise öğrencilerin diploma programları hakkında yeterli ve doğru bilgiye erişiminin kısıtlı olması şeklinde yorumlanabilir.

Kurumun fiziki şartları ile itimat ( $r=327$ ,  $p<.01$ ) ve toplam güven ölçeği ( $r=326$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, ilgililik ( $r=159$ ,  $p<.01$ ) ve açıklık ( $r=254$ ,  $p<.01$ ) boyutları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum katılımcı öğrencilerin üniversiteye güvenlerinin arttıkça üniversitenin fiziki özelliklerinin kalitesini daha yüksek algıladıklarının ya da üniversitenin sunduğu fiziki imkanları kaliteli buldukça öğrencilerin üniversiteye güvenlerinin yükseldiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Buradan öğrencilerin üniversitenin sunduğu fiziki imkanlar ile güven arasında yüksek olmamakla birlikte bir ilişki olduğu sonucuna

varılabilir. Birbiri ile ilişkisi yokmuş gibi görünen bu iki kavramın, karşılıklı olarak birbirini etkilediği yorumu yapılabilir.

Yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ölçeği toplamı ile üniversiteye güven alt boyutları olan itimat edilirlilik ( $r=653$ ,  $p<.01$ ), ilgililik ( $r=353$ ,  $p<.01$ ), açıklık ( $r=376$ ,  $p<.01$ ) ve üniversiteye güven ölçeği toplamı ( $r=637$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu verilere bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı artarken, üniversiteye güven düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet algısını en fazla etkileyen güven alt unsurunun itimat edilirlilik ( $r=653$ ,  $p<.01$ ) olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin üniversitenin hizmet kalitesini değerlendirirken, en fazla yapılmış vaatlerin gerçekleştirilmesini önemseydiği ortaya çıkmaktadır. İlgililik ve açıklık boyutlarının da benzer şekilde yüksek öğretim hizmet kalitesi algısı ile arasında orta düzeyde ilişki çıkmış olması, üniversitenin öğrencilere karşı tutumlarının ve öğrencilere dürüst olmasının, öğrenci gözünde üniversitenin kalite algısında etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bu bulgulara dayanarak bahsedilen iki kavram, üniversitelerde hizmet kalitesi ve güvenin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Her bir kavram ayrı şekilde ele alınsa bile, diğerini pekiştirmekte etkin olacağı yorumu yapılabilir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Hazırlık bölümü öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin algısına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet algısı ortanın üzeri seviyededir. Kurumun idari yönü, kurumun akademik yönü ve erişilebilirlik alt boyutunda öğrencilerin algıları “katılıyorum” düzeyindeyken, kurumun imajı, kurumun sunduğu diploma programları ve kurumun fiziki imkânları alt boyutlarında “kararsızım” düzeyindedir. Yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısını en yüksek puan ile etkileyen alt boyut kurumun akademik yönü iken, en düşük puana sahip alt boyut kurumun fiziki imkânları olmuştur.

##### 5.1.2. Hazırlık bölümü öğrencilerinin üniversiteye güven düzeylerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada üniversiteye güven algısı orta düzeyde çıkmıştır. İtimat edilirlilik, ilgililik ve açıklık olan tüm alt boyutlar “kararsızım” düzeyinde sonuç vermiştir. Alt boyutlardan en fazla puanı itimat edilirlilik alt boyutu almıştır.



### 5.1.3. Öğrencilerin yüksek öğretimin hizmet kalitesi algısı ve üniversiteye güven algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar

Cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, bölüm ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ve üniversiteye güven algısı açısından öğrenci görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmamış, görüşler birbirine benzerdir. Öğrencilerin doğdukları bölge değişkenine göre yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısında anlamlı farklılık göstermezken, üniversiteye güven algısında Akdeniz bölgesi lehine anlamlı fark göstermiştir. Yaş değişkeni açısından yüksek öğretimde hizmet algısı anlamlı farklılık göstermezken, üniversiteye güven algısında 19-20 yaş grupları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bölüme isteyerek gelip-gelmeme değişkeni açısından hem yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı hem de üniversiteye güven algısında anlamlı farklılık isteyerek gelenler lehine bulunmuştur.

### 5.1.4. Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısı ile üniversiteye güven algısı arasındaki ilişkiye dayalı sonuçlar

Öğrencilerin yüksek öğretim hizmet kalitesi algısı ile üniversiteye güven algısı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre kurumun idari yönü alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeği itimat edilirlilik ve ilgililik alt boyutları ile güven toplam ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Kurumun idari yönü alt boyutu ile üniversiteye güven alt boyutu olan açıklık arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre kurumun akademik yönü alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeğinde itimat edilirlilik alt boyutu ve üniversiteye güven toplam ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Kurumun akademik yönü alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeği

ilgililik ve açıklık alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre kurumun imajı alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeği itimat edilirlilik, ilgililik, açıklık alt boyutlarında ve üniversiteye güven toplam ölçeğinde orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre, erişilebilirlik alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeği alt boyutu itimat edilirlilik ve üniversiteye güven toplam ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Erişilebilirlik alt boyutu ile üniversiteye güven alt boyutları olan ilgililik ve açıklık arasında ise düşük düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre, kurumun sunduğu diploma programları alt boyutu ile üniversiteye güven ölçeği alt boyutu itimat edilirlilik ve üniversiteye güven toplam ölçek arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki; ilgililik ve açıklık alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi algısına göre kurumun fiziki imkânları alt boyutu ile üniversiteye güven alt boyutu itimat edilirlilik ve üniversiteye güven toplam ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Fiziki imkânlar alt boyutu ile üniversiteye güven alt boyutları ilgililik ve açıklık arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğrencilerin üniversite hizmet kalitesini arttırmak için üniversitenin idari ve akademik hizmetleri, erişilebilirliği, imajı, fiziki olanakları ve sunduğu diploma programları hakkında kalite standardı çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin üniversite tercihlerini yaparken, kendi amaç ve isteklerine uygun tercihler yapmaları için gereken destek hizmetler tercih yapmadan önce verilmelidir.

Üniversitede sağlanan idari hizmetlerin kalitesini artırma çalışmalarında, öğrencilere karşı tutum ve etkin işleyiş için idari personele hizmet içi eğitim imkânları daha fazla sağlanmalı, öğrencilere yeterli zaman ve ilgi göstermelerine olanak verecek şekilde iş yükü verilmelidir. Ayrıca idari personelin işini kolaylaştırıcı öğrencilerin bilgilerine kolay erişimi sağlayan sistemlerin kullanımı desteklenmelidir.

Akademik personelin hizmet kalitesinin artırılması için üniversite tarafından akademik personele destek niteliğinde çalışmalar yapılmalı, akademik personelin ihtiyaçları dinlenmeli ve buna göre eğitim fırsatları sağlanmalıdır. Ayrıca akademik personelin öğrenciye tutumunun pozitif ve toleranslı olmasını sağlayacak ortam sağlanması ve akademik personelin öğrencilere faydasının maksimum düzeyde olması için öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarda yeterli bilgi, zaman ve enerjiyi verebilecek şekilde görevlendirilmesi ve ders yükü verilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrenciler henüz üniversiteye girmeden önce hem liseler hem de üniversiteler tarafından üniversitedeki hizmetler hakkında bilgilendirilmeli böylece hem öğrencilerin üniversiteler hakkında gerçekçi beklentilere sahip olması hem de üniversitenin sağlayabileceği hizmetlerden yararlanabilmesi sağlanmalıdır.

Üniversiteyi ve sağladığı hizmetleri tanıtım için ve aday öğrencilerin üniversiteyi tercih etmelerini sağlayacak tanıtım filmleri, reklamlar, çalıştaylar, fuar tanıtımları gibi imaj çalışmaları yapılmalıdır.

Üniversitenin hizmet kalitesini artırma çalışmaları yapılırken üniversite, temel görevi olan eğitim hizmetleri sağlamada aktif olmalı, çok sayıda ve çeşitli uzmanlık

programları sunmalı, esnek müfredat yapısına sahip olmalı, çeşitli diploma programları sunmalı ve bu imkânları dünya üniversiteleri standartlarında sağlamaya özen göstermelidir.

Üniversite yeterli derslik, laboratuvar, eğitim ortamları, konferans salonları, kantin, yemekhaneler ve yurtlar, sosyal tesisler gibi imkânlarla sahip olmalı ve bu imkânların bakım ve işletilmesine özen göstermeli, bu konularda da dünya standartlarına uyum sağlamaya çalışmalıdır.

Üniversitelerde hizmet kalitesi çalışmaları yapılırken öğrencilerin üniversiteye duydukları güveni artırıcı çalışmalar da beraberinde yürütülmelidir. Bu çalışmalar üniversitenin öğrencilere haklarını açık bir şekilde duyurması, öğrencilerin okulla ilgili konularda haklarını arayabilecekleri bir platform oluşturması, üniversitede yapılan uygulamaların her bölümde açık, net ve standart olması, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri soru ve sorunlara yanıtlar bulabilecekleri üniversite bünyesinde bir birim bulunması gibi olanakları içerebilir. Bu çalışmalar yapılırken üniversitenin verdiği vaatleri yerine getirmesine, öğrencilere karşı yardımsever, anlayışlı ve toleranslı bir tutum sergilemesine, öğrencilere tam ve doğru bilgi akışının sağlanmasına ve uygun bir iletişim diline sahip olmasına özen gösterilmelidir.

Öğrencilerin üniversiteye karşı güven duyabilmeleri için üniversite, öğrencilere iyiliksever bir tutum ile yaklaşmalı, eğitim hayatları ve daha sonrası için iyi tavsiyelerde bulunmalı, vaat ettiği sözleri yerine getirmelidir. Ayrıca üniversite öğrencilere dürüst yaklaşmalı, doğru bilgi akışını sağlamalı ve bir problem meydana geldiğinde öğrencileri bilgilendirmelidir. Öğrencilere gerek duyduklarında desteğe hazır olmalı ve öğrencilerin önerilerini dikkate almalıdır. Bunun için öğrenciler ile üniversite yönetimlerini buluşmasını sağlayacak mecralar oluşturulmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler:

- Araştırma farklı üniversitelerde tekrar edilebilir.
- Araştırma devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri karşılaştırılarak yapılabilir.

- Yüksek öğretimde hizmet kalitesinin akademik başarı üzerine etkisi incelenebilir.
- Üniversiteye güven algısının akademik başarı üzerine etkisi incelenebilir.
- Üniversitede hizmet kalitesi algısı ve üniversiteye güven algısı öğrenci velileri ya da çeşitli sektörleri kapsayacak biçimde değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Altan, Ş., Atan, M. ve Ediz, A. (2003). *SERVQUAL Analizi ile Toplam Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Yüksek Eğitimde Bir Uygulama*. 12. Ulusal kalite Kongresi. KalDer Türkiye Kalite Derneği. Lütfi Kırdar Kongre ve Sergi Sarayı, İstanbul.
- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Konuya İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Alakavuk, E. D. (2007). Hizmet kalitesi değerlendirme ölçeği: SERVQUAL. Gümüsoğlu, Ş., Pınar, İ., Akan, P., Akbaba, A. (Eds), *Hizmet Kalitesi, Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar* (330-342). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K. Ve Ragavan, N. A. (2016). Do higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian Public Universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94.
- Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 439-458.
- Altun, G. (2010). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Applebaum, B. (1995). Creating A trusting atmosphere in the classroom. *Educational Theory*, 45(4), 443-452.
- Appleton-Knapp S. L. ve Krentler K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*. 28, 254-264.
- Arslan, M. M. (2009). Perceptions of technical and industrial vocational high school teachers about organisational trust. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 274-288.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baskan, G. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1 (21-32).
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Bayrak, B. (2007). *Yüksek Öğretim Kurumlarından Beklenen Hizmet Kalitesi ve Hizmet Kalitesinin Algılanmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim Kurumlarından Beklenen Hizmet Kalitesi ve Hizmet Kalitesinin Algılanmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barlow, V. (2001). Trust and the principalship. 15 Şubat 2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.6498&rep=rep1&type=pdf> sitesinden alınmıştır.

- Beaumont, D., J. (2012). *Service Quality in Higher Education: The Students' Viewpoint*. A dissertation submitted to the University of Manchester for the degree of Bachelor of Science in the Faculty of Humanities. University of Manchester Manchester Business School, England.
- Bektaş, H., ve Ulutürk Akman, S. (2013) Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik analizi, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 18 (116-133).
- Bektaş, H. (2015). İkili Değişkenler için Faktör Analizi: Çalışma Yaşamı Kalitesi Üzerine Bir Uygulama, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bitner, M. J. ve Hubbert, A. R. (1994). Encounter Satisfaction Versus Over-All Satisfaction Versus Quality: The Customer's Voice. Rust, R. T. ve Oliver R. L. (Eds.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* (72-94). California: Sage Publications Inc.
- Blaskova, M., Blasko, R., Kozubikova, Z. ve Kozubik, A. (2015). Trust and reliability in building perfect university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205(2015), 70-79.
- Boon, S. D. ve Holmes, J. G. (1991). The Dynamics of Interpersonal Trust: Resolving Uncertainty in Face of Risk. R. A. Hinde, J. Groebel (Eds.) *Cooperation and Prosocial Behaviour* (190-211). UK: Cambridge University Press.
- Broh, R. A. (1982). *Managing Quality For Higher Profits: A Guide for Business Executives and Quality Managers*. New York: McGraw Hill.
- Bromiley, P. ve Cummings, L. (1996). The Organisational Trust Inventory. R. Kramer, T. Tyler (Eds.), *Trust in Organisations: Frontiers of Theory and Research* (302-330). California: Thousand Oaks.



- Bulgan, U. ve Gürdal, G. (2005). Hizmet kalitesi ölçülebilir mi?. 15 Şubat 2017 tarihinde <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak05/u05-22.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Buttler, J. ve Cantrell, R. (1984). A behavioral decision theory approach to modelling dyadic trust in superiors and subordinates. *Administrative Science Quarterly*, 42, 558-583.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve okluk, . (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik : SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2010.
- Bryk, A. ve Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Camp, R. C. (1989). *Benchmarking: The Search For Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*. The University of Michigan: Quality Pres.
- Can, P. (2016). Hizmet kalitesinin Servqual leği İle llmesi: Uşak niversitesi merkez ktphanesi üzerine bir araştırma. *Karabk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 63-84.
- Carman, M. J. (1990). Consumer perceptions of service quality: An assesment of the SERVQUAL dimentions. *Journal Of Retailing*. 66(1), 33-55.
- Carvalho, S. W. ve Mota, M. O. (2010). The role of trust creating value and student loyalty in relational exchanges between higher institution and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145-165.
- Cevher, E. (2015) Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 39 (804-814).

- Cevher, E. (2016). Hizmet kalitesi açısından üniversitelere yönelik şikayetlerin incelenmesi. *Journal of Yasar University*, 11(43), 163-171.
- Clark, R., Walter, M. ve Keith, S. (2002). Experimentally assessing the student impacts of out-of-class communication: Office visits and the student experience. *Journal of Collage Student Development*. 43(6), 824-837.
- Cook, J. ve Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organisational commitment and personel need non-fullfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53(1), 39-52.
- Cronin, J. J. ve Taylor A.S. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal Of Marketing*. 56(3), 55-68.
- Crosby, P.D. (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain: How to Manage Quality – So that it Becomes a Source of Profit for Your Business*. New York: McGraw-Hill.
- Curzon- Hobson, A. (2002). A Pedagogy of trust in higher learning. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 265-276.
- Çavdar, E. (2009). Yükseköğretimde hizmet kalitesi unsurları ve bir uygulama. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2 (2), 100-115.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çubukçu, K. ve Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.

- Dasgupta, P. (1988). *Making and Breaking Cooperative Relations*. New York: Basil Blackwell.
- Değermen, H.A., (2006). *Hizmet Ürünlerinde Kalite, Müşteri Tatmini ve Sadakati: Hizmet Kalitesi ile Müşteri Sadakatının Sağlanması ve GSM Sektöründe Bir Uygulama* (1. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Demircan, N. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, 2,10 (140-150).
- Demirdağ, Ş.A. (2015). *Örgütsel Güven ve İş Tatmini Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*. December (1).
- Devebakan, N. (2003). Sağlık işletmelerinde algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde SERVQUAL skorlarının kullanımı ve Özel Altınordu Hastanesi Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt. 5, Sayı:1, 38-54.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi (Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bakış)*. Ankara: Meteksan.
- Edward, C.D. (1968). The meaning of quality. *Quality Progress*, 1(10), 36-39.
- Eisenberger, R., Fasolo, P. ve Davis-Lamastro, V. (1990). Perceived organisational support and employee diligence, commitment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Endo, J. ve Harpel, R. (1982). The effect of student faculty interaction on students’ educational outcomes. *Research in Higher Education*. 16(2), 115-136.

- Emanuel, R. ve Adams, J. N. (2006). Assessing collage student perceptions of instructor customer service via the quality of instructor service to students (QISS) Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31(5), 535-549.
- Erdem, A. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (299-314).
- Erdem, F. (2003). *Örgütsel Yaşamda Güven. Sosyal Bilimlerde Güven*. Ankara: Vadi Yayınları
- Ertuğrul, İ. (2004). *Toplam Kalite Kontrol ve Teknikleri*. İstanbul: Ekin Kitabevi
- Feigenbaum, A.V. (1983). *Total Quality Control* (3. Baskı). New York: McGraw Hill
- Firdaus, A. (2005). “HEDPERF versus SERVPERF the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
- Garwin, D.A. (1984). What does “product quality” really mean?. *MIT Sloan Management Review*, 26 (1). 4 Şubat 2017 tarihinde <http://sloanreview.mit.edu/article/what-does-product-quality-really-mean/> sitesinden alınmıştır.
- Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*. 6, 101-109.
- Ghosh, A., K., Whipple, T., W. ve Bryan, G. A. (2001). Student trust and its antecedents in higher education. *Journal of Higher Education*, 72(3), 322-340.
- Ghobadian, A., Speller, S. ve Jones, M. (1994). Service quality concept and models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol.11, No.9, 43-46.
- Gilmore H.L. (1974). Product Conformance cost. *Quality Progress*, 7(6), 16-19.

- Goetsch, D.L. ve Stanley, B.D. (1998). *Understanding and Implementing ISO 9000 and ISO Standards*. USA: Prentice Hall
- Grönroos, C. (1984). A Service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*. 18(4), 36-44.
- Gumesson, E. (1994). Service management: An evaluation and the future. *International Journal of Service Industry Management*. 5(1), 77-96.
- Gumesson, E. (1987a). Using integral marketing to develop a new culture: The case of Ericsson quality. *Journal of Business and Industrial Marketing*. 2(3), 23-28.
- Gumesson, E. (1987b). *Quality- The Ericsson Approach*. Ericsson Firm Report. Stockholm
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationships: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*. 7(summer), 87-97.
- Güler, A. (1994). *Türkiye’de Üniversite Reformları*, Ankara: Adım Yayınları.
- Gümüšoğlu, Ş., Pınar, İ., Akan, P. ve Akbaba, A., (Ed). (2007). *Hizmet Kalitesi Kavramlar Yaklaşımlar ve Uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gündoğan, N. (2002). Hizmetler sektöründe istihdam. *Kamu-İş*, 7 (1)
- Gürbüz, E. ve Ergülen A. (2006). Hizmet kalitesinin ölçümü Ve Grönroos modeli üzerine bir araştırma. *İ.Ü. Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 35, 173-190.
- Gürbüz, R. (2012). *Algılanan Örgütsel Destek ve Örgütsel Güvenin, Örgütsel Bağlılık ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri)*. ÖSYM Yayınları; 2003-4.
- Halis, M. (2001). Hizmet işletmelerinde global stratejilerin geliştirilmesi. *Dış Ticaret Dergisi*, Nisan.
- Halis, M., Gökgez, G. S., Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2007), 187-205.
- Hepkul, A. ve Kağrıcioğlu, H. (1996). Veri tabanlı pazarlama. *Pazarlama Dünyası*, 34, 27-33.
- Hope, C. ve Muhleman A. (1997). *Service Operations Management: Strategy, Design and Delivery*. New York: Prentice Hall.
- Hoy, W., Hannum, J., ve Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8 (4), 336-359.
- Huff, L. ve Kelley, L. (2003). Levels of Organisational trust in individualist versus collectivist societies: A Seven Nation Study. *Organisation Science*, 14(1), 81-90.
- Hwang, H. B. ve Teo, C. (2001). Translating customers voices’ into operations requirements – A QFD application in education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), 195-226.
- Işık, M. (2014). *Çağrı Merkezlerinde Takım Çalışması ve Örgütsel Güven İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jones, T. ve Sasser W. E. Jr. (1995). Why satisfied customer defect. *Harvard Business Review*. 73(6), 88-99.

- Joseph, E. E. ve Winston, B. E. (2005). A Correlation of servant leadership, leader trust and organisational trust. *Leadership Organisation development Journal*, 26, 6-22.
- Juran, J.M. ve Gryna F.M. (Ed). (1988). *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw Hill
- Kale, M. (2013). Perception of collage of education students in Turkey towards organisational justice, trust in administrators, and instructors. *The International Journal of Higher Education Research*, 66, 521-533.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 93-118.
- Kang, G. ve James, J. (2004). Service quality dimentions: Gröroos's Service Quality Model. *Managing Service Quality*. 14(4), 266-267.
- Kanji, G.K., Tambi, A. M. B. A., Wallace, W. (1999). A comparative study of quality practices in higher education institutions in the US and Malasia. *Total Quality Management*. 10(3), 357-371.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2017). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. Eskişehir: Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı Yayınları.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
- Kaufman, R. ve Zahn, D. (1993). *Quality Management Plus*. London: Sage Publication
- Kavrakoğlu, İ. (1992). *Toplam Kalite Yönetimi* (Yayın No:1). İstanbul: Kal-Der Yayınları.

- Kırıkkanat, B. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koski, R. E. (1998). *Kuruluşunuzun Yaratıcılığını Ortaya Çıkarmak*. Robert H. Rolsen. *İnsan Yönetimi*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569–598.
- Lafferty, C.L. ve Lafferty B.D. (2001). *Trust in Organisations*. Academy of Human Resource Development (AHRD) Conference Proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28-March 4 2001). Volumes 1 and 2. Trust in Organisations: Symposium 6, 18-30.
- Lee, S. J. (2007). The relations between student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Leffler, K. B. ve Rucker, R. R. (1982). Ambiguous changes in product quality. *American Economic Review*, 72 (5), 956-967.
- Lewicki, R. J. ve Bunker, B., B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. R. M. Kramer, T.R. Tyler (Eds.) *Trust in Organisations, Frontiers of Theory and Research* (114-139). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Lovelock, C. H. (1983). “Classifying services to gain strategic marketing insights”, *Journal of Marketing*, Vol. 4.



- Madu, C., Aheto, J., Kuei, C. H. ve Winokur, D. (1996). Adoption of strategic total quality management philosophie. *International Journal of Quality and Reliability Management*. 13(3), 57-72.
- Mayer, R. C., Davis, J.H. ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organisational trust. *Academy of Management Rewiev*, 20(3), 709-734.
- Mazur, G.H. (1996). *Design a course in total quality management (TQM)*. University of Michigan College of Engineering. Yokohoma: Proceedings of ICQ'96.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 212-215.
- Meray, S.L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 13-66.
- Migliore, L. A. ve DeClouette, A.,H. (2011). Perceptions of trust in the boardroom: A conceptual model. *Journal of Leadership and Organisational Studies*, 18(3), 320-333.
- Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K. ve Johnson, J.R. (2000). Reconsidering the organisational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13, 626-658.
- Mishra, A.K. (1996). Organisational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. Roderick M., Thomas, T. (Eds.) *Trust in Organisations* (261-278). Newbury Park, CA: Sage.
- Mollering, G., Bachman, M. ve Lee, S. H. (2004). Introduction: Understanding organisational trust foundations, constellations and issues of operationalisation. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 556-570.
- Mucuk, İ. (2006) *Pazarlama İlkeleri* (17. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi

- Munro-Faure, L. ve Munro-Faure, M. (1992). *Implementing Total Quality Management*. Pitman Publishing.
- Narman, A. (2012). *Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Örgütsel adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Ümraniye İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Noorderhaven, N.G., (1992). Trust and inter-firm relations noorderhaven. EAEPE Conference.
- Normann, R. (1984). *Service Management*. Chicester: John Wiley & Sons
- Normann, R. (1991). *Service Management: Strategy and Leadership in Service Business*. England: Wiley.
- Odabaşı, Y. (2015). *Satışta ve Pazarlamada Müşteri İlişkileri Yönetimi (CRM)* (9. Baskı). İstanbul: Aura Kitapları.
- Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 17-38.
- 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.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 253-270.
- Özdoğan, F. ve Tüzün, İ. (2007) Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(15), 639-650.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ankara: Pelin Ofset.

- Özer, P.S. ve Özdemir, P.Ö. (2007). Hizmet Kavramı, Ekonomideki Yeri, Tanımı ve Özellikleri. Ş. Gümüşoğlu, İ. Pınar, P. Akan, A. Akbaba (Eds.) *Hizmet Kalitesi Kavramlar Yaklaşımlar ve Uygulamalar* (2-28) Ankara: Detay Yayıncılık.
- Öztürk, S.A. (2005). *Hizmet Pazarlaması* (5.Baskı). Ankara: Ekin Kitabevi.
- Paker, N. (2009) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güvenleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Palmer, A. (2005). *Principles of Services Marketing*. USA: McGraw Hill Companies, Inc.
- Parasuraman, V.A., Zeithaml, V. ve Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*. 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, A.V., ve Berry L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*. 64(1), 12-40.
- Pearce, J., L., Bigley, G. A. ve Branyiczki, I. (1998). Procedural justice as modernism: Placing industrial/organisational psychology in context. *An International Review*, 47, 371- 396.
- Pirsig, R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*. New York: Bantam.
- Polat, S. (2009) *Örgütsel Güven Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye*, Ankara: Pegem Akademi.

- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2008), 307-331.
- Polat, S., ve Taştan, M. (2009). Yüksek öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 1C0043, 4(2), 558-574.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. ve Johnson, D. M. (2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*. 20(2), 139-152.
- Ramos, M. (1993). *Evaluation, Recognition and Reward of Academic Advising*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rao, A., Carr, L.P., Dambolena, I., Kopp, R.J., Martin, J., Rafii, F. ve Schlesinger, P.F. (1996). *Total Quality Management: A Cross Functional Perspective*. Wiley.
- Raushi, T. (1993). *Developmental Academic Advising*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rempel, J. ve Holmes, J. (1986). How do I trust thee? *Psychology Today*, February, 1986, 28-34.
- Reyhanoğlu, M. (2006). *AR-GE İşbirliklerinde Güven: Ankara'daki Teknoparklarda Faaliyet Gösteren İşletmelerde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Roberts, J. K. (1999). Basic concepts of confirmatory factor analysis. Bildiri güneybatı eğitim araştırmaları birliğinin yıllık toplantısında sunulmuştur. Austin, Texas. Güneybatı eğitim araştırmaları birliğinin yıllık toplantısında sunulmuştur. San Antonio, Texas. Belge NO: ED 313 456.
- Robledo, M. A. (2001). Measuring and managing service quality: Integrating customer expectations. *Managing Service Quality: An International Journal*. 11(1), 22-31.

- Rotter, J. B. (1967). A new scale of measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Sampaio, C. H., Perin, M. G., Simones, C. ve Kleinowski, H. (2012). Students' trust value and loyalty. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 83-100.
- Sandal, İ. (2014). *Örgütsel Güven ile Verimlik Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Scarborough, J. E. (2013). Student – Faculty trust and student success in pre-licensure baccalaureate nurse education. *Nurse Education Today*, 33(2013), 919-924.
- Saunders, M., ve Thornhill, A. (2004). Trust and mistrust in organizations: An exploration using an organizational justice framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 493 – 515.
- Sevinç, Y. S. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki: Uşak İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Shapiro, D., Sheppard, B. H. ve Cheraskin, L. (1992). Business on handshake. *Negotiation Journal*, 8(4), 365-377.
- Shockley- Zalabak, P., Ellis, K. ve Winograd, G. (2000). Organisational trust: What it means why it matters?. *Organisational Development Journal*, 18(4), 35-49.
- Smith, P. A. ve Shoho, A. R. (2007). Higher education trust, rank and race: A conceptual and empirical analysis. *Innov High Educ*, 32, 125-138.
- Spendolini, M. J. (1992). *The Benchmarking Book*. New York: Amacom Books.

- Stanton, J.W. ve Etzel, J.M., Walker, J. B. (1994). *Fundamentals of Marketing* (10. Baskı). Singapur: McGraw Hill International Editions,
- Stephen G. S. ve Berberoğlu, G., (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items. *Applied Measurement in Education*, 13 (3), 229-248.
- Srinivasan, R. (2004). *Services Marketing - The Indian Context*. New Delhi: Prentice Hall.
- Svensson, G. (2001). Perceived trust towards suppliers and customers in supply chains of the Swedish automotive industry. *International Journal Of Physical Distribution Logistics Management*, 31(9), 647-662.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 106-122.
- Şekerkaya, A. (1997). *Bankacılık Hizmetlerinde Algılanan Toplam Kalite Ölçümü*. Sermaye Piyasası Kurulu Yayınları, No:87, Ankara: Pelin Ofset.
- Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar 2012, 28, 184-203.
- Tek, Ö. B. (1997). *Pazarlama İlkeleri Türkiye Uygulamaları Global Yönetimsel Yaklaşım* (7. Baskı). İstanbul: Cem Ofset.
- Tekingündüz, S. (2012). *Örgütsel Bağlılık Üzerinde Örgütsel Güven ve İş Tatminin Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Terekli, G. (2010). *Örgütsel Güven Boyutları ve İş Tatmini İlişkisi: Tekstil İşletmesinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Thompson, M. (2001). Informal student-faculty interaction.: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community collage students. *Community Collage Review*. 29(1), 35-57.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2016). 16 Aralık 2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5731da0301e498.81248478](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5731da0301e498.81248478) sitesinden alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2007). Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2016). İstihdam Edilenlerin Yıllara Göre İktisadi Faaliyet Kolları (NACE Rev.2). 1 Şubat 2017 tarihinde <http://ww.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> sitesinden alınmıştır.
- Tschannen Moran, M. ve Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and emprical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Ünal, F. (2005). Yükseköğretimde algılanan hizmet kalitesi ölçümü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 248-259.
- Vargo S.L., ve Lusch R.F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(January), 1-17.
- Willinsky, J. (2005). Just say know? Scholing the knowledge society. *Educational Theory*. 55(1), 97-111.

- Yeh, T., J. (2007). *Leadership Behaviour, Organisational Trust and Organisational Commitment Among Volunteers in Taiwanese Non-Profit Foundations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Incarnate Word, San Antonio, TX.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (739-756).
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26(2009), 174-179.
- Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). SERVQUAL yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 299-316.
- Yükselen, C. (2015). Pazarlama İlkeler - Yönetim - Örnek Olaylar (12. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Alguları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zaheer, A., McEvily, B. ve Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganisational and interpersonal trust on performance. *Organisational Science*, 9(2), 141-159.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. ve Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions And Expectations*. New York: The Free Press.
- Zorlu Yücel, P. (2006). *Örgütsel Güven ve İş Tatmini İlişkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.





## **EKLER**

**EK-1.** Veri Toplama Araçları

**EK-2.** Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

**EK-3.** Etik Kurul İzni

**EK-4.** Normallik Varsayım Testleri

## EK-1. Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma bilimsel bir araştırma yapmak için planlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuyarak kendinize en uygun şekilde doldurunuz. Bu araştırmaya katılım, gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmada **isim yazmanıza gerek yoktur**. Elde edilen veriler saklı kalacaktır. Vereceğiniz bütün samimi ve doğru bilgiler çalışmanın güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Çalışmamıza olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yeşim Özçelik

AİBÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu

Tel: 03742541000-2813

1. Cinsiyet: K ☐ E ☐
2. Kazanmış olduğunuz fakülte ve bölüm:..... /.....
3. Doğduğunuz bölge: Akdeniz ☐ Ege ☐ Karadeniz ☐ Doğu Anadolu ☐  
Güneydoğu Anadolu ☐ Marmara ☐ İç Anadolu ☐
4. Yaşınız: .....
5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne isteyerek mi geldiniz ? Evet ☐ Hayır ☐
6. Bölümünüze isteyerek mi geldiniz? Evet ☐ Hayır ☐
7. Mezun olduğunuz okul türü: Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Meslek Lisesi ☐  
Teknik Lise ☐ İmam-Hatip Lisesi ☐ Askeri Lise ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐  
Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Özel Lise ☐ Diğer (belirtiniz):.....
8. Anne mesleği:..... Baba mesleği:.....
9. Anne öğrenim durumu:  
Hiç okula gitmemiş ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ ön lisans ☐ lisans ☐  
lisansüstü ☐
10. Baba öğrenim durumu:  
Hiç okula gitmemiş ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ ön lisans ☐ lisans ☐  
lisansüstü ☐
11. Ailenin ortalama aylık gelir düzeyi:  
sabit bir geliri yok ☐ 0-1300 TL ☐ 1301-2600 TL ☐ 2601-3900 TL ☐  
3901-5200 TL ☐ 5201-7800 TL ☐ 7801 – 9100TL ☐ 90101 TL ve üzeri ☐

## Güven Ölçeği

| Aşağıdaki ifadeleri katılma derecenize göre işaretleyiniz.                                                  | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Az katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Çok Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|----------------|------------|-------------|-----------------|---------------------|
| 1. Üniversiteme itimat ederim                                                                               | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 2. Üniversitem bir problem oluştuğunda bizi bilgilendirir                                                   | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 3. Üniversitemin öğrencileri oldukça yeterlidir                                                             | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 4. Üniversitem öğrencilerin önerilerini çok az dikkate alır                                                 | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 5. Üniversitem öğrencinin yardımı her zaman hazırdır                                                        | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 6. Üniversitem bazen güvenilmez olabilir                                                                    | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 7. Üniversitem öğrencilerine her zaman istediği bilgileri sağlar                                            | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 8. Üniversitem öğrencilerine nadiren iyi tavsiyede bulunur                                                  | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 9. Üniversitem öğrencileriyle işbirlikçidir                                                                 | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 10. Üniversitem öğrencilerine nadir olarak iyiliksever davranır                                             | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 11. Üniversitem öğrencilerine verdiği sözleri tutar                                                         | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 12. Üniversitem öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakacak şeyleri hiçbir zaman saklamaz                    | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 13. Üniversitem öğrencilerine her zaman doğru bilgi verir                                                   | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 14. Üniversitem öğrencilerinden iyi karşılık alır (öğrenciler üniversiteye karşı olumlu duygular içindedir) | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |
| 15. Üniversitem öğrencilerine karşı her zaman naziktir                                                      | 1                | 2            | 3              | 4          | 5           | 6               | 7                   |

## Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği

| Aşağıdaki ifadeleri katılma derecenize göre işaretleyiniz.                                                          | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Akademik personel, ders ile ilgili sorularımı yanıtlayabilecek yeterli bilgiye sahiptir.                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 2. Akademik personel, bana nazik ve saygılı bir şekilde yaklaşmaktadır.                                             | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 3. Akademik personel, benim sorunun olduğu zaman çözmek için samimi bir ilgi göstermektedir.                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 4. Akademik personel, öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemektedir.                                           | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 5. Akademik personelin, öğrencilerle olan sınıf içi iletişimi yeterli düzeydedir.                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 6. Akademik personel, bilgi ve becerilerimin (performansımın) gelişim süreci ile ilgili geribildirim sağlamaktadır. | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 7. Akademik personel, öğrencileri yönlendirmek için yeterli zamanı ayırabilmektedir.                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 8. Üniversitemin öğrenci yurt imkanı vardır ve yeterlidir.                                                          | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 9. Üniversitemin akademik tesisleri (derslik, laboratuvar, konferans salonu vb.) yeterlidir.                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 10. Üniversitemin sosyal tesisleri, öğrencilerin kullanımına uygun ve yeterlidir.                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 11. Üniversitemde çok sayıda ve çeşitli uzmanlık programları sunulmaktadır.                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 12. Üniversitem esnek müfredat yapısına sahip programlar sunmaktadır.                                               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 13. Üniversitem oldukça saygın diploma programları sunmaktadır.                                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 14. Akademik personel, kendi alanında oldukça bilgili ve tecrübe sahibidir.                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 15. Bir sorunun olduğunda idari personel, sorunu çözmek için samimi bir ilgi göstermektedir.                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 16. İdari personel, öğrencilere özenli ve bireysel ilgi göstermektedir.                                             | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 17. İdari personel, öğrencilerin soruları/ şikayetleri ile etkin olarak ve zamanında ilgilenir.                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 18. İdari personel, hiçbir zaman öğrencilerin isteklerine cevap veremeyecek kadar meşgul değildir.                  | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 19. İdari birimler, öğrencilere ait kayıtları ve bilgileri hatasız ve ulaşılabilir olarak tutmaktadırlar.           | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 20. İdari personel, öğrenciye verdiği sözü zamanında yerine getirir.                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 21. İdari personel, öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemektedir.                                             | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 22. İdari personelin, öğrencilerle olan iletişimi iyi düzeydedir.                                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 23. İdari personel, kendi görev alanlarına ait prosedüre ilişkin yeterli bir bilgi düzeyine sahiptir.               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 24. İdari personel, öğrencilere ayırım gözetmeksizin ve saygılı olarak davranmaktadır.                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 25. Üniversitemden aldığım hizmet beklentilerimi tamamen yerine getirmiştir.                                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 26. Üniversitemi başkalarına tavsiye ederim.                                                                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 27. Bir daha üniversite seçme şansım olsa, yine de Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ni seçerdim                      | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |
| 28. Akademik personel uygulama derslerinde anlatacakları konulara hakim ve ders anlatmaya isteklidirler.            | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                   |

## EK-2. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

**Yüksek öğretimde hizmet kalitesi ölçeği izin** Gelen Kutusu x

**yeşim çizmeci** <yesim26@gmail.com> 20 Eki ☆

Alıcı: uluturksema

Sayın Sema ULUTÜRK AKMAN Hocam,

Ben Yeşim Özçelik, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce Okutmanı olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda yine aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı altında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisansımı yapmaktayım.

Çalışmanızda güvenilirlik ve geçerlilik analizini yapmış olduğunuz "Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmayı çok isterim.

Teşekkür ederim.  
İyi çalışmalar.

Yeşim Özçelik

**Sema Ulutürk** <uluturk.sema@gmail.com> 20 Eki ☆

Alıcı: bana

Yeşim Hanım, merhaba,  
Çalışmamızı kullanmanızdan mutluluk duyarız. Kaldı ki kaynak göstermeniz halinde tüm eserlerden yararlanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim.  
Sema ULUTÜRK AKMAN

20 Eki 2015 16:21 tarihinde "yeşim çizmeci" <yesim26@gmail.com> yazdı:

\*\*\*

**Güven ölçeği izin** Gelen Kutusu x

**yeşim çizmeci** <yesim26@gmail.com> 21 Eki ☆

Alıcı: bahar

Sayın Feride Bahar ÖZDOĞAN Hocam,

Ben Yeşim Özçelik, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce Okutmanı olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda yine aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı altında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisansımı yapmaktayım.

"Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmanızda kullanmış olduğunuz "Güven Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmayı çok isterim.

Teşekkür ederim.  
İyi çalışmalar.

Yeşim Özçelik

**Bahar Kurtulmuşoğlu** <bahar@baskent.edu.tr> 21 Eki ☆

Alıcı: bana

Yeşim Hocam,  
Ekte iki ölçek yer almaktadır. Referans vermeniz kaydıyla ölçekleri kullanmanızda bir sıkıntı yoktur.  
İyi çalışmalar  
Doç. Dr. F. Bahar KURTULMUŞOĞLU

From: yeşim çizmeci [mailto:yesim26@gmail.com]  
Sent: Wednesday, October 21, 2015 2:05 PM  
To: bahar@baskent.edu.tr  
Subject: Güven ölçeği izin

\*\*\*

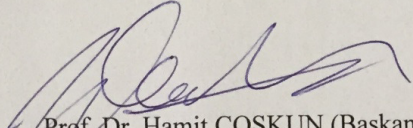
**EK-3. Etik Kurul İzni**

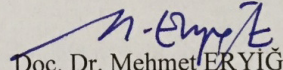
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

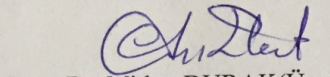
Yeşim ÖZÇELİK  
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
 Yabancı Diller Yüksekokulu  
 Hazırlık Bölümü

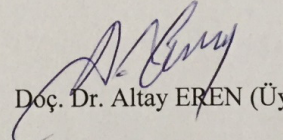
Sayın Yeşim ÖZÇELİK,

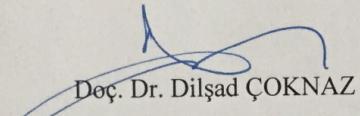
**“Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi ve Üniversiteye Güven Algıları”** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/43) Kurulumuzun 02.03.2016 tarihli ve 2016/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

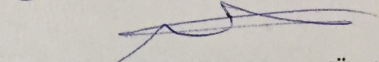
  
 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

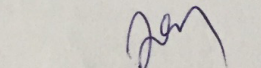
  
 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
 Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)

  
 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

  
 Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

  
 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
 Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

**EK-4. Normallik Varsayım Testleri**

Öğrencilerin üniversite hizmet kalitesi algısı kişisel değişkenlerine (cinsiyet, doğdukları bölge, ailenin gelir düzeyi, yaş, bölüm, bölüme isteyerek gelmiş olma, mezun olunan okul türü, fakülte türüne) göre normallik varsayım testleri

| <b>Cinsiyet</b>  | <b>Komogorov-Smirnov</b> |           |          |
|------------------|--------------------------|-----------|----------|
|                  | <b>İstatistik</b>        | <b>sd</b> | <b>p</b> |
| Kız öğrenciler   | 0,069                    | 270       | 0,004    |
| Erkek öğrenciler | 0,101                    | 124       | 0,003    |

| <b>Bölge</b>              | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b>     | <b>Test</b>        |   |
|---------------------------|----------|-------------------|-----------|--------------|--------------------|---|
| Akdeniz Bölgesi           | 31       | 0,151             | 31        | 0,071*       | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| Ege Bölgesi               | 25       | 0,972             | 25        | 0,689*       | Shapiro-Wilk       | √ |
| Karadeniz Bölgesi         | 85       | 0,110             | 85        | <b>0,013</b> | Kolmogorov-Smirnov | X |
| Doğu Anadolu Bölgesi      | 13       | 0,983             | 13        | 0,990*       | Shapiro-Wilk       | √ |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 14       | 0,903             | 14        | 0,124        | Shapiro-Wilk       | √ |
| Marmara Bölgesi           | 53       | 0,069             | 153       | 0,070*       | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| İç Anadolu Bölgesi        | 73       | 0,050             | 73        | 0,200*       | Kolmogorov-Smirnov | √ |

| <b>Gelir düzeyi</b> | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>Test</b>        |   |
|---------------------|----------|-------------------|-----------|----------|--------------------|---|
| Sabit Geliri Yok    | 47       | 0,110             | 47        | 0,200*   | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 0-1300 TL           | 83       | 0,085             | 83        | 0,200*   | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 1301-2600 TL        | 137      | 0,058             | 137       | 0,200*   | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 2601-3900 TL        | 76       | 0,056             | 76        | 0,200*   | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 3901 ve üzeri       | 51       | 0,176             | 51        | 0,000    | Kolmogorov-Smirnov | X |

| <b>Yaş grupları</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|---------------------|-------------------|-----------|----------|---|
| 17-18               | 0,087             | 96        | 0,071    | √ |
| 19-20               | 0,068             | 263       | 0,005    | X |
| 21-24               | 0,097             | 35        | 0,200    | √ |

| <b>Bölümler</b>        | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|------------------------|----------|-------------------|-----------|----------|---|
| Psikoloji              | 61       | 0,105             | 61        | 0,095    | √ |
| Matematik              | 43       | 0,073             | 43        | 0,200    | √ |
| Uluslararası İlişkiler | 112      | 0,077             | 112       | 0,099    | √ |
| Sosyoloji              | 83       | 0,104             | 83        | 0,026    | X |
| Diğer                  | 95       | 0,072             | 95        | 0,200    | √ |

| <b>Bölüme isteyerek gelme durumu</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|--------------------------------------|-------------------|-----------|----------|---|
| Evet                                 | 0,089             | 313       | 0,000    | √ |
| Hayır                                | 0,065             | 81        | 0,200    | X |

| <b>Mezun olunan okul türü</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|-------------------------------|-------------------|-----------|----------|---|
| Anadolu Lisesi                | 0,085             | 220       | 0,001    | X |
| Meslek Lisesi                 | 0,129             | 44        | 0,063    | √ |
| Genel lise                    | 0,067             | 77        | 0,200    | √ |
| Diğer                         | 0,101             | 53        | 0,200    | √ |

| <b>Fakülte türü</b>  | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>Test</b>        |   |
|----------------------|-------------------|-----------|----------|--------------------|---|
| Fen Edebiyat         | 0,071             | 242       | 0,004    | Kolmogorov-Smirnov | x |
| İktisat              | 0,077             | 112       | 0,088    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| Mühendislik/Mimarlık | 0,130             | 40        | 0,099    | Kolmogorov-Smirnov | √ |

Öğrencilerin üniversite güven algısı kişisel değişkenlerine (cinsiyet, doğdukları bölge, ailenin gelir düzeyi, yaş, bölüm, bölüme isteyerek gelmiş olma, mezun olunan okul türü, fakülte türüne) göre normallik varsayım testleri

| <b>Cinsiyet</b>  | <b>Komogorov-Smirnov</b> |           |          |
|------------------|--------------------------|-----------|----------|
|                  | <b>İstatistik</b>        | <b>sd</b> | <b>p</b> |
| Kız öğrenciler   | 0,067                    | 270       | 0,005    |
| Erkek öğrenciler | 0,060                    | 124       | 0,200    |

| <b>Bölge</b>              | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>Test</b>        |   |
|---------------------------|----------|-------------------|-----------|----------|--------------------|---|
| Akdeniz Bölgesi           | 31       | 0,102             | 31        | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| Ege Bölgesi               | 25       | 0,106             | 25        | 0,581    | Shapiro-Wilk       | √ |
| Karadeniz Bölgesi         | 85       | 0,070             | 85        | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| Doğu Anadolu Bölgesi      | 13       | 0,959             | 13        | 0,732    | Shapiro-Wilk       | √ |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 14       | 0,971             | 14        | 0,883    | Shapiro-Wilk       | √ |
| Marmara Bölgesi           | 53       | 0,073             | 153       | 0,043    | Kolmogorov-Smirnov | X |
| İç Anadolu Bölgesi        | 73       | 0,074             | 73        | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |

| <b>Gelir düzeyi</b> | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>Test</b>        |   |
|---------------------|----------|-------------------|-----------|----------|--------------------|---|
| Sabit Geliri Yok    | 47       | 0,116             | 47        | 0,125    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 0-1300 TL           | 83       | 0,106             | 83        | 0,022    | Kolmogorov-Smirnov | X |
| 1301-2600 TL        | 137      | 0,049             | 137       | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 2601-3900 TL        | 76       | 0,064             | 76        | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| 3901 ve üzeri       | 51       | 0,123             | 51        | 0,052    | Kolmogorov-Smirnov | √ |

| <b>Yaş</b> | <b>istatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|------------|-------------------|-----------|----------|---|
| 17-18      | 0,097             | 96        | 0,027    | X |
| 19-20      | 0,060             | 263       | 0,022    | X |
| 21-24      | 0,105             | 35        | 0,200    | √ |

| <b>Bölüm</b>            | <b>N</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|-------------------------|----------|-------------------|-----------|----------|---|
| Psikoloji               | 61       | 0,096             | 61        | 0,200    | √ |
| Matematik               | 43       | 0,107             | 43        | 0,200    | √ |
| Uluslar arası İlişkiler | 112      | 0,075             | 112       | 0,158    | √ |
| Sosyoloji               | 83       | 0,080             | 83        | 0,200    | √ |
| Diğer                   | 95       | 0,079             | 95        | 0,176    | √ |

| <b>Bölüme isteyerek gelme durumu</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|--------------------------------------|-------------------|-----------|----------|---|
| Evet                                 | 0,051             | 313       | 0,046    | x |
| Hayır                                | 0,091             | 81        | 0,095    | √ |

| <b>Mezun olunan okul türü</b> | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> |   |
|-------------------------------|-------------------|-----------|----------|---|
| Anadolu Lisesi                | 0,036             | 220       | 0,200    | √ |
| Meslek Lisesi                 | 0,104             | 44        | 0,200    | √ |
| Genel lise                    | 0,127             | 77        | 0,004    | X |
| Diğer                         | 0,099             | 53        | 0,200    | √ |

| <b>Fakülte türü</b>  | <b>İstatistik</b> | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>Test</b>        |   |
|----------------------|-------------------|-----------|----------|--------------------|---|
| Fen Edebiyat         | 0,060             | 242       | 0,035    | Kolmogorov-Smirnov | x |
| İktisat              | 0,075             | 112       | 0,158    | Kolmogorov-Smirnov | √ |
| Mühendislik/Mimarlık | 0,069             | 40        | 0,200    | Kolmogorov-Smirnov | √ |



## ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı:** Yeşim ÖZÇELİK

2. **Doğum Yeri ve Yılı:** Bolu 1985

3. **Öğrenim durumu**

**İlköğretim:** Bolu 50. Yıl İlköğretim Okulu

**Orta Öğretim:** Bolu İzzet Baysal Anadolu Lisesi

**Lisans:** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Ankara.

**Yabancı Dili:** İngilizce

4. **Çalıştığı Kurumlar ve Görev Unvanı:** 01.12.2008 tarihinden itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır.

5. **İletişim Bilgileri:**

yesim26@gmail.com

cizmeciy@ibu.edu.tr