

YAYGIN MESLEKİ TURİZM EĞİTİMİ İÇİN ALGILANAN KALİTE BOYUTLARININ BELİRLENMESİ¹

Determination of Perceived Quality Dimensions for Non-Formal Vocational Tourism Training

Gönderim Tarihi: 01.04.2020

Kabul Tarihi: 04.06.2020

Doi: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.712993>

Osman ÇULHA*

ÖZ: Turizm işletmelerinin çalışanlarına bilgi ve beceri kazanmaları için yapacakları eğitim yatırımlarının kalitesi göz ardı edilmemesi gereken konulardan biridir. Bu çalışmanın amacı yaygın mesleki turizm eğitiminin algılanan kalite boyutlarını belirlemektir. Bunun için hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinden yararlanılarak ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Çalışma verileri özel kuruluşlar tarafından verilen yaygın mesleki turizm eğitimlerinden biri olarak değerlendirilen ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında rezervasyon ve biletleme eğitimlerine katılan 216 kişiden elde edilmiştir. Süreç sonucunda yaygın mesleki turizm eğitiminin algılanan kalitesinin 68 ifadeden oluşan “etkileşim”, “materyal”, “içerik ve yöntem”, “çıktı”, “ortam koşulları”, “amaç”, “mekânsal düzen” ve “zaman” olmak üzere sekiz boyuta sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar ve uygulamacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaygın Mesleki Eğitim, Eğitim Kalitesi, Turizm.

ABSTRACT: The quality of training investments to be made by tourism enterprises to gain knowledge and skills for their employees is one of the issues that should not be ignored. The aim of this study is to determine perceived quality dimensions of non-formal vocational tourism training. For this purpose, scale development process was followed by using both qualitative and quantitative research techniques. The data of the study were obtained from 216 people who participated in reservation and ticketing trainings within the scope of

¹ Bu çalışma “Turizmde Bilgisayarlı Havayolu Rezervasyon ve Biletleme Sertifika Eğitim Programının Algılanan Kalite Boyutlarının Belirlenmesi” isimli doktora tez çalışmasından türetilmiştir. Bu çalışmanın nitel kısmı doktora tez süreci devam ederken T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 17-19 Ekim 2012 tarihinde Ankara’da düzenlenen Turizm Eğitimi Konferansında “Yaygın (Sertifikalı) Mesleki Turizm Eğitimi İçin Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Kalite Modelinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma” isimli tebliğ ile sunulmuş ve bildiri kitabında yayımlanmıştır.

Ayrıca bu çalışmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış ve çalışmanın doktora tezinden üretilmiş olması sebebiyle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, osman.culha@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2024-4582>

commercial and ground services trainings considered as one of the non-formal vocational tourism trainings given by private institutions. As a result of the process, it was found that the perceived quality of non-formal vocational tourism training consists of eight dimensions with 68 items, namely "interaction", "material", "content and method", "output", "ambient conditions", "purpose", "spatial order" and "time". In this direction, suggestions have been offered for researchers and practitioners.

Keywords: Non-Formal Vocational Training, Training Quality, Tourism.

GİRİŞ

Turizm işletmelerinin çalışanlarının niteliklerini artırmaları, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri eğitime yapacakları yatırımla mümkün olmaktadır. İşletmeler tarafından yapılacak eğitimin başarısında eğitimin kalitesi göz ardı edilemez bir konudur (Elangovan ve Karakosky, 1999; Orpen, 1999). Çünkü kaliteli bir eğitim çalışanın memnuniyetini (Noe ve Schmitt, 1986; Mathieu vd., 1992; Clemenz ve Weaver, 2003; Chiang vd., 2005; Artino, 2008; Duque ve Weeks, 2010), motivasyonunu (Ros ve Sintes, 2012), bilgi kazanımını ve bilgiyi yorumlamasını (Dermol ve Čater, 2013), kazandığı bilgi ve becerileri iş ortamına aktarma niyetini olumlu yönde etkilemektedir (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999; Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009). Ancak eğitim kalitesinin etkileşimsel ve fiziksel birçok değişkeni eğitim kalitesinin tanımlanmasını, ölçülmesini ve modellenmesini oldukça güçleştirmektedir (Harvey ve Green, 1993; Van Kemenade vd., 2008; Quinn, vd., 2009). Buna rağmen mesleki eğitimi konu alan sınırlı turizm araştırmaları (Clemenz, 2001; Weaver vd., 2005; Valachis vd., 2009) turizm işletmelerinin işgörenleri için sağlamış oldukları eğitimlerin kalitesinin değerlendirilmesi için gerekli boyutların belirlenmesine öncülük etmiştir. İşletme dışında örgün eğitim kapsamında üniversite düzeyinde eğitim veren (turizm, ağırlama yönetimi, mutfak sanatları) kurumların eğitim kalitesini oluşturan boyutlarının neler olduğunun belirlenmesi için yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Assante vd., 2007; Hertzman ve Stefanelli, 2008; Horng vd., 2009; Teng vd., 2013).

Öncül araştırmalar bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılan çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Birinci sınırlılık eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesinde genel hizmet kalitesinin değerlendirilmesi için Parasuraman vd. (1985) tarafından geliştirilmiş SERVQUAL ölçeğinin her hizmet sektöründe kullanımı ile ilgilidir. Bu konuda birçok öncül araştırmada (Cronin ve Taylor, 1992; Babakus ve Boller, 1992; Dabholker vd., 1996; Williams, 1998; Brady ve Cronin, 2001) hizmet kalitesinin ölçülmesi için geliştirilen SERVQUAL ölçeğinin her hizmet ve hizmet sektörü için genelleştirilemeyeceği ve bu nedenle sektörlerin sun-

dukları ürün ve hizmet özelliklerine uygun bir ölçeğin geliştirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Daha özeldede bu durum eğitim araştırmalarında da (Cassidy vd., 1993, Cassidy vd., 1994; Caro ve Garcia, 2008; Valachis vd., 2009) eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden eğitime katılanların kalite algısını etkileyebilecek önemli farklılıklara sahip olması nedeniyle eğitim kalitesinin ölçümüne hizmet eden ayrı bir ölçeğin kullanılmasının ve geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. İkinci sınırlılık ölçeğin hizmet kalitesini ölçme-deki yetersizliği ve boyutlarının hizmetin bütün özelliklerini kapsamaması ile ilgilidir. Daha özeldede SERVQUAL hizmette sadece sunum/etkileşim sürecine odaklandığı ancak neyin (fiziksel unsurlar/teknik kalite) ve niçin (çıkış kalitesi) sunulduğunu dikkate almadığı (Sureshchandar vd., 2001; Kang ve James, 2004; Hernandez vd., 2009) ile ilgili eleştirilere maruz kalmaktadır. Eğitim kalitesini konu alan öncül turizm araştırmalarında (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) genel hizmet kalitesinden farklı olarak eğitimin kendine özgü sınırlı sayıda kalite boyutu (ilgili/uygulanabilirlik ve homojenlik) tespit edilmiş olsa da araştırmaların sahip olduğu yukarıda bahsedilen sınırlılıkları göz önüne alındığında bu araştırmada yaygın mesleki turizm eğitiminin kendine has bütün özelliklerini kapsayan kalite boyutlarının eğitime katılanlar açısından belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada genel hizmet kalitesini etkileyen kalite boyutlarının yanı sıra eğitime katılanların kalite algısını etkileyen eğitim hizmetine özgü kalite boyutlarının ortaya çıkarılması alan yazındaki bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır. Bu boşluk ile ilgili olarak Valachis vd. (2009) tarafından eğitim alanında yapılan araştırmalarda daha çok eğitim ihtiyaçları, eğitimi değerlendirme modelleri, eğitim ve eğitim tekniklerinin yararları gibi konulara odaklandı-ğı ancak eğitimin kalitesi alanında önemli çabanın sarf edilmediği vurgulanmaktadır. Clewes (2003, Harvey vd. 1992'den) tarafından da hizmet kalitesi modellerinin eğitime uygulanmasının daha fazla araştırmanın ve değerlendirmenin yapılmasını gerektiren bir alan olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca eğitimin kalitesini oluşturan boyutların belirlenmesi öncül bir değişkenin oluşturulması bakımından da önem taşımaktadır. Daha özeldede eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler (tepki, öğrenme, davranış ve örgütsel sonuç) (Kirkpatrick, 1979) ve bilgi-becerilerin işe aktarılma sürecini etkileyen değişkenler (memnuniyet ve motivasyon) (Elangovan ve Karakowsky, 1999) üzerinde etkili olabilecek potansiyel öncül bir değişken belirlenmiş olacaktır. Bilimsel katkının yanı sıra çalışmanın bulguları eğitmenlere ve eğitim programı düzenleyicilerine eğitim programının tasarlanması veya güncellenmesi sırasında hangi unsurları göz önüne almaları gerektiği konusunda değerlendirme yapabilecekleri bir ölçüm aracına sahip olmaları bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dört bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde yaygın mesleki turizm eğitimi ve eğitim kalitesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. İkinci bölümde araştırma yöntemi başlığı altında araştırmanın evreni ve örnekleme, nitel ve nicel ölçek geliştirme süreci ve bu sürecin her bir aşaması için verinin nasıl toplandığı ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde ise yapılan analiz sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Son bölümde araştırmanın bulguları tartışılmakta ve bu bulgular ışığında uygulamacılar ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Yaygın Mesleki Turizm Eğitimi ve Eğitim Kalitesi

Turizm sektöründe nitelikli işgücünün yetiştirilebilmesi ancak kaliteli bir turizm eğitimi ile mümkündür (Ünlüöner, 2000; Pelit ve Güçer, 2006). Turizm eğitimi mesleki bir eğitim türü olarak kabul edilmekte (Özdoğan ve Çavuş, 2009) ve dünya genelinde turizm eğitimi kapsamında üzerinde asıl durulan konunun mesleki eğitim olduğu vurgulanmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006). Mesleki turizm eğitimi, turizm alanında uzmanlığı olan ya da olmayan bireyleri turizm sektörüne hazırlamak, sektörün beklentilerine cevap verecek bilgi ve beceri ile donatarak turizm sektörüne kazandırmak (Hacıoğlu vd., 2008) olarak açıklanmaktadır. Dünya Turizm Örgütüncü “Resmi Kurslar (Mesleki ve Akademik)” ve “İşveren Esaslı Eğitim Programları (İş Üzerinde ve Şirket İçi Programlar)” olmak üzere ikiye ayrılan turizm eğitimi ülkemizde “örgün” ve “yaygın” olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Örgün mesleki turizm eğitimi bir diplomaya yönelik ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde iki aşamalı gerçekleşirken yaygın mesleki turizm eğitimi resmi ve özel kuruluşlar (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Vakıf ve Özel Kuruluşlar) bünyesinde kısa süreli kurslar aracılığı ile sertifika elde etmeye yönelik gerçekleşmektedir (Pelit ve Güçer, 2006; Hacıoğlu vd., 2008). Örgün ve yaygın eğitim birçok psikolojik bileşeni (öğrenme, aktarma, hafıza ve motivasyon) paylaşmasına rağmen amaçlar, performans çıktıları, temel öğretimin nihai uygulamaları (Artino, 2008), eğitimi veren kurumların (özel ve/veya kamu) yapılanmaları, eğitimin düzenlenmesi, süresi, değerlendirilmesi ve çıktıları bakımından farklılıklara sahiptir (Yeşiltaş vd., 2010). Bu araştırma Türk turizm eğitim sisteminde özel eğitim kuruluşları tarafından verilen yaygın (sertifikalı) mesleki turizm eğitimlerini (Hacıoğlu vd., 2008; Yeşiltaş vd., 2010) konu edinmektedir. Turizmde nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önem taşıyan iş başında ve/veya iş dışında verilen bu eğitimler genel olarak bir işin yerine getirilmesinde gerekli temel bilgi, beceri ve davranışların kazanılması için yeni ve mevcut işgörelere sağlanan bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Dessler,

2005; Tanova ve Nadiri, 2005). Daha özeldede Noe (2010)'ye göre eğitim bir işletme tarafından işgörenin iş ile ilişkili ve başarılı bir iş performansı için gerekli olan kritik bilgi, beceri veya davranışsal yeterlilikleri öğrenmesini hızlandıran planlı bir çabadır. Bulut ve Culha (2010) eğitimi, iş ile ilgili görevlerin yerine getirebilmesi, özellikle görevlerin üstesinden gelinebilmesi ve insan kaynaklarının gelecekteki kalite gereksinimlerinin karşılanabilmesi için işgörenin bilgi, beceri ve davranışlarının geliştirilmesi ve artırılmasına yönelik uygulanan sistematik bir aktivite olarak tanımlamaktadırlar. Yang vd. (2009) eğitimi işgörenlerin kişisel ve örgütsel beceri, bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan organize edilmiş eğitimsel bir aktivite olarak tanımlamaktadırlar. Zhao vd. (2004)'ne göre eğitim işgörenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirerek örgütsel etkililiği artırmak için örgütsel olarak planlanmış, sistematik, dinamik bir öğrenme sürecidir. Yapılan tanımlar dikkate alındığında eğitimin i) devam eden sistematik bir süreç olduğu, ii) örgütsel olarak planlandığı, iii) hem bireysel hem de takım veya grup seviyesinde bilgi, beceri, tutum ve davranışlarda değişiklik meydana getirdiği ve iv) işletme performansının ve bir örgütün etkililiğinin artırılması amaçlı yapıldığı anlaşılmaktadır.

Eğitimde ürünün, müşterinin ve üretim sürecinin ne olduğunun tam olarak belli olmaması eğitimde kalite tanımının yapılmasını güçleştirmektedir (Harvey ve Green, 1993; Van Kemenade vd., 2008; Quinn, vd., 2009). Harvey ve Green (1993)'e göre eğitim kalitesi olağanüstülük, mükemmellik (veya tutarlılık), kullanıma uygunluk, paranın karşılığına değer olma ve dönüşebilirlik olarak tanımlanmasına rağmen özellikle son tanım "dönüşebilirlik" yazarlar tarafından eğitim için çok daha uygun bir tanım olarak görülmektedir. Eğitimde kalitenin yapılan bu tanımın yanı sıra Colarelli ve Montei (1996) ve Goldstein (1980) ise eğitim kalitesini bir eğitim programının eğitim ihtiyacını karşılama derecesi, Coates (2009) yüksek düzeyde kaliteli öğrenmeyi sağlayan eğitim aktiviteleri olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde öğrenci odaklı bir yaklaşımla eğitim kalitesi tüketicilerin eğitimdeki istek ve ihtiyaçlarının ne olduğunun anlaşılması ve bu gereklerin karşılanması veya aşılması olarak ifade edilmektedir (Cassidy vd., 1993). Van Kemenade vd. (2008) eğitim kalitesi tanımının nesne, standart, özne ve değerler olmak üzere dört bileşen çerçevesinde yapılmasının gerekliliğini savunmaktadırlar. Yazarlara göre kalitenin eğitim açısından tanımlanması için kalitenin öncelikle nesne (ders, derisi veren, müfredat, öğretim programının düzeni veya içeriği, öğrenci, firma) konusunda açıklığa kavuşturulması daha sonra eğitimde kalitenin öznesinin kim olduğu sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Gerek eğitim kalitesinin tanımlanması gerekse de hangi boyutlara sahip olduğunun tespit edilmesi için Van Kemenade vd. (2008) tarafından önemsenen konuların yanı sıra eğitimin bir hizmet mi yoksa bir ürün mü olduğunun da belirlenmesi gerekmektedir.

Konu ile ilgili alan yazın ayrıntılı incelendiğinde Clemenz (2001) ve Valachis vd. (2009) tarafından turizm sektörü için eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar dikkat çekicidir. Turizm sektöründe eğitimin algılanan kalitesinin boyutlarını belirlemeye yönelik Clemenz (2001) tarafından gerçekleştirilen öncül araştırmada *eğitimin algılanan kalitesinin* etkileşim, iklim, nezaket, ilgililik, somutluk ve inanılabilirlik boyutlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Turizm ve ağırlama eğitimi alanların algıladıkları eğitim kalitesini belirleyen boyutların neler olduğunu belirlemek amacıyla Valachis vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim kalitesinin etkileşim, tutarlılık, homojenlik, uygulanabilirlik, sorumluluk, dokunabilirlik ve çevre olmak üzere yedi boyuta sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalara ek olarak eğitimin kalitesine yönelik Clemenz (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerliğinin test edilmesi amacıyla üniversite düzeyinde yiyecek ve içecek sınıflarında okuyan öğrenciler üzerinde Weaver vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada somut unsurlar dışındaki diğer eğitim kalitesi boyutlarının orijinal ölçekte yer alan boyutlar ile benzerlik gösterdiği, somut unsurlar boyutunun ise ifadelerin öğrencilere yönelik uyarlanması ve araştırmanın bir üniversitede yapılması nedeniyle organizasyon boyutuna dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin bir hizmet olduğu yaklaşımdan hareketle hizmet kalitesi alan yazını incelendiğinde genel hizmet kalite algısı hizmetin etkileşimsel, fiziksel ve çıktı olmak üzere üç temel boyutuna göre şekillenmektedir (Lehtinen ve Lehtinen, 1991; Rust ve Oliver, 1994; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008). Ancak durum eğitim hizmeti açısından değerlendirildiğinde eğitim hizmeti etkileşimsel, fiziksel ve çıktı temel boyutları altında değerlendirilebilecek özelliklere sahip olmasının yanı sıra bu temel boyutlar altında değerlendirilemeyecek ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı iyi bir eğitim hizmetinin sahip olması gereken eğitim amaçları, yöntemleri ve içeriği (Noe, 2010) gibi eğitime katılanların kalite algısını etkileyebilecek özelliklere de sahip bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu özelliklerin yukarıda belirtilen kalitenin üç temel boyutundan bağımsız olarak sınıflandırılabilir potansiyel özellikler olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Caro ve Garcia (2008) hizmet kalitesinin kritik faktörlerinin farklı türdeki bütün hizmet sektörleri (örneğin eğitim) için aynı olmadığını ve bu nedenle araştırmacıların yaygın kabul edilmiş herhangi bir hizmet kalitesi modelinin tekrarını yapmayı denemek yerine sektör özellikli modellerin kurulması konusunda çaba sarf etmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Cassidy vd. (1993, 1994) de eğitim hizmetinin bazı açılardan önemli düzeyde diğer hizmet sektörlerinden farklılıklara sahip olduğunu ve bu nedenle özellikli bir hizmet ölçeceğinden (eğitim) faydalanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma Problemi, Amacı ve Sorusu

Genel hizmet kalitesi ölçümü için geliştirilmiş kalite ölçeği (SERVQUAL) yaygın mesleki turizm eğitim kalitesini ölçmede yetersiz kalmakta ve eğitim kalitesinin bütün özelliklerini kapsamamaktadır. Eğitim hizmetinin eğitime katılanların kalite algısını etkileyebilecek diğer hizmet türlerinden *önemli* farklılıklara sahip olması nedeniyle eğitim kalitesinin ölçümüne hizmet eden ayrı bir ölçeğin kullanılması ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı yaygın mesleki turizm eğitimi için algılanan kalite boyutlarını belirlemektir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada eğitimin hangi unsurları eğitim kalitesinin bir açıklayıcısıdır sorusuna yanıt aranmaktadır. Daha özelden bu çalışma kapsamında öncül çalışmaların işaret ettiği gibi “i) etkileşim, ii) fiziksel, iii) çıktı ve iv) eğitim planı unsurları eğitimin kalitesini açıklamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmak istenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma Türk turizm eğitim sistemi içerisinde “özel kuruluşların yürüttüğü yaygın (sertifikalı) turizm eğitimi” kapsamında ulusal ve uluslararası havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri olan Türk Hava Yolları (THY) Havacılık Akademisinde gerekli yazılı izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de benzer içerikli eğitim veren kurumlar bulunmasına rağmen araştırmanın sadece THY Havacılık Akademisinde gerçekleştirilmesinin nedeni sözlü ve/veya yazılı iletişime geçilen ilgili kurumların işletme politikaları gereği araştırmaya destek veremeyecek olmalarıdır. Araştırmada THY Havacılık Akademisinin eğitim kalitesinin ölçülmesinden ziyade bir eğitime kaliteli diyebilmemiz için eğitim hangi kalite boyutlarına sahip olmalı sorusuna cevap aranmıştır. THY Havacılık Akademisinde tecrübeli ve alanında uzman 60’a yakın eğitimciyle 28 dershanede ve 125 koltuk kapasiteli 1 konferans salonunda 800 kişiye eş zamanlı olarak TS-EN-ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi, ICAO ve IATA standartlarına uygun yurt içinde ve yurt dışında teknik eğitimler, rezervasyon eğitimleri, bilet satış eğitimleri, kargo operasyon eğitimleri, yolcu hizmetleri eğitimleri, yer harekât eğitimleri, yönetim ve kişisel gelişim eğitimleri, IATA eğitimleri, İngilizce dil eğitimleri ve bilgisayar eğitimleri verilmektedir. Akademide yılda ortalama iki bin eğitim ve seminer düzenlenmekte olup eğitim ve seminerlere otuz beş bin kişi katılmakta ve elli bin kişiye uzaktan eğitim sağlanmaktadır (Turkish Aviation Academy [TAA], 2012). Araştırmanın evrenini analizde kullanılacak verinin homojenliğini sağlamak amacıyla THY Eğitim Akademisindeki Ticari ve Yer Hizmetleri Müdürlüğü tarafından ticari ve yer hizmetleri eğitimleri kapsamında düzenlenen *rezervasyon ve bilet satış eğitimlerine* bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla katılan kişi-

ler oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni öğretmenlerin ve işverenlerin eğitim kalitesinin önemli değerlendiricileri olmasına rağmen (Mayaka ve King, 2002) eğitimin temel müşterilerinin (Kirkpatrick, 1979; Alliger vd., 1997; Zhao vd., 2004; Popli, 2005; Rodriguez ve Gregory, 2005; Alves ve Rapso, 2007; Valachis vd., 2009), eğitim kalitesinin yegâne değerlendiricilerinin (Brown ve Swartz, 1989), eğitim sürecinin bir parçası, eğitim sürecinde bilgi ve beceriyi elde eden taraf ve bu bilgi beceriyi iş yerine taşıyan grubun (Lam ve Zhao, 1998), eğitim sürecinin merkezinde yer alan tarafın (Harvey ve Green, 1993; Coates, 2009) ve eğitim hizmetinin doğrudan alıcılarının (Yorke, 1999; Douglas ve Douglas, 2006) eğitime katılan kişiler olmasıdır. Araştırmanın evrenini eğitime katılan kişilerin oluşturması öğretmenlerin ve işverenlerin daha az önemli olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak eğitimde paydaşların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin birçok durumda farklılık göstermesi (Doherty, 1997) ve her bir paydaşın eğitimde kalitenin ne anlama geldiği ile ilgili kendine göre bir değerlendirmeye sahip olması (Tam, 2001) nedeniyle birden fazla perspektife odaklanmanın karmaşıklığa neden olacağı ve muhtemelen araştırmanın sonuçlarını zayıflatacağı düşünülmektedir.

Araştırma amacını gerçekleştirmek için önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirme sürecinin farklı aşamalarında olasılığa dayalı olmayan örneklem belirleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriye ön test aşamasında kontrol edilmiş bir örneklem grubundan ve pilot test aşamasında kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiş küçük bir örneklem grubundan ulaşılmıştır. Ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi aşamasında verinin örneklemden tesadüfi olarak toplanması önerilmesine (Lewis vd., 2005) rağmen evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmada ayrıca bir örneklem belirlenmemiştir.

Araştırmada Ölçek Geliştirme Süreci: Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi ve ölçülmesi için *öncül* araştırmalarda (Clemen, 2001; Valachis vd., 2009) dikkate alınan boyutların önceki bölümlerde bahsi geçen sınırlılıkları nedeniyle eğitim kalitesinin ölçümüne tam olarak hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim hizmetinin kendisine özgün kalite boyutlarının belirlenmesi için Churchill (1979: 67-72), Hinkin (1995: 969-981), Hinkin vd. (1997: 101-115) ve Lewis vd. (2005: 391-395) tarafından önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirmeye yönelik aşağıdaki tabloda özetlenen çalışmaların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Tablo 1: Yaygın Turizm Eğitiminin Algılanan Kalite Boyutlarının Belirlenmesinde Dikkate Alınan Ölçek Geliştirme Süreci

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

Araştırma amacının gerçekleştirilmesi için ölçek geliştirme süreci dikkate alınmıştır. Bu süreçte ölçek geliştirilmesi için gerekli olan verilerin toplanması, analizi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ve analiz sonucu ulaşılan bulgular aşağıda anlatılmıştır. Her bir sürecin tamamlanması için gerekli olan veriler aşağıda da açıklandığı üzere 2020 yılından önce toplanması nedeniyle bu araştırma için etik kurul izni alınması gerekli görülmemiştir.

Ölçeği Temsil Eden İfadelerin Belirlenmesi ve Sadeleştirilmesi: Yaygın mesleki eğitimlerin kalitesini temsil edecek ifadelerin belirlenmesi için yazın taramasından, görüşme ve gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yazın taramasından yararlanılmasının temel sebebi eğitim kalitesini temsil edecek ifadelerin belirlenmesinde dikkate alınabilecek kuramsal çalışmaların (Lehtinen ve Lehtinen, 1991; Dabholker vd., 1996; Brady ve Cronin, 2001; Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009)

var olmasıdır. Ancak Erdemir (2007)'in de önerdiği gibi tamamen yabancı yazını kullanmak yerine yabancı yazında yer alan yaklaşımların uygulamacıların fikirleri ile de desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kalitesi ölçeğinde yer alacak ifadelerin belirlenmesinde görüşme yönteminden de yararlanılmıştır. Ayrıca görüşme yönteminde katılımcıların sorulara değişik nedenlerle doğru yanıtlar vermeyebileceği, bireylerin söyledikleri ve yaptıkları arasında farklılıkların olabileceği (Yüksel ve Yüksel, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve yazın taraması sonucu tespit edilen ifadelerin geliştirilmesi amaçlanan ölçeği tek taraflı yansıtacağı düşüncesi ile görüşme ve yazın taraması yöntemlerine ek olarak gözlem yönteminden de yararlanılmıştır. Böylelikle ulaşılan sonuçların geçerliğine ve tutarlılığına katkı sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tümdengelim yaklaşımı ile alan yazına dayalı olarak 1981-2009 tarihleri arasında eğitim, kalite ve eğitim kalitesi konularında yayınlanmış 48 farklı çalışmadan eğitimin kalitesini temsil edeceği düşünülen birbirine benzer ve farklı anlamlar taşıyan toplam 412 İngilizce ifadeye ulaşılmıştır. Diğer taraftan tümdengelim yaklaşımı ile algılanan eğitim kalitesinin boyutlarını temsil eden ifadelerin belirlenmesi için ilk olarak 09-10 Şubat 2012 tarihleri arasında İstanbul THY Eğitim Akademisinde rezervasyon ve biletleme eğitimine katılan 10 kişi ile çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından eğitimden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Her katılımcı ile ortalama 15 dakika süren görüşmede katılımcılara bu eğitim deneyimlerine bağlı olarak eğitim kalitesinin ne olduğu, eğitim kalitesinin belirleyicilerinin, eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin neler olduğu ve bu eğitime katılmakla ne gibi faydalar elde ettikleri veya edecekleri ile ilgili benzer çalışmalarda (Parasuraman vd., 1985; Lim, 2000; Clemenz, 2001; Borahan ve Ziarati, 2002; Srikatanyoo ve Gnoth, 2005; Hertzman ve Stefanelli, 2008) sorulan sorular yöneltilmiştir. Görüşme sonucunda yaygın mesleki eğitim kalitesini temsil edebileceği düşünülen 93 ifadeye ve gözlem sonucunda eğitim kalitesi ile ilgili olabilecek 102 unsura ulaşılmıştır. İfadelerin belirlenmesi için ikinci olarak aynı kurumda görüşmenin yapıldığı tarihlerde 1 eğitmen ve 10 katılımcı ile gerçekleştirilen eğitimlerde hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki fiziksel ve sosyal ortam bir araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yapılan gözleme ilişkin bilgilerin kaydedilmesi için gözlem kayıt formu kullanılmıştır. Gözlemde sosyal ortamı oluşturan insanların ve fiziksel ortamı oluşturan nesnelere gözlemlenebilmesi (Hair vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008) nedeniyle gözlem formu, eğitim kalitesinin temel iki boyutu olan etkileşimsel (süreç, fonksiyonel) kalite ve fiziksel çevre kalitesi temeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Gözlem ile elde edilen veriyi daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla yaklaşık 20 dakikalık 3 video çekimi

yapılmış ve eğitimin gerçekleştirildiği ortama ait fiziksel unsurların ve eğitim ortamında oluşan bazı davranışların fotoğrafları çekilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin diğer aşaması ön teste geçilmeden önce yazın taraması ve görüşme sonucu ifadelerin ve gözlem sonucu elde edilen unsurların karşılaştırılarak birbirine benzer olanların elenmesi, birbirini kapsar nitelikte olanların birleştirilmesi, ifadelerin anlaşılır hale getirilmesi ve gerçekten istenen amaca uygun olup olmadıklarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Böylece ölçeğin ilk halinin görünüm ve içerik geçerliği sağlanmış olmaktadır (Karasar, 1994; Lewis vd., 2005; Şencan, 2005). Bu amaç doğrultusunda konusuna ve İngilizce'ye hâkim üç araştırmacı tarafından yürütülen içerik analizi sonucunda toplam 125 ifade ön test için değerlendirmeye alınmıştır. İfade havuzunda bulunan ifadelerin sayısı ilerleyen aşamalarda yapılacak eksiltmeler dikkate alındığında yeterli görülmektedir (Hinkin, 1998). Yazın taraması ile ulaşılan İngilizce ifadelerin Türkçe'ye çevrilmesinde Ronen ve Shenkar (1985) tarafından önerilen tercüme ve geri tercüme süreci uygulanmıştır. Ayrıca ifadelerin anlaşılabilirliği Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ön test için taslak anket oluşturulmuştur.

Bu aşamada her üç nitel yöntemle ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirildiğinde eğitim kalitesinin etkileşim, fiziksel, çıktı ve eğitim planı kalitesi olmak üzere dört temel boyuta sahip olduğu tespit edilmiştir. Temel boyutlardan etkileşim kalitesi beş (tutum, davranış, bilgi, beceri ve deneyim), fiziksel kalite dört (eğitim materyalleri, ortam koşulları, mekânsal tasarım ve eğitmenin fiziksel özellikleri), çıktı kalitesi üç (bireysel kazanç, iş kazancı ve kariyer kazancı), eğitim planının kalitesi dört (eğitimin amacı, içeriği, yöntemi ve zamanı/süresi) alt boyuttan oluşmaktadır.

Ön Test ve Revizyon: Taslak anketin formatı, içeriği, anlaşılabilirliği, terminolojisi gibi konularda geri bildirimler ve eleştiriler almak, ankete eklenmesi veya ankette çıkarılması gerekli görülen ifadeleri belirlemek ve bu bilgiler ışığında taslak ankette düzeltmeler yapmak amacıyla Eylül-Aralık 2012 tarihlerinde İstanbul THY Eğitim Akademisinde rezervasyon, biletleme ve ücretleme eğitimlerine katılan toplam 30 kişi ile eğitimden sonra anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anketin düzenlenmesinde 30'dan büyük örneklemin genel anlamda önemli bir bilgi sağlamaması nedeniyle bu büyüklükteki örneklem ön test için yeterli görülmektedir (Hair vd., 2003). Katılımcılardan anketin içeriği ve anlaşılabilirliği konularında "anketin biçimi oldukça açık, sorular anlaşılır düzeyde yapılmış, profesyonelce hazırlanmış bir anket", "net biçimde anlaşılır ve kategorilere ayrılmış olması gayet memnun edici", "eğitimin benim için önemini bu anket çok iyi anlatmış" şeklinde olumlu yanıtlar alınmıştır. Bu süreçte ayrıca katılımcılardan ankete eklenmesi ve ankette çıkarılması gereken

özelliikli ifadelerin neler olması gerektiği konularında da önerileri alınmıştır. Katılımcıların eğitim kurumu ile ilgili sorulan soruları cevaplamada zorluk çektikleri bunun nedeninin kendilerinin eğitim kurumu ile herhangi bir iletişime geçmemeleri, diğer bir ifadeyle eğitim kurumu ile ilgili yanıt verilmesi istenen ifadeleri cevaplayacak herhangi bir deneyim kazanmamış oldukları şeklinde yanıt alınmıştır. Ön test sonucu elde edilen cevaplar ve öneriler göz önüne alınarak anket düzenlenmiş ve gözden geçirilmiştir.

Uzman Geçerliği: Uzman geçerliği aşamasının amacı ön test sonrasında tespit edilen ve geliştirilmesi amaçlanan ölçeği ölçen ifadeleri nicel bir analiz sürecinden yararlanarak izlemektir. Bu aşamada Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş yaygın bir şekilde kullanılan yöntemlerden biri olan içerik geçerliği testi uygulanmaktadır (Wilson vd., 2012). İçerik geçerlik testi uzman görüşlerine dayalı ölçek ya da ölçekte yer alan ifadelerin kalitesini kestiren, nitel çalışmalarını istatistiksel nicel çalışmalara dönüştüren ve işlem-zaman kolaylığı sağlayan bir süreçtir (Yurdugül, 2005). Bu testin uygulanması için sırasıyla ifadelerin ve yanıtların düzenlenmesi, uzman grubunun oluşturulması, uzmanların görüşlerinin alınması, ifadelere ilişkin içerik geçerliği oranının (İGO) hesaplanması, ifadelerin seçimi, ölçeğe ilişkin geçerlik indekslerinin hesaplanması ve içerik geçerlik oranları ve içerik geçerlik indeksi (İGİ) ölçütlerine göre nihai anket formunun oluşturulması aşamaları takip edilmiştir. İfadelerin uzmanlar tarafından değerlendirilebilmesi ve cevaplanabilmesi için ölçek geliştirmenin birinci aşamasında içerik analizi ile tespit edilen eğitim kalitesinin her bir boyutu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. Tüm ifadeler, cevap seçenekleri ve tanımlamalar izin alınarak hazırlanan çevrimiçi ankete² yüklenmiş olup anketin uzmanlar tarafından cevaplanmadan önce ankette yer alan tüm ifadelerin, cevap seçeneklerinin ve tanımlamaların Türkçe dil kurallarına uygunluğu Türk Dili konusunda bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. İfadelere ilişkin İGO'nun hesaplanması için sertifikalı eğitim konusunda ulusal ve/veya uluslararası düzeyde çeşitli sertifikalı eğitimler düzenleyen ve bu konuda geçmişte sahip kurumlar olan THY Eğitim Akademisinden 8, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Eğitim Müdürlüğünden 6, Galileo Türkiye'den 3 ve uzmanlık alanı eğitim ve/veya kalite olan Yüksek Öğretim Kurumuna (YÖK) bağlı üniversitelerin turizm bölümlerinden (önlisans ve lisans) 5 olmak üzere toplam 22 uzman çalışmaya katılmıştır. Uzman grubunun oluşturulmasında üniversite dışındaki kurumlarda eğitmen ve/veya eğitim program düzenleyicileri olarak çalışan tüm uzmanların katılımının sağlanması için ilgili kurumların yazılı izni alınmıştır. Uzmanlar 3 ile 27 yıl arasında değişen eğitim deneyimine sahip olup uzmanların ortalama eğitim deneyimi ise 12 yıldır.

² Çevrimiçi ortamda hazırlanan anket için Marmara Üniversitesi Online Anket Sistemi kullanılmıştır. Üniversitenin Bilişim Merkezi'nin bu konuda yazılı izni alınmıştır.

Her bir ifade için İGO³ değerleri hesaplandıktan sonra ilk etapta değerleri negatif ve sifıra eşit olan toplam 7 ifade elenmiştir. Daha sonra içerik geçerlik oranları pozitif olan ifadelerin istatistiksel olarak anlamlılığı 22 uzman sayısına ilişkin değerle (0,351) (Güncellenen içerik geçerlik oranları için bkz. Wilson vd., 2012) karşılaştırılarak ifade istatistiği 0,351'in altında olan toplam 12 ifade daha elenmiş olup sonuç olarak toplam 19 ifade analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Analiz kapsamı dışında bırakılan ifadelerin 3'ü etkileşim kalitesi, 6'sı fiziksel kalite, 8'i çıktı kalitesi ve 2'si eğitim planı kalitesi boyutlarına ait ifadelerdir. Nihai anket formunda kalacak ifadeler belirlendikten sonra eğitim kalitesi birden fazla boyut ile değerlendirileceğinden her boyut için İGİ⁴ değerleri hesaplanmıştır. Eğitim kalitesinin ilgili boyutunu ölçebileceği düşünülen farklı ifade ve/veya kavramın olup olmadığı ile ilgili sorulara uzmanların büyük bir çoğunluğu tarafından "yeterli ifadeler kullanılmış", "önerim yok", "farklı ifade yok" şeklinde yanıtlar verilmiştir. Ancak uzmanların bazıları ifadelerin bazılarının birbirine anlamca benzer olduğunu belirtmesi üzerine 6 ifade daha analiz dışında tutulmuştur. İçerik geçerliği ve yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda toplam 25 ifade çıkarılmıştır. Sonuç olarak içerik geçerliği sağlanan 100 ifade ile pilot çalışmaya geçilmiştir.

Pilot Test ve Revizyon: Uzman geçerliği çalışmalarını takiben ölçekte yer alan ifadelerin daha fazla değerlendirilmesi ve saflaştırılması için pilot test uygulanmaktadır (Lewis vd., 2005). Pilot test çalışması anketin doldurulması için gerekli olan süreyi tahmin etmek, ifadelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek, kullanışsız olan ifadeleri belirlemek ve ihtiyaç duyulan eklenmesi gerekli ifadeleri dâhil etmek için yapılmaktadır (Bell, 1993, Sofu, 2007'den; Lewis vd., 2005). Bu amacı gerçekleştirmek için gerekli olan veriler, A4 kâğıdının üçe bölünmüş arkalı önlü olarak uzman bir kişinin tasarımı ile gerçekleştirilen bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Kapak sayfası ile başlayan anketin ikinci bölümünde katılımcıların anketi nasıl doldurmaları gerektiği açıklanmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde nitel ve nicel çalışmalar sonucu elde edilen 100 ifade yer almaktadır. İfadelerin kasıtlı olarak bir faktöre yüklenme olasılığını ortadan kaldırmak için Oh vd. (2007)'nin ve uzmanların önerileri dikka-

³ $\text{İGO} = (\text{Ng} - \text{N}/2) / (\text{N}/2)$ formülü uygulanmaktadır. Formülde yer alan "Ng" ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğunu işaretleyenlerin toplam sayısını ve "N" ise ifadeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Formülün sonucuna göre uzmanların yarısından daha azı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde İGO=0, uzmanların yarısı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde İGO=0, uzmanların yarısından fazlası ancak hepsinden daha azı ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde $0 < \text{İGO} < 1$ ve uzmanların hepsi ifadenin ilgili ölçeği ölçmede gerekli olduğu görüşünü belirttiklerinde İGO=1 olmaktadır.

⁴ İGİ nihai anket formuna alınacak ifadelerin İGO değerlerinin basit bir ortalamasıdır (Lawsh, 1975). Yurduğül (2005)'e göre eğer ölçülmek istenen özellik birden fazla boyuttan oluşmuş ise her bir boyut için İGİ hesaplanmalıdır. İGİ'nin hesaplanmasında her bir alt boyut için alt boyutta yer alan ifadeler dikkate alınmalıdır.

te alınarak ifadeler ankete karışık olarak yerleştirilmiştir. Anketin son bölümünde ise katılımcıların demografik özelliklerinin, eğitim deneyimlerinin ve anket ile ilgili görüşlerinin ve önerilerinin alındığı bölümler bulunmaktadır. Anket formu katılımcılar tarafından doldurulmadan önce hem THY Eğitim Akademisi Müdürlüğünün hem de birkaç uzmanın onayı ve görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcıların ifadelerine katılım düzeyleri beşli likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak eğitim bitiminde ölçülmüştür. Anketlerin eğitim bitiminde katılımcılara doldurulması ve katılımcılardan tekrar toplanması işlemleri için THY Misafir İlişkileri Departmanında çalışan görevlilerden ve öğretmenlerden yardım alınmıştır. Bu aşamada görevlilerden ve öğretmenlerden anketi gönüllü olarak doldurmak isteyenlere doldurtmaları istenmiştir. 04 Mart-31 Mart 2013 tarihleri arasında THY Eğitim Akademisinde ticari ve yer hizmetleri kapsamında düzenlenen eğitimlere katılan 120 katılımcının 68'inden anket toplanmıştır. Üç anket analiz edilmeye uygun olmadığı için analiz kapsamından çıkarılmış, geriye 65 anket analize tabi tutulmuştur. Anketlerin geri dönüş oranı yaklaşık %54'tür. Pilot çalışma için katılımcı sayısının benzer amaçlı yapılan çalışmalar (Caro ve Garcia, 2008 [50 Anket], Erdemir, 2007, [30 Anket], Ko ve Pastore, 2005 [10 anket]) dikkate alındığında yeterli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Lewis vd. (2005) tarafından da pilot test çalışmasının ölçeğin genel provasının yapılması anlamına geldiğini ve bunun için küçük bir örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir.

Pilot test sürecinde eğitim kalitesini ölçmek üzere oluşturulan ölçekteki tüm ifadelerin saflaştırılması için iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha), ifade toplam korelasyonunun (item-to-total correlation) (Churchill, 1979; Delamere vd., 2001; Hair vd., 2003) ve ifadeler arası korelasyonun hesaplanması (Bearden vd., 1989; Tian vd., 2001; Taymoori vd., 2012) önerilmektedir. Bunun için öncelikle ifadelerin bütünsel ve ikincil düzey boyutlar altında (Etkileşim Kalitesi, Fiziksel Kalite, Çıktı Kalitesi, Eğitim Programının Kalitesi) gruplar halinde öncelikle iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre hem bütünsel hem de gruplar halinde ifadelerin iç tutarlılık katsayıları 0,95'in üzerinde hesaplanmış olup bir çalışmanın başlangıç aşamaları için önerilen standartın üstünde ($x > 0,50$; 0,60) bir sonuç elde edilmiştir (Nunnally, 1978). Önerilen standartın üstünde ulaşılan iç tutarlılık sonuçlarının çok sayıda ifadenin olmasından kaynaklanabileceği düşüncesinden hareketle aynı düzeyde iç tutarlılığa daha az sayıda ifade ile ulaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle ifadelerin azaltılması için ifadeler arası korelasyon değerleri ve ifade toplam korelasyonu (item-to-total correlation) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre birbirleri ile 0,90'ın üzerinde korelasyona sahip olan ve ifade toplam korelasyonu 0,50'nin altında olan toplam 22 ifade an-

ketten çıkarılmıştır. İfadeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 78 ifadenin hem bütünsel hem de gruplar halinde iç tutarlılık katsayılarının 0,95'in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizleri takiben katılımcıların ifade(ler) ekleme ve çıkarma konusunda öneri ve yorumlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Pilot çalışma sayesinde ölçeğin güvenilirliği sağlanmıştır (Karasar, 1994; Şencan, 2005). Sonuç olarak 78 ifade ile eğitim kalitesi boyutlarının belirlenmesinde ölçek geliştirmenin bir sonraki aşaması ölçeğin özelliklerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Ölçeğin Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Bu bölümün amacı pilot test ile revize edilen ölçeğin yeterliliğinin nasıl anlaşılacağını belirlemektir (Yüksel ve Yüksel, 2004). Bu amacı gerçekleştirmek için öncül çalışmalarda (Hinkin vd., 1997; Yüksel ve Yüksel, 2004; Lewis vd., 2005) önerilen keşifsel faktör analizinden yararlanılmıştır.

Keşifsel faktör analizi için gerekli olan veriler THY Ticari ve Yer Hizmetleri Müdürlüğü tarafından 15 Nisan ve 31 Mayıs 2013 tarihleri arasında düzenlenen ticari ve yer hizmetleri eğitimlerine katılan yaklaşık 600 katılımcıdan toplanması amaçlanmıştır. Bu analiz için gerekli olan veriler pilot çalışmada kullanılan anket tasarımından farklı olarak ankette yer alan ifadelerin sayıca fazla algılanması ve doldurulmak istenmemesi nedeniyle A4 kâğıdına arkalı önlü tasarlanan bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde anketin ne amaçla yapıldığı ve nasıl doldurulması gerektiği açıklanmakta, ikinci bölümünde nitel ve nicel çalışmalar sonucunda eğitim kalitesini temsil eden 78 ifade bulunmakta ve üçüncü bölümünde ise katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Ankette yer alan ifadeler pilot çalışmada olduğu gibi karışık olarak yerleştirilmiştir. Katılımcıların bu ifadelere katılım düzeyleri beşli likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak eğitim bitiminde ölçülmüştür. Bu aşamada görevlilerden ve öğretmenlerden anketi gönüllü olanlara doldurtmaları istenmiştir. Eğitime katılanların bazılarının anketi doldurmaya gönüllü olmaması nedeniyle toplam 232 katılımcıdan anket toplanmıştır. On altı anket analiz edilmeye uygun olmadığı için geriye 216 anket analiz kapsamına alınmıştır.

Toplanan verilerin cevaplama kalitesi değerlendirildiğinde cevaplama yüzdesinin %36 olduğu anlaşılmaktadır. Cevaplama yüzdesinin Lewis vd. (2005) tarafından önerilen yüzdenin (%20) üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca keşifsel faktör analizi yapmak için gerekli olan anket sayısının en az 100 olması (Bartlett, 2001; Matsunaga, 2010) ve hizmet kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi konusunda öncül çalışmalarda (Parasuraman vd., 1988) 97 ifade için 200 an-

ketin toplanmış olması (ifade başına iki katılımcı) nedeniyle bu çalışmada 78 ifade için toplanan 216 anketin (ifade başına yaklaşık üç katılımcı) veri setinin keşifsel faktör analizi yapmak için uygun olduğunu, diğer bir ifadeyle verinin istatistiksel bir anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca keşifsel faktör analizi uygulamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Hair vd. (2003) tarafından önerilen standart sapma, ortalama, ortanca, sıklık ve çarpıklık/basıklık değerleri test edilmiştir. Standart sapma değerlerinin 1'in altında olması ve ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olması verinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım uygunluğuna bakmak amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiş olup $p>0,05$ anlamlılık düzeyi için yaygın kullanılan kritik çarpıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olduğu ve böylece verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2003).

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Keşifsel Faktör Analizi Bulguları

Yaygın mesleki turizm eğitiminin kalitesine ait boyutların tespit edilmesi için keşifsel faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz ile veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını ve veriden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren Bartlett Testinin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/df = 18651,439/2278$; $p<.001$). Araştırma veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemede dikkate alınan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) uygunluk ölçütü değeri 0,876 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kritik değer olan 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. İfadeler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren kısmi korelasyon katsayıları sıfıra yakın, bu katsayıların negatifi durumundaki anti imaj korelasyon katsayıları da bire yakın değerleri göstermektedir. Aynı amaçla kullanılan ortak varyans değerleri ortalama 0,83 değerindedir. Açıklanan toplam varyans oranı ise 0,77 olarak hesaplanmıştır (bkz. Tablo 2). Bütün bu değerler ölçek geliştirme çalışmaları açısından kabul edilebilir düzeydedir (Hinkin, 1995).

Eğitim kalitesi boyutlarının tespit edilmesi için faktör sayısına herhangi bir kısıtlama getirilmeden özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Hinkin, 1995; Hair vd., 2003). İsimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için temel bileşenler analizi ve varimax rotasyonu uygulanmıştır. Keşifsel faktör analizi ile elde edilen sonuçlar incelenerek 0,40'dan daha düşük faktör yüküne sahip veya 0,40'dan daha yüksek bir değerle birden fazla faktöre yüklenen ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu işlem nitel verilerle gerçekleştirilen içerik analizi ile tespit edilen etkileşim, fiziksel, çıktı ve eğitim planı boyutlarına ulaşıncaya kadar birkaç kez tekrar edilmiştir.

Analiz sonucunda etkileşim kalitesine ait 3 (eğitmen ile eğitime dair sorunlarını rahatlıkla konuşabilirim, eğitim kurumu karşılaştığım problemleri çözmek için ilgi gösterir, eğitim kurumuyla kolay iletişime geçilebilir), fiziksel kaliteye ait 1 (eğitim sonrası yapılan sınav öğrendiklerimi değerlendirici niteliktedir), çıktı kalitesine ait 1 (eğitim işimle ilgili güncel süreç, ürün ve prosedürleri takip edebilmemi sağlar) ve eğitim planının kalitesine ait 5 (eğitim belirgin amaçlara sahiptir, eğitim aktiviteleri iyi organize edilir, eğitimin içeriği yaptığım iş ile ilgilidir, eğitim uygun büyüklükteki çalışma gruplarını içerir, eğitimin gerçekleştiği zaman dilimi eğitimin yapılmasına uygundur) olmak üzere toplam 10 ifade ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 68 ifadeden oluşan sekiz faktörlü yapı elde edilmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Yaygın Eğitim Kalitesine İlişkin Keşifsel Analiz Bulguları

İfade No	Faktörler ve İfadeler	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Faktör Yüklere
	1. Faktör: Etkileşim Kalitesi -EK-	0,979	22,9	
EK1	Eğitmen temiz bir görünüme sahiptir.			0,793
EK2	Eğitmen etkili bir eğitim verir.			0,774
EK3	Eğitmen sektör deneyimini derste etkili bir şekilde kullanır.			0,749
EK4	Eğitmen etkili bir iletişim kurar.			0,742
EK5	Eğitmen isteklerime hızlı bir şekilde karşılık verir.			0,725
EK6	Eğitmen düzgün bir görünüme sahiptir.			0,717
EK7	Eğitmen kazanacağım bilgi ve becerilerin getireceği faydaları açıklar.			0,711
EK8	Eğitmen konunun içeriği hakkında bilgi birikimine sahiptir.			0,710
EK9	Eğitmen sorduğum her soruya yeterli cevap verir.			0,708
EK10	Eğitmen sorularımı yanıtlamaya isteklidir.			0,704
EK11	Eğitmen herhangi bir aksaklıkta öğrenciye bu aksaklığı yansıtmadan eğitimine devam eder.			0,677
EK12	Eğitmen öğrenebilmem için uygun geribildirimlerde bulunur.			0,676
EK13	Eğitmen derse katılımımı destekler.			0,671
EK14	Eğitmen verdiği sözü yerine getirir.			0,671
EK15	Eğitmen çeşitli öğretim ve öğrenme yaklaşımları uygular.			0,644
EK16	Eğitmen eğitim performansımı adil bir şekilde değerlendirir.			0,638
EK17	Eğitmen ihtiyaçlarımın ne olduğunu anlar.			0,637
EK18	Eğitmen yeni bilgi ve beceri edinmem için sarf ettiğim çabayı destekler.			0,628
EK19	Eğitmen eğitimi çekici hale getirmek için beden dilini etkili bir şekilde kullanır.			0,616
EK20	Eğitmen herkese eşit davranır.			0,592
EK21	Eğitmenin sunumu kolay takip edilir.			0,580
EK22	Eğitmenin uzmanlık alanı eğitimin amacına uygundur.			0,565
EK23	Eğitmen yaptığı yanlışları kabul eder.			0,541
EK24	Eğitmenin ses tonu derse odaklanmamı kolaylaştırır.			0,528
EK25	Eğitmen bana yol gösterme konusunda isteklidir.			0,512

2. Faktör: Materyal Kalitesi -MK-		0,958	12,8
MK1	Eğitim materyalleri ihtiyaçlarımı karşılamama yönelik tasarlanır.		0,795
MK2	Eğitim materyalleri eğitim süresince ilgimin devam etmesi için yeterlidir.		0,792
MK3	Eğitim materyalleri geliştirmeyi umduğum becerilerimle ilgilidir.		0,769
MK4	Eğitim materyalleri düzenli olarak yenilenir.		0,753
MK5	Eğitim materyalleri için uzmanları tarafından hazırlanır.		0,713
MK6	Eğitim materyalleri görsel açıdan çekicidir.		0,673
MK7	Eğitim materyalleri konuyu anlamama yardımcı olur.		0,663
MK8	Eğitim materyalleri eğitimin gerçekleşmesi için yeterlidir.		0,633
MK9	Eğitim materyalleri eğitimin içeriğine uygundur.		0,617
MK10	Eğitim materyalleri kullanılabilir durumdadır.		0,610
3. İçerik ve Yöntem Kalitesi -İYK-		0,952	11
İYK1	Eğitimle ilgili değerlendirmeler uygun bir şekilde yapılır.		0,735
İYK2	Eğitimin toplam süresi eğitimin içeriği için yeterlidir.		0,727
İYK3	Eğitim yöntemi derse katılımı teşvik edicidir.		0,667
İYK4	Eğitim sonucunda çalışmalarımı ilgili geribildirim alırım.		0,632
İYK5	Eğitim sırasında yeterli ara verilir.		0,627
İYK6	Eğitim süresince çoklu eğitim yöntemleri uygulanır.		0,603
İYK7	Eğitime katılan herkes eşit öğrenme fırsatına sahiptir.		0,602
İYK8	Eğitim yöntemi eğitim içeriğinin öğrenilmesinde etkilidir.		0,580
İYK9	Eğitimin içeriği ihtiyaçlarımı karşılamama yetecek kadar esneklikte.		0,561
İYK10	Eğitimin içeriği becerilerimi geliştirmem için yeterli uygulamayı içerir.		0,544
İYK11	Eğitimin içeriği bilgi edinmem için yeterli konuyu içerir.		0,541
İYK12	Eğitimin içeriği eğitimle ilgili beklentilerimi karşılar.		0,495
4. Faktör: Çıktı Kalitesi -ÇK-		0,960	10,9
ÇK1	Eğitim öğrendiklerimi işimde nasıl kullanacağımı öğrenmeme yardımcı olur.		0,757
ÇK2	Eğitim kişisel gelişimime yardımcı olur.		0,726
ÇK3	Eğitim mesleki konulardaki problem çözme yeteneğimi geliştirir.		0,649
ÇK4	Eğitim iletişim becerilerimi geliştirir.		0,640
ÇK5	Eğitim yeni bilgi edinmemi sağlar.		0,633
ÇK6	Eğitim işimle ilgili becerilerimi geliştirmeme yardımcı olur.		0,629
ÇK7	Eğitim kariyerimde ilerlememi sağlar.		0,624
ÇK8	Eğitim iyi belirlenmiş öğrenme çıktılarına sahiptir.		0,608
ÇK9	Eğitim işimi daha iyi yapmama yardımcı olur.		0,473
5. Faktör: Ortam Koşulları Kalitesi -OKK-		0,871	6,1
OKK1	Eğitim ortamı çalışmam için elverişlidir.		0,668
OKK2	Eğitim ortamı çalışmam için uygun sıcaklıktadır.		0,621
OKK3	Eğitim ortamının aydınlatması bilgisayar ve tahtayı görebilmeme imkân sağlamaktadır.		0,620
OKK4	Eğitim ortamı katılımcı sayısı açısından uygundur.		0,603
6. Faktör: Amaç Kalitesi -AK-		0,911	5,6
AK1	Eğitimin amaçları eğitimde öğretilenlerle örtüşür.		0,700

AK2	Eğitimin amaçları ihtiyaçlarımla örtüşür.	0,657
AK3	Eğitimin amaçları eğitimin içeriği ile tutarlıdır.	0,647
7. Faktör: Mekânsal Düzen Kalitesi -MDK-		
MDK1	Eğitim mekânı içerisinde oturma düzeni tahtayı görmeme olanak sağlar.	0,746
MDK2	Eğitim mekânı içerisinde oturma düzeni hareket etmeme olanak sağlar.	0,732
MDK3	Eğitim mekânı öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımı karşılar.	0,598
8. Faktör: Zaman Kalitesi -ZK-		
ZK1	Eğitim uygun saatte başlar.	0,607
ZK2	Eğitim söz verilen zamanda başlar.	0,548
KMO: 0,876	Toplam Açıklanan Varyans: 0,77	Genel Cronbach Alpha: 0,989

Eğitim kalitesi boyutlarından birincisi eğitime katılanların eğitim hizmetinin bir eğitmen tarafından nasıl sunulduğu ile ilgili olarak öznel algılarını etkileyen eğitmenin tutum, davranış, bilgi, beceri ve fiziksel özelliklerini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler ve ifadelerin temsil ettiği kavramlar (tutum, davranış, bilgi, beceri, eğitmenin fiziksel özellikleri) eğitimin kalitesini belirleyen eğitimin etkileşimli unsurlarını oluşturmaktadır. Eğitim hizmeti de dâhil olmak üzere birçok hizmet sosyal olaylar olarak bilinen sosyal eylemlerden ve etkileşimlerden oluşmaktadır (Sureshchandar vd., 2001). Eğitim hizmetinde bu etkileşim yoğun bir şekilde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşmekte olup eğitime katılanların kalite algısını eğitmenin etkileşimsel özellikleri etkilemektedir (Voss vd., 2007). Nitekim bu çalışmada etkileşimi oluşturan eğitmenin fiziksel özelliklerini temsil eden ifadelerin (bkz. Tablo 2 EK1, EK6, EK24) dışındaki diğer ifadeler birçok çalışmada hizmet kalitesinin etkileşim kalitesini oluşturmaktadır (Dabholker vd., 1996; Brady ve Cronin, 2001; Ko ve Pastore, 2005; Liu, 2005; Caro ve Garcia; 2008; Hernandez vd., 2009; Kuo vd., 2011). Tespit edilen bu boyut hizmet kalitesi yazınında etkileşim kalitesi -interaction quality- (Brady ve Cronin, 2001; Ko ve Pastore, 2005, Liu, 2005), kişisel etkileşim -personal interaction- (Dabholker vd., 1996; Caro ve Garcia, 2008) ve ilişki kalite -relational quality- (Hernandez vd., 2009) gibi farklı ancak benzer amaca hizmet eden şekillerde isimlendirilmektedir. Bu çalışmada bu faktör benzer nitelikteki araştırmalarda kullanılan isimlendirmeler dikkate alınarak “etkileşim kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Eğitim kalitesinin ikinci boyutu eğitim hizmetinin gerçekleşmesini destekleyen ve hizmetin sunumu esnasında kullanılan yazılı, görsel ve teknolojik her türlü kaynağın tasarımı, yeterliliği, ilgililiği, çekiciliği, kullanılabilirliği ve uygunluğu ile ilgilidir. Hizmetin sunumu esnasında kullanılan tüm bu ekipman (kaynak) araç-gereç olarak tanımlanmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Eğitim hizmeti dışında diğer hizmet türlerinde (turizm ve spor) etkili

bir hizmetin sunumu için kullanılan kaynaklar araç-gereç (equipment) olarak isimlendirilmektedir (Ko ve Pastore, 2005; Caro ve Garcia, 2008). Araç-gereçler eğitim yazınında ise eğitim materyalleri olarak isimlendirilmekte ve her türlü yazılı, görsel ve teknolojik kaynağı içermektedir (Orhaner ve Tunç, 2003; Noe, 2010). Benzer eğitim araştırmalarında tespit edilen bu boyutu oluşturan ifadeler eğitim materyalleri (Lee ve Pershing, 2002), eğitim kaynakları (Coates, 2009) ve somut unsurlar (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) olarak isimlendirilmektedir. Bu araştırmada bu boyut eğitim çalışmaları dikkate alınarak “materyal kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Eğitim kalitesinin üçüncü boyutu eğitimde neyin ve nasıl verileceğini açıklayan eğitimin içeriği ve eğitimin yöntemi ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Eğitimin içeriği ve yöntemi etkili bir eğitim planının temel unsurları arasında yer almaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Noe, 2010). Tespit edilen bu boyutta eğitim içeriği, içeriğin esnek olması, yeterli konuyu ve uygulamayı içermesi, beklentileri karşılaması ve eğitim yöntemi ise değerlendirme uygunluğuna sahip olması, teşvik edici olması, geri bildirim sağlaması, çeşitlilik (çoklu eğitim yöntemleri) göstermesi ve öğrenmeyi destekleyici olması bakımından değerlendirilmektedir. Birçok çalışmada da eğitim içeriği ve yönteminin benzer özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Woods, 1997; Lim, 2000; Tüzün, 2005). Bu bilgiler ışığında bu boyut “içerik ve yöntem kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

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

Eğitim kalitesinin beşinci boyutu ısı ve ışık, katılımcı (öğrenci) sayısı gibi görsel ve görsel olmayan unsurlarla ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu unsurlar hizmet yazınında fiziksel kalitenin boyutlarından biri olan ortam koşulları olarak isimlendirilmektedir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012). Benzer şekilde eğitim yazınında da bu unsurlar fiziksel ortamın değişkenlerini oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003).

Eğitmen-eğitim alan, eğitim alan-eğitim alan ilişkileri ve bireylerin davranışları geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından yakından etkilenmektedir (Akar, 2003). Dahası sınıfın fiziksel düzenlenmesinin (ısı, ışık durumu) öğrenmeyi etkileyen sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Korkmaz, 2003). Bu araştırmada bu boyut öncül çalışmalar dikkate alınarak “ortam koşulları kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

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

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

Eğitim kalitesinin sekizinci boyutu eğitimin uygun zamanda ve söz verilen zamanda başlaması gibi eğitimin zamanlaması ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Alan yazında eğitimin zamanlamasının öğrenme ve öğrenilen bilginin kalıcılığı gibi eğitimin çıktılarını etkileyen bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Rodriguez ve Gregory, 2005). Bu boyut “zaman kalitesi” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada boyutları tespit edilen eğitim kalitesi ölçeğinin güvenilirliğinin ve yapı geçerliğinin sağlanması için gerekli olan güvenilirlik ve geçerlik koşullarının ölçek geliştirme sürecinin hangi aşamalarında gerçekleştirildiği tablo 3’te özetlenmiştir. Öncelikli olarak eğitim kalitesi ölçeğinin güvenilirliği, keşifsel faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı bütün ve ayrı olarak Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik değerlerinin 0,849 ile 0,989 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir (bkz. tablo 2). Güvenirlik değerlerinin 0,70’den büyük olması keşifsel bir analiz için geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu desteklemektedir (Nunnally, 1978; Hair vd., 2003).

Tablo 3: Ölçeğin Güvenirliğinin ve Yapı Geçerliğinin Hangi Aşamada Sağlanıp Sağlanmadığını Özetleyen Aşamalar

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

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

Boyutları tespit edilen eğitim kalitesine ait ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ile ilgili olarak sırasıyla içerik, faktöriyel, yakınsama ve ayrışma geçerlikleri incelenmiştir. Araştırmada ölçekteki ifadelerin her birinin eğitim kalitesini temsil etmesi ve eğitim kalitesinin bütün özelliklerini kapsamaları için öncelikle tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları ile ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadelere içerik analizi, ön test, pilot test ve Lawshe tarafından önerilen uzman geçerliği sürecinin uygulanması yoluyla ölçeğin istatistiksel olarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Yapının geçerliğini sağlamak için gerekli olan iki koşul yakınsama ve ayrışma geçerliğinin sağlanmasıdır. Algılanan eğitim kalitesinin boyutları altındaki her bir ifade istatistiki olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı ve sıfırdan farklı değer olarak ölçmek istediği boyut altında yer almıştır (bkz. Tablo 2). Bu sonuç değişkenlere ait yakınsama geçerliğini desteklemektedir. Yapının geçerli olması için durum ayrışma geçerliği açısından değerlendirildiğinde ise eğitim kalitesine ait faktörler arasındaki korelasyonların %85'ten küçük olması ayrışma geçerliğini de desteklemektedir (Hair vd., 2014). Yapı geçerliğinin sağlanmasında son olarak nomolojik geçerliğin (nomological validity) sağlanması gerekmektedir. Nomolojik geçerlik doğrulayıcı faktör analizi seviyesinde yapıyı oluşturan değişkenlerin öncül ve ardıl değişkenler ile hipotezlenmesi ile belirlenmektedir (Lewis vd., 2005). Çalışmanın keşifsel doğası gereği doğrulayıcı faktör analizi bu çalışmada uygulanmadığı için çalışmada nomolojik geçerlik test edilememiştir.

Tablo 4: Yapıya İlişkin Korelasyon ve Ayrışma Geçerliği Bulguları

<i>EĞİTİM KALİTESİ BOYUTLARI</i>	EK	MK	İYK	ÇK	OKK	AK	MDK	ZK
Etkileşim Kalitesi	-							
Materyal Kalitesi	0,74	-						
İçerik ve Yöntem Kalitesi	0,77	0,70	-					
Çıktı Kalitesi	0,81	0,67	0,81	-				
Ortam Koşulları Kalitesi	0,70	0,66	0,68	0,64	-			
Amaç Kalitesi	0,72	0,59	0,76	0,72	0,60	-		
Mekânsal Düzen Kalitesi	0,66	0,66	0,61	0,63	0,69	0,58	-	
Zaman Kalitesi	0,75	0,58	0,73	0,78	0,59	0,59	0,53	-

Not: Faktörlere ait korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).

Katılımcıların Demografik Özelliklerine ve Eğitim Deneyimine İlişkin Bulgular

Katılımcıların çoğunluğu erkek (%54), 25-31 yaş aralığında (%31) ve lisans düzeyinde eğitime sahip (%36) kişilerden oluşmaktadır. Hem işletmede (%27) hem de sektörde (%30) bir ile beş yıl arasında çalışmış katılımcı sayısı çoğunluktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun tam zamanlı (%85) satış-trafik, satış-harekât, satış-operasyon, bagaj hizmetleri, muhasebe, kargo operatörü, yolcu hizmetleri, pazarlama-satış gibi alt düzey memur pozisyonunda (%47) çalışmakta olduğu görülmektedir. Son beş yıl içinde mevcut çalışılan işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime bir kez katılanların oranı %19 ile en yüksek orana sahiptir. Son beş yıl içinde hem başka bir işletme tarafından düzenlenen herhangi bir eğitime (%34) hem de biletleme ve rezervasyon eğitimine katılmayanların oranının (%39) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu hem kendi hem de yönetici isteğiyle (%50) eğitime katılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilginin kazanılması ve yorumlanması (Dermol ve Çater, 2013), bilgi ve beceri gelişiminin sağlanması (Harris ve Bonn, 2000), öğrenilen bilginin ve becerinin işyerine aktarılması (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999; Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009), eğitim programlarının başarı ve başarısızlığı (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Orpen, 1999), eğitime katılanların memnuniyeti (Noe ve Schmitt, 1986; Clemenz ve Weaver, 2003; Chiang vd., 2005; Artino, 2008; Duque ve Weeks, 2010) ve işletmelerin elde edecekleri rekabetçi avantajı (Clemenz ve Weaver, 2003) büyük bir oranda eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitim kalitesinin bireysel ve işletme bazında sağladığı bu faydalar eğitim kalitesinin

eğitim sağlayıcılarının ve uygulamacılarının ilgilendiği ortak bir konu olmasına ve işletmelerin işgörenleri için kaliteli bir eğitim sağlama konusunda büyük bir çaba harcamalarına neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı özel eğitim kuruluşları tarafından turizm çalışanlarına verilecek yaygın mesleki turizm eğitiminin kalitesinin ölçümünde dikkate alınması gereken kalite boyutlarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Churchill (1979), Hinkin (1995), Hinkin vd. (1997) ve Lewis vd. (2005) tarafından önerilen nitel ve nicel ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sekiz boyut altında 68 ifadeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yaygın mesleki turizm eğitim kalitesinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda ulaşılan sonuç diğer hizmet türlerinin kalitesi konusunda yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Day ve Castleberry, 1986; Shetty, 1987; Cronin ve Taylor, 1992; Mersha ve Adlakha, 1992; Smith, 1993; Reeves ve Bednar, 1994; Dabholker vd., 1996; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Garvin, 1984a; Grönroos, 1984; Garvin, 1984b; Parasuraman vd., 1985; Garvin, 1987; Kang ve James, 2004; Ko ve Pastore, 2005; Liu, 2005; Kuo vd., 2011; Wong ve Fong, 2012). Araştırmada ulaşılan sonuçların öncül hizmet kalitesi yazınında gerçekleştirilen diğer araştırma sonuçları ile benzerlikleri veya farklılıkları eğitim kalitesinin ulaşılan boyutları temelinde olası nedenleriyle aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

“Etkileşim” eğitimin algılanan kalitesini en iyi açıklayan bir boyuttur. Etkileşimin eğitim sürecinde yoğun bir şekilde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleştiği ve tarafların karşılıklı paylaşımına dayanan bir iletişim süreci olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreçte eğitime katılanlar eğitim hizmetinin bir eğitmen tarafından nasıl sunulduğu ile ilgili öznel algıları eğitmenin sahip olduğu tutum, davranış, bilgi, beceri ve fiziksel özellikleri ile şekillenmektedir. Eğitmenin sahip olduğu bu özellikler etkileşim sırasında eğitime katılanların kalite algısının belirleyicisi olmaktadır. Voss vd. (2007) de eğitmenin çeşitli türden etkileşimsel niteliklerinin öğrencilerin hizmet kalite algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Eğitim kalitesinin açıklayıcılarından birinin etkileşim olmasının nedeni eğitimin öğretme eyleminden kaynaklı yüksek düzeyde soyut bir eylemi (Clewes, 2003) ve birbirinden ayrılmaz öğretme ve öğrenme aktivitelerini içermesi (Li ve Kaye, 1998; Quinn vd., 2009) ve eğitmen ve eğitim alan arasında etkileşimi zorunlu kılması ile açıklanabilir. Gestalt teorisine göre bu etkileşim müşteri deneyimini açıklamakta olup hizmet kalitesi bu deneyim unsurunu dikkate alarak yapılan değerlendirme sonucunda oluşmaktadır (Lin ve Mattila, 2010). Eğitim hizmetinde eğitmen ve eğitime katılanlar arasında gerçekleşen ve tarafların karşılıklı paylaşımına dayanan etkileşimin katılımcıların kalite algısını şekillendirmesinde eğitmenin katılımcılara adil davranıp davranmadığı önemli bir konudur. Söz konusu et-

kiyi adalet teorilerinden etkileşimsel adalet teorisi ile açıklamak mümkündür (Kreitner ve Kinicki, 2004; Colquitt, 2008). Buna göre eğitime katılanlarla etkili iletişim kuran, eğitime katılan herkese eşit davranan, eğitime katılanların performanslarını adil bir şekilde değerlendiren, isteklerine hızlı bir şekilde karşılık veren, sorularını yanıtlamada istekli olan, bilgi ve beceri edinmeleri için sarf ettikleri çabayı destekleyen, derse katılımı artıran ve yol gösterme konusunda istekli olan bir eğitmen eğitime katılanlar tarafından adil ve saygılı bir kişi olarak değerlendirilecektir. Böylece eğitime katılanların sahip olduğu bu adalet duygusu etkileşim kalitesi konusundaki algılarının şekillenmesinde etkili olabilecektir. Diğer araştırmalardan (Ryu ve Jang, 2008; Heung ve Gu, 2012) farklı olarak bu araştırma eğitmenin görünüşü ve ses tonu gibi fiziksel özelliklerinin de etkileşim kalitesinin birer açıklayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimin kalitesini ikinci en iyi açıklayan boyut “eğitim materyalleri”dir. Bu boyut hizmetin sunumu esnasında hizmetin tüketimini kolaylaştıran ve destekleyen araçlar olarak tanımlanmaktadır (Lehtinen ve Lehtinen, 1991). Eğitim hizmetinin sunumu esnasında, katılımcıların eğitimden daha etkin yararlanmalarını sağlayan, öğrenmelerini kolaylaştıran ve destekleyen eğitim materyalleri yazılı, görsel ve teknolojik her türlü kaynağı içermektedir (Orhaner ve Tunç, 2003; Noe, 2010). Bu süreçte ihtiyaçlarla ilgili, beceri geliştirici, güncel, çekici, yeterli ve eğitimin içeriğine uygun özellikte olduğu algılanan eğitim materyalleri katılımcıların eğitim kalite algısını etkilemektedir. Eğitim hizmeti dışında gerçekleştirilen diğer hizmet türlerini (perakende, spor, seyahat) konu alan araştırmalarda da fiziksel çevre kalitesinin bir alt boyutu olan araç-gereç ve fiziksel unsurlar hizmet kalitesinin belirleyicisidir (Dabholker vd., 1996; Ko ve Pastore, 2005; Caro ve Garcia, 2008).

Turizm eğitim kalitesi araştırmalarında (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) yer almayan, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan ve eğitimin kalitesini üçüncü en iyi açıklayan boyut “eğitim içeriği ve yöntemi”dir. Araştırma bulguları eğitim içeriğinin esneklik, yeterlilik, beklenti karşılama ve eğitim yönteminin ise uygunluk, öğrenmeyi teşvik edicilik, çeşitlilik, öğrenmeyi destekleyicilik, geri bildirim sağlayıcılık gibi özelliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin ve yönteminin katılımcıların kalite algısını etkilemesinin altında eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarının bu özelliklere sahip bir eğitim içeriği ve yöntemi ile karşılanacağına duyulan inanç yatmaktadır. İhtiyaç teorisine göre öğrenmeyi motive etmek için eğitilenlerin ihtiyaçlarının bilinmesi ve onlara eğitimin içeriğinin ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını açıklaması gerekmektedir (Noe, 2010). Bu özelliklere sahip bir eğitim içeriği ve yönteminin öğrenmeyi ve öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasını etkilediği bilinmektedir (Baldwin ve Ford,

1988; Lim, 2000). Eğitim kalitesinin bir eğitim programının eğitime katılanların eğitim ve öğrenme ihtiyacını karşılama derecesi olarak yapılan ihtiyaç temelli tanımı (Goldstein, 1980; Colarelli ve Montei, 1996) eğitime katılanların eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere sahip bir eğitim içeriğinin ve yönteminin katılımcıların kalite algısı üzerinde bir etkiye sahip olacağı yönündeki yargıyı desteklemektedir. İkinci bir neden ise katılımcıların öğrenme ihtiyaçlarının bu özelliklere sahip bir içerik ve yöntem ile karşılanması sayesinde öğrendikleri bilgi ve becerilerin kendilerine gelecekte fayda kazandıracak olması ile açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle bir katılımcı gelecekte elde edeceği faydaları öğrendiği bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve becerileri eğitim planının içerik ve yönteminin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama özelliklerinden dolayı gerçekleşeceğini düşünmesi sonucu katılımcının kalite algısı etkilenebilecektir. Eğitim kalitesinin bu şekilde açıklanıyor olmasının temel dayanağı neden-sonuç teorisidir (Gutman, 1982). Neden-sonuç teorisi tüketicinin zihnindeki ürün veya hizmetin soyut veya somut özellikleri (eğitimin içerik ve yöntemi), bu özelliklerin deneyimlenmesi sonucu ulaşılan sonuçlar (öğrenme, bilgi ve beceri, performans, motivasyon) ve ulaşılan sonuçların bireye sağladığı daha yüksek düzeydeki soyut kişisel değerler (güvenlik, özsaygı, refahlık, yükselme) arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Gutman, 1982; Klenosky vd., 1993; Klenosky, 2002; Voss vd., 2007). Hizmetin veya malın soyut veya somut özelliklerinden dolayı bireyin elde edeceği sonuç ve faydaların bireyin kalite algısını etkilediği birçok eğitim çalışması tarafından da doğrulanmıştır (Gutman ve Miaoulis, 2003; Voss vd., 2007).

Turizm eğitim kalitesi araştırmaları (Clemenz, 2001; Valachis vd., 2009) dışında diğer hizmet türlerini (yiyecek-içecek, fotoğrafçılık, eğlence parkları, kuru temizleme, seyahat, spor) konu alan araştırmalarda (Dabholker vd., 1996; Brady ve Cronin, 2001; Ko ve Pastore, 2005; Caro ve Garcia, 2008) dikkate alınan, eğitim kalitesini dördüncü en iyi açıklayan boyutun “çıktı” olduğu anlaşılmaktadır. Bu çıktı eğitime katılanların eğitime katılmakla elde ettikleri veya gelecekte elde edecekleri bireysel, iş ve kariyer kazançları ile ilgilidir. Eğitimin bireye kazandırdığı bireysel çıktıların bilgi ve beceri kazanılması, kişisel gelişime yardımcı olması, iş çıktısının iş performansını geliştirmesi, kariyer çıktısının kariyerde ilerleme sağlaması ile ilgi olduğu görülmektedir. Eğitim kalite algısının etkilenmesi, eğitime katılanların gösterdiği çabanın karşılığında eğitim sonucunda fayda/kazanç elde etmeleri veya elde edecek olmaları ile açıklanabilir. Neden-sonuç teorisine göre bütün tüketici faaliyetleri arzu edilen veya arzu edilmeyen sonuçlara sahiptir. Sonuçlar tüketicinin mevcut koşullarda ürünün tüketiminden elde etmeyi umduğu fizyolojik veya psikolojik çıktılar olarak tanımlanmaktadır (Gutman, 1982). Eğitim hizmetinin sadece sürecinin değil sürecin çıktılarının (niteliklerin kazanılması, öğrenme, işyerin-

de yeni öğrenilen bilgilerin uygulanması, kişisel gelişim ve ilerleme) da eğitim alan bir bireyin hizmet kalitesini değerlendirmesinde etkili olduğu savunulmaktadır (Clewes, 2003). Eğitim hizmetinin soyut veya somut özelliklerinden dolayı bireyin elde ettiği/edeceği faydalar bireyin kalite algısı üzerinde etkiye sahip olduğu eğitim araştırmaları tarafından doğrulanmıştır (Gutman ve Miaoulis, 2003; Voss vd., 2007). Araştırmada ulaşılan çıktı boyutunun diğer kalite çalışmalarından farklı yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığı yaratan nedenlerden biri eğitim çıktılarının sadece eğitimin hemen sonrası değil eğitim gerçekleşikten uzun bir süre sonra dahi ortaya çıkabilmesi ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle eğitime katılarak bireysel düzeyde elde edilecek bilgi ve beceriler katılımcıları kısa veya uzun vadede işlerini daha iyi yapmalarına veya kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olacaktır. Farklılığı yaratan diğer bir neden ise her hizmetin kendine has özelliklere sahip olmasıdır. Diğer bir ifadeyle eğitim hizmeti, öncül araştırmada (Brady ve Cronin, 2001) bahsedildiği gibi çıktı boyutu altında somut unsurlara sahip bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmalarda (Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008) çıktının bir alt boyutu olarak dikkate alınan bekleme zamanı ve değer de eğitim hizmetinin çıktı kalitesinin ölçülmesine hizmet etmeyeceği düşünülmektedir.

Eğitim kalitesini beşinci en iyi açıklayan boyut “ortam koşulları”dır. Ortam koşulları ısı, ışık, gürültü, koku ve müzik gibi görsel olmayan unsurlar ile ilişkilidir (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008; Heung ve Gu, 2012). Eğitim yazınında ise fiziksel ortamın değişkenlerini ısı, ışık, temizlik, gürültü, havalandırma ve öğrenci sayısı oluşturmaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003; Tutkun, 2003). Bu araştırmada eğitim ortamı, eğitimin gerçekleşebilmesi için uygun sıcaklık, ışık (aydınlatma) ve katılımcı sayısı gibi değişkenlere sahip olması bakımından değerlendirilmektedir. Noe (2010) tarafından da eğitimin gerçekleştiği sınıf ortamının öğretmenlerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkân sağlayan özelliklerde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Korkmaz (2003) ise eğitimin gerçekleştiği ortamın (sınıfın) ısı ve ışık durumunun öğrenmeyi etkileyen ve sınıfta istenmeyen davranışların başlıca sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu araştırmanın değişkenlerden öğrenci sayısı öncül hizmet kalitesi araştırmalarında müşteri sayısı olarak sosyal faktör (Brady ve Cronin, 2001), mekânsal düzen (psikolojik faktör-algılanan kalabalıklık) (Ryu ve Jang, 2008) gibi farklı kalite boyutları altında değerlendirilmektedir. Müşteri sayısı farklı hizmet kalitesi boyutları altında değerlendirilse de Yüksel (2009)’e göre bazı hizmet türlerinde (perakende alışveriş) insan sayısı bakımından kalabalık algısı hizmet kalitesi konusunda çıkarımlarda bulunulmasını etkilemektedir. Benzer şekilde bireysel özellikler, kültürel geçmiş ve hizmetin türü gibi insan sayısı bakımından kalabalık algısı hizmetin özellikleri ile ilgili yapılan değerlendirmeleri etkilemek-

tedir (Bitner, 1992; Eroğlu vd., 2005; Kim ve Park, 2008). Sonuç olarak eğitim alanların öğrenme ve davranışları üzerinde etkisi bulunan eğitim ortamının sıcaklık, ışık (aydınlık) ve katılımcı sayısı gibi değişkenlerinin eğitim kalite algısının belirleyicileri olduğu anlaşılmaktadır.

Turizm eğitim kalitesi çalışmalarında (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) yer almayan, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan ve eğitimin algılanan kalitesini altıncı en iyi açıklayan boyutun “eğitim amacı” olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin niçin verildiğini açıklayan bu kalite boyutunun eğitimin içeriği ile tutarlı olması, öğretilenlerle ve bireyin ihtiyaçlarıyla örtüşmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitimin içeriği ile tutarlı olan, öğretilenler ve bireyin ihtiyaçları ile örtüşen bir eğitim amacı, katılımcıların eğitim kalitesi algısını etkileyebilmektedir. Nitekim eğitim kalitesi, katılımcıların eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Goldstein, 1980; Colarelli ve Monte, 1996). Yukarıda belirtilen özelliklere sahip bir eğitim amacının katılımcıların kalite algısı üzerinde etkili olması bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran iyi bir eğitim hizmetinin özelliklerinden biri olmasıyla açıklanabilir (Noe, 2010).

Eğitim hizmetinin kalitesini yedinci en iyi açıklayan boyut “mekânsal düzen”dir. Bu boyut öncül araştırmalarda (Bitner, 1992; Brady ve Cronin, 2001; Ryu ve Jang, 2008; Heung ve Gu, 2012) fiziksel kalitenin bir alt boyutu olarak mekânsal tasarım başlığı altında estetiklik/mimari ile birlikte bir boyut olarak dikkate alınmaktadır. Ancak bu araştırmada mekânsal düzen ayrı bir boyut olup estetiklik/mimari boyutunun ise eğitim kalitesi için katılımcılar tarafından dikkate alınan bir boyut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha özelden diğer hizmet türlerinin (yiyecek-içecek, perakende mağazaları) aksine eğitim hizmetinin kalitesinin açıklanmasında mekânsal estetik, iç dekor ve mimari tasarım etkileyici değildir. Ancak mobilyalar ve demirbaşların yer aldığı alanda düzenlenen mesafe ve alan (Ryu ve Jang, 2008; Heung ve Gu, 2012), araç, makina ve mobilyaların yer aldığı yollar, bu unsurların şekilleri ve büyüklükleri, bunlar arasındaki mekânsal ilişkiler (Bitner, 1992) olarak tanımlanan mekânsal düzen katılımcıların kalite algısını etkilemektedir. Nitekim Noe (2010) tarafından eğitim hizmeti açısından eğitimin gerçekleştiği iyi bir sınıfın ulaşılabilir ve eğitim alanların rahatça dolaşabileceği yeterlilikte olması, aynı zamanda öğretmenlerin ve kullanılan görsel materyallerin görülebilmesine imkân sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Tüm bu özelliklere sahip hizmet alanı (eğitim hizmet alanı) müşteri (eğitime katılanların) deneyimini açıklamakta olup bu deneyim hizmet kalitesi (eğitim kalitesi) değerlendirmelerini etkilemektedir (Lin ve Mattila, 2010).

Turizm eğitim kalitesi araştırmalarında (Clemenzen, 2001; Valachis vd., 2009) yer almayan, eğitim hizmetinin diğer hizmet türlerinden farklılığını ortaya koyan

ve eğitimin algılanan kalitesini en düşük düzeyde açıklayan sekizinci boyut “eğitim zamanı”dır. Araştırmada uygun saatte ve söz verilen zamanda başlayan bir eğitim katılımcıların kalite algısını etkilemektedir. Eğitim hizmetinin ne zaman verileceği eğitim hizmetinin nerede (fiziksel ortam) ve kim tarafından (etkileşim-eğitmen) verileceği kadar önem taşımaktadır. Rodriguez ve Gregory (2005) eğitimin öğrenme ve öğrenilen bilgilerin unutulmaması gibi çıktıları etkileyen faktörün eğitimin zamanlaması olduğunu belirtmektedirler. Daha özeld e eğitimin sabah erken saatlerde veya öğle arası ya da günün son saatlerinde verilmesi öğrenmeyi etkilemektedir. Aynı şekilde haftanın ilk günü, hafta ortası veya haftanın son günü verilen derslerin başarı oranının aynı olmayacağı belirtilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003). Eğitim zamanının katılımcıların kalite algısı üzerinde etkili olmasının temel nedeninin yukarıda da belirtildiği gibi eğitim zamanının katılımcıların öğrenme ihtiyacını gidermede etkili bir değişken olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

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

Her araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da kendine özgü sınırlılıkları bulunmaktadır. Birinci olarak çalışmada “eğitim” kavramı, yaygın mesleki turizm eğitim kapsamında işgörenin iş ile ilişkili görevlerini yerine getirebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanmasını sağlayan sistematik bir aktivite olarak dikkate alınmaktadır. Bu nedenle çalışma örgün eğitimi içermemektedir. İkinci olarak eğitim kalitesinin araştırılmasında kalitenin kim tarafından değerlendirileceği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu araştırmada “Eğitimin algılanan kalitesini oluşturan boyutlar nelerdir?” sorusunun cevabı eğitim hizmetinin faydalanıcısı olan işgörenlerin algısına dayalı olarak araştırılmıştır. Eğitim kalitesinin değerlendiricisi olarak eğitime katılan işgörenlerin yanı sıra eğiticilerin, eğitime katılan işgörenlerin yöneticilerinin ve ailelerinin de bakış açısıyla eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi öne-

rilmektedir. Böylece eğitime katılanların perspektifinden değerlendirilen eğitim kalite sonuçlarının diğer sonuçlar ile farklılıkların ve benzerliklerin ortaya çıkarılmasının bilimsel birikime önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Üçüncü olarak araştırma için gerekli olan verilerin ulusal ve uluslararası havacılık sektörünün önde gelen eğitim merkezlerinden biri olan THY Havacılık Akademisinde ticari ve yer hizmetleri kapsamında verilen eğitimlere katılan sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilmiştir. Gelecek çalışmalarda eğitim kalitesinin boyutlarının belirlenmesi için daha geniş örnekleme araştırmaların yapılması veya başka zaman dilimlerinde aynı örnekleme yeniden ölçümlenmelerin yapılması ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Dördüncü olarak hizmetlerin temel özelliklerindeki farklılık (Chowdhary ve Prakash, 2007) ve kalite belirleyicilerinin önem ve değerinin hizmet türüne bağlı olması (Ghobadian vd., 1994; Brady ve Cronin, 2001; Seth vd., 2005; Chowdhary ve Prakash, 2007) nedeniyle yaygın mesleki turizm eğitimi için geliştirilen boyutların diğer hizmet türleri için genelleştirilmesinin mümkün olmamasıdır. Beşinci olarak eğitime katılmakla elde edilen veya elde edilecek eğitimin çıktıları eğitime katılanların öznel düşünceleri ile sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte öğrenme, davranış değişikliği ve örgütsel performans gibi bireysel ve örgütsel çıktıların eğitim ortamında ve iş ortamında gözlemler yapılarak ölçülmesi önerilmektedir. Altıncı olarak kaliteli bir eğitim işgörenin performans gelişimi, verimlilik artışı, kazaların ve işgören devir hızının azalması (Elangovan ve Karakowsky, 1999; Lee ve Pershing, 2002; Gultek vd., 2006; Watson, 2008) gibi örgütsel kazançlar sağlamasına rağmen (Elangovan ve Karakowsky, 1999) eğitimin örgütsel kazançlarının derhal gerçekleşmemesi, bu kazançların eğitimin bir sonucu olup olmadığının tam anlaşılabilmesi ve eğitime katılanların eğitimin bütün süreçlerini duymamaları ve deneyimlemeleri nedeniyle bu çalışmada sadece eğitime katılanlar için eğitimin sağladığı kazançlar (çıktılar) dikkate alınmıştır. Yedinci olarak çalışmada anket formlarını doldurmaya istek göstermeyen katılımcıların tutumlarının çalışmanın sonuçlarını olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurularak anket formlarını doldurmaları konusunda ısrarcı davranılmamış, anketleri doldurmaya gönüllü olan katılımcılar seçilmiştir. Sekizinci olarak fiyat bu çalışmada eğitim kalitesinin belirleyicisi olarak dikkate alınmamıştır. Bunun temel nedeni Dabholker vd. (1996), Brady ve Cronin (2001) ile Caro ve Garcia (2008) tarafından belirtildiği üzere fiyatın hizmet kalitesinin anlaşılmasında genel kabul edilir bir kavram olmamasıdır. Alan yazında fiyatın açıkça hizmet değerinin belirleyicisi olduğu (Zeithaml, 1988; Brady ve Cronin, 2001; Caro ve Garcia, 2008), sadece tüketicilerin satın alma kararlarını etkilediği ve hiçbir şekilde ürünün kalitesinin bir özelliğini yansıtmadığı belirtilmektedir (Smith, 1993). Dokuzuncu olarak hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti kavramları çeşitli yönlerden benzerliklere ve farklı-

lıklara sahip olmasına rağmen (detaylı bilgi için bkz. Yuksel ve Yuksel, 2001) bu araştırmada eğitim kalitesi eğitime katılanların memnuniyetinden farklı bir kavram olarak dikkate alınmıştır. Onuncu olarak nitel analiz sonucu belirlenen eğitimin çoklu ve hiyerarşik yapıli modeli çalışmanın keşifsel doğası nedeniyle keşifsel analiz düzeyinde bırakılmak zorunda kalmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda eğitim kalitesinin Brady ve Cronin (2001) tarafından önerdiği gibi çok boyutlu ancak hiyerarşik bir yapı tarafından mı yoksa tek düzeyli bir yapı tarafından mı daha iyi açıklandığı farklı bir örneklem ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak tespit edilebilir. Son olarak eğitim kalitesinin boyutlarının eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önüne alınan kriterler (tepki, öğrenme, davranış ve örgütsel sonuç) (Kirkpatrick, 1979), bilgi-becerilerin işe aktarılma sürecine etki eden değişkenler (memnuniyet ve motivasyon) ve verimlilik, performans vb. diğer bireysel/örgütsel sonuçlar ile ilişkisinin ölçümüne yönelik hipotezlerin geliştirilmesi ve bu hipotezlerin test edilmesine yönelik metodolojik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece çalışmanın metodolojik geçerliğinin test edilmesine katkı sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2003). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 19-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. ve Shotland, A. (1997). A Meta Analysis of the Relations among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50 (2), 341-358.
- Alves, H., Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 18 (5), 571-588.
- Artino, A. R. (2008). Motivational Beliefs and Perceptions of Instructional quality: Predicting Satisfaction with Online Training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 260-270.
- Assante, L. M., Huffman, L. ve Harp, S. S. (2007). Conceptualization of Quality Indicators for U.S. Based Four-Year Undergraduate Hospitality Management Programs. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7 (2), 51-71.
- Babakus, E. ve Boller, G. W. (1992). An Emprical Assesment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Business Research*, 24, 253-268.
- Baldwin, T. T. ve Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Bartlett, R. K. (2001). The Relationship Between Training and Organizational Commitment: A Study in the Health Care Field. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4), 335-352.
- Bartlett, R. K. ve Kang, S. D. (2004). Training and Organizational Commitment Among Nurses Following Industry and Organizational Change in New Zealand and United States. *Human Resource Development International*, 7 (4), 423-440.
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G. ve Teel, J. E. (1989). Measurement of Consumer Susceptibility to Interpersonal Influence. *Journal of Consumer Research*, 15, 473-481.
- Birdi, K., Allan, C. ve Warr, P. (1997). Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activity. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 845-857.
- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The Impact of Physical Surrounding on Customer and Employees. *Journal of Marketing*, 56, 57-71.
- Borahan, N. G. ve Ziarati, R. (2002). Developing Quality Criteria for Application in Higher Education Sector in Turkey. *Total Quality Management*, 13 (7), 913-926.
- Brady, M. K. ve Cronin, J. J. (2001). Some New Thought on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *The Journal of Marketing*, 65 (3), 34-49.

- Brown, S. W. ve Swartz, T. A. (1989). A Gap Analysis of Professional Service Quality. *Journal of Marketing*, 58, 92-98.
- Bulut, C. ve Culha, O. (2010). The Effects of Organizational Training on Organizational Commitment. *International Journal of Training and Development*, 14 (4), 309-322.
- Caro, L. M. ve Garcia, J. A. M. (2007). Measuring Perceived Service Quality in Urgent Transport Service. *Journal of Retailing and Consumer Service*, 14 (1), 60-72.
- Caro, L. M. ve Garcia, J. A. M. (2008). Developing A Multidimensional and Hierarchical Service Quality Model For the Travel Agency Industry. *Tourism Management*, 29, 706-720.
- Cassidy, M. F., Barthelme, K. A. C., Schimmel, B. J. ve Rodriguez, J. (1994). Understanding Quality in Training and Education Services. *Performance Improvement Quarterly*, 7 (4), 70-88.
- Cassidy, M. F., Schimmel, B. J. ve Brady, K. A. C. (1993). Identifying Expectations for Service Quality in Training and Education Through Process Needs Assessment. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (2), 3-16.
- Chiang, C. F., Back, K. J. ve Canter, D. D. (2005). The Impact of Employee Training on Job Satisfaction and Intention to Stay in the Hotel Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 4 (2), 99-118.
- Chowdhary, N. ve Prakash, M. (2007). Prioritizing Service Quality Dimensions. *Managing Service Quality*, 17 (5), 493-509.
- Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16 (1), 64-73.
- Clemenz, C. E. (2001). *Measuring Perceived Quality of Training in the Hospitality Industry*. Doktora Tezi, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Clemenz, C. E. ve Weaver, P. A. (2003). Dimensions of Perceived Training Quality. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 4 (1), 47-70.
- Clewes, D. (2003). A Student-Centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 69-85.
- Coates, H. (2009). Building Quality Foundations: Indicators and Instruments to Measure the Quality of Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education & Training*, 61 (4), 517-534.
- Colarelli, S. M. ve Montei, M. S. (1996). Some Contextual Influences on Training Utilization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32 (3), 306-322.
- Colquitt, J. A. (2008). Two Decades of Organizational Justice: Findings, Controversies, and Future Directions. J. Barling ve C. L. Cooper (Ed.), *The SAGE Handbook of Organizational Behavior, Volume I - Micro Approaches* içinde (ss 73-88). London: Sage Publications.

- Cronin, J. J. ve Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56 (3), 55-68.
- Dabholker, P. A., Thorpe, D. I. ve Rentz, J. O. (1996). A Measure of Service Quality for Retail Stores: Scale Development and Validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24 (1), 3-16.
- Day, E. ve Castleberry, S. B. (1986). Defining and Evaluating Quality the Consumer's View. *Advances in Consumer Research*, 13, 94-98.
- Delamere, T. A., Wankel, L. M. ve Hinch, T. D. (2001). Development of A Scale to Measure Resident Attitudes toward the Social Impacts of Community Festivals, Part I: Item Generation and Purification of the Measure. *Event Management*, 7, 11-24.
- Dermol, V. ve Čater, T. (2013). The Influence of Training and Training Transfer Factors on Organisational Learning and Performance. *Personnel Review*, 42 (3), 1-21.
- Dessler, G. (2005). *Human Resource Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Doherty, G. D. (1997). Quality, Standards, The Consumer Paradigm and Developments in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 5 (4), 239-248.
- Douglas, J. ve Douglas A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12 (1), 3-13.
- Duque, L. C. ve Weeks J. R. (2010). Towards a Model and Methodology for Assessing Student Learning Outcomes and Satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18 (2), 84-105.
- Elangovan, A. R. ve Karakowsky, L. (1999). The Role of Trainee and Environmental Factors in Transfer of Training: An Exploratory Framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (5), 268-275.
- Erdemir, E. (2007). İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu, S. A., Machleit, K. ve Barr, T. F. (2005). Perceived Retail Crowding and Shopping Satisfaction: The Role of Shopping Values. *Journal of Business Research*, 58 (8), 1146-1153.
- Garvin, D. A. (1984a). What Does 'Product Quality' Really Mean?. *Sloan Management Review*, 26 (1), 25-31.
- Garvin, D. A. (1984b). Product Quality: An Important Strategic Weapon. *Business Horizons*, March-April, 40-43.
- Garvin, D. A. (1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Business Review*, November-December, 101-109.
- Ghobadian, A., Speller, S. ve Jones, M. (1994). Service Quality Concept and Models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11 (9), 43-66.

- Goldstein, I. L. (1980). Training and Organizational Psychology. *Professional Psychology*, 11 (3), 421-427.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and Its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18 (4), 36-44.
- Gultek, M. M., Dodd, T. H. ve Guydosh, R. M. (2006). Attitudes Towards Wine-Service Training and Its Influence on Restaurant Wine Sales. *International Journal of Hospitality Management*, 25 (3), 432-436.
- Gutman, J. (1982). A Means-End Chain Model Based on Consumer Categorization Processes. *Journal of Marketing*, 46, 60-72.
- Gutman, J. ve Miaoulis, G. (2003). Communicating a Quality Position in Service Delivery: An Application in Higher Education. *Managing Service Quality*, 13 (2), 105-111.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. ve Tetik, N. (2008). *Türkiye’de Turizm Eğitimi*. (1. Bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hair, J. F., Babin, B. Money, A. H. ve Samouel, P. (2003). *Essentials of Business Research Methods*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective* (7. Bs.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harris, K. J. ve Bonn, M. A. (2000). Training Techniques and Tools: Evidence from the Foodservice Industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24, 320-335.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Hernandez, R. M. S., Tur, V. M., Peiro, J. M. ve Ramos, J. (2009). Testing a Hierarchical and Integrated Model of Quality in the Service Sector: Functional, Relational, and Tangible Dimensions. *Total Quality Management*, 20 (1), 1173-1188.
- Hertzman, J. L. ve Stefanelli, J. M. (2008). Developing Quality Indicators for Associate Degree Culinary Arts Programs: A Survey of Educators and Industry Chefs. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 9 (2), 135-158.
- Heung, V. C. S. ve Gu, T. (2012). Influence of Restaurant Atmospherics on Patron Satisfaction and Behavioral Intentions. *International Journal of Hospitality Management*, 31 (4), 1167-1177.
- Hinkin, T. R. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations. *Journal of Management*, 21 (5), 967-988.
- Hinkin, T. R. (1998). A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1 (1), 104-121.

- Hinkin, T. R., Tracey, J. B. ve Enz, C. A. (1997). Scale Construction: Developing Reliable and Valid Measurement Instruments. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 21 (1), 100-120.
- Hornig, J. S., Teng, C. C. ve Baum, T. (2009). Evaluating the Quality of Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8 (1), 37-54.
- Kang, G. D. ve James, J. (2004). Service Quality Dimensions: An Examination of Grönross's Service Quality Model. *Managing Service Quality*, 14 (4), 266-277.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (6. Bs.). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kemenade, E. V., Pupius, M. ve Hardjono, T. W. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*, 14 (2), 175-185.
- Kim, D. Y. ve Park, S. (2008). Customers' Responses to Crowded Restaurant Environments: Cross-Cultural Differences Between American and Chinese. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 16 (1-2), 137-157.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Klenosky, D. B. (2002). The Pull of Tourism Destinations: A Means-End Investigation. *Journal of Travel Research*, 40 (4), 385-395.
- Klenosky, D. B. Gengler, C. E. ve Mulvey, M. S. (1993). Understanding the Factors Influencing Ski Destination Choice: A Means and Analytic Approach. *Journal of Leisure Research*, 25 (4), 362-379.
- Ko, Y. J. ve Pastore, D. L. (2005). A Hierarchical Model of Service Quality for the Recreational Sport Industry. *Sport Marketing Quarterly* 14 (2), 84-97.
- Korkmaz, İ. (2003). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 171-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2004). *Organizational Behavior* (6. Baskı). USA: McGrawHill-Irwin.
- Kuo, C. M., Chen, L. C. ve Lu, C. Y. (2011). Factorial Validation of Hospitality Service Attitude. *International Journal of Hospitality Management*, 31 (3), 944-951.
- Lam, K. ve Zhao, X. (1998). An Application of Quality Function Deployment to Improve the Quality of Teaching. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 15 (4), 389-413.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lee, S. H. ve Pershing, J. A. (2002). Dimensions and Design Criteria for Developing Training Reaction. *Human Resource Development International*, 5 (2), 175-197.

- Lehtinen, U. ve Lehtinen, J. R. (1991). Two Approaches to Service Quality Dimensions. *The Service Industries Journal*, 11 (3), 287-303.
- Lewis, B. R., Templeton, G. F. ve Byrd, T. A. (2005). A Methodology for Construct Development in MIS Research. *European Journal of Information Systems*, 14 (4), 388-400.
- Li, R. Y. ve Kaye, M. (1998). A Case Study for Comparing Two Service Quality Measurement Approaches in the Context of Teaching in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 4 (2), 103-113.
- Lim, D. H. (2000). Training Design Factors Influencing Transfer of Training to the Workplace within an International Context. *Journal of Vocational Education & Training*, 52 (2), 243-258.
- Lin, I. Y. ve Mattila, A. S. (2010). Restaurant Servicescape, Service Encounter, and Perceived Congruency on Customers' Emotions and Satisfaction. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 19 (8), 819-841.
- Liu, C. M. (2005). The Multidimensional and Hierarchical Structure of Perceived Quality and Customer Satisfaction. *International Journal of Management*, 22 (3), 426-435.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. ve Salas, E. (1992). Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness. *The Academy of Management Journal*, 35 (4), 828-847.
- Matsunaga, M. (2010). How to Factor-Analyze Your Data Right: Do's, Don'ts, and How-To's. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 97-110.
- Mayaka, M. ve King, B. (2002). A Quality Assessment of Education and for Kenya's Tour Operating Sector. *Current Issues in Tourism*, 5 (2), 112-133.
- Mersha, T. ve Adlakha, V. (1992). Attributes of Service Quality: The Consumers' Perspective. *International Journal of Service Industry Management*, 3 (3), 34-45.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736-749.
- Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development*. (5. Bs.). New York: McGraw Hill.
- Noe, R. A. ve Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- Nordhaug, O. (1989). Reward Functions of Personal Training. *Human Relations*, 42 (5), 373-388.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. (2. Bs.). New York: McGraw-Hill.
- Oh, H., Fiore, A. M. ve Jeung, M. (2007). Measuring Experience Economy Concepts: Tourism Applications. *Journal of Travel Research*, 46 (2), 119-132.

- Orhaner, E. ve Tunç A. (2003). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Orpen, C. (1999). The Influence of the Training Environment on Trainee Motivation and Perceived Training Quality. *International Journal of Training and Development*, 3 (1), 34-43.
- Özdoğan, O. N. & Çavuş, Ş. (2009). Türkiye’de Turizm Eğitiminin Yapısı ve Gelişimi. Ş. Çavuş, Z. Ege ve O. E. Çolakoğlu (Ed.), *Türk Turizm Tarihi Yapısal ve Sektörel Gelişim* içinde (ss. 221-253). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49 (4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-37.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm İşletmelerinde Yaptıkları Stajları Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 139-168.
- Popli, S. (2005). Ensuring Customer Delight: A Quality Approach to Excellence in Management Education. *Quality in Higher Education*, 11 (1), 17-24.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. ve Johnson, D. M. (2009). Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management*, 20 (2), 139-152.
- Reeves, C. A. ve Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academy of Management Review*, 19 (3), 419-445.
- Rodriguez, C. M. ve Gregory, S. (2005). Qualitative Study of Transfer of Training of Student Employees in a Service Industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 29 (1), 42-66.
- Ronen, S. ve Shenkar, O. (1985). Clustering Countries on Attitudinal Dimensions: A Review and Synthesis. *Academy of Management Review*, 10 (3), 435-454.
- Ros, E. M. ve Sintés, F. O. (2012). Training Plans, Manager’s Characteristics and Innovation in Accommodation Industry. *International Journal of Hospitality Management*, 31 (3), 686-694.
- Rust, R. T. ve Oliver, R. L. (1994). Service Quality: Insight and Managerial Implication from the Frontier. R. T. Rust ve R. L. Oliver (Ed.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* içinde (s. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryu, K. ve Jang, S. (2008). DINESCAPE: A Scale for Customers’ Perception of Dining Environments. *Journal of Foodservice Business Research*, 11 (1), 2-22.

- Seth, N., Deshmukh, S. G. ve Vrat, P. (2005). Service Quality Models: A Review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22 (9), 913-949.
- Shetty, Y. K. (1987). Product Quality and Competitive Strategy. *Business Horizons*, May-June, 49-52.
- Smith, F. G. (1993). The Meaning of Quality. *Total Quality Management*, 4(3), 235-244.
- Sofa, F. (2007). Transfer of Training: A Case Study of Outsourced Training for Staff from Bhutan. *International Journal of Training and Development*, 11(2), 103-120.
- Srikatanyoo, N ve Gnoth, J. (2005). Quality Dimensions in International Tertiary Education: A Thai Prospective Students' Perspective. *The Quality Management Journal*, 12 (1), 30-40.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., Kamalanabhan, T. J. (2001). Customer Perception of Service Quality: A Critique. *Total Quality Management*, 12 (1), 111-124.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik* (1. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Education*, 7 (1), 47-54.
- Tanova, C. ve Nadiri, H. (2005). Recruitment and Training Policies and Practices: The Case of Turkey as an EU Candidate. *Journal of European Industrial Training*, 29 (9), 694-711.
- Taymoori, P., Moeini, B., Lubans, D. ve Bharami, M. (2012). Development and Psychometric Testing of the Adolescent Healthy Lifestyle Questionnaire. *Journal of Education and Health Promotion*, 1, 1-7.
- Teng, C. C., Horng, J. S. ve Baum, T. (2013). Academic Perceptions of Quality and Quality Assurance in Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programmes: A Comparison of UK and Taiwanese Programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 233-243.
- Tian, K. T., Bearden, W. O. ve Hunter, G. L. (2001). Consumers' Need for Uniqueness: Scale Development and Validation. *Journal of Consumer Research*, 28, 50-66.
- Tolay, E. (2003) *Eğitimin Örgütsel Bağlılığa Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turkish Aviation Academy (2012). Akademiğimiz 30 Yaşında. *THY Akademisi Dergisi*, 4, 4-10.
- Tutkun, Ö. F. (2003). Sınıfta Yerleşim Düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 131-154). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tüzün, K. İ. (2005). General Overview of Training Effectiveness and Measurement Models. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-156.

- Ünlüönen, K. (2000). Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 85-105.
- Valachis, I., Christou, E., Sigala, M. ve Maroudas, L. (2009). Developing Human Resources' Skills and Knowledge in Tourism and Hospitality Industry Through the Determination of Quality of Training Programs. *Tourism and Hospitality Management*, 15 (1), 61-72.
- Voss, R., Gruber, T. ve Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations. *Journal of Business Research*, 60 (9), 949-959.
- Watson, S. (2008). Conceptual Model for Analyzing Management Development in the Hospitality Industry: A UK Perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 27 (3), 414-425.
- Weaver, P. A., Park, K. ve Clemenz, C. E. (2005). A Validation Study of the Dimensions of Perceived Quality of Training in Instructor-Led Training Venues. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 4 (1), 47-59.
- Williams, C. (1998). Is the SERVQUAL Model an Appropriate Management Tool for Measuring Service Delivery in the UK Leisure Industry?. *Managing Leisure an International Journal*, 3 (2), 98-110.
- Wilson, F. R., Pan W. ve Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45 (3), 197-210.
- Wong, I. A. ve Fong, W. H. I. (2012). Development and Validation of the Casino Service Quality Scale: CASERV. *International Journal of Hospitality Management*, 31 (1), 209-217.
- Woods, R. H. (1997). *Human Resource Management*. (3. Bs.). Michigan: Educational Institute of the American Hotel & Motel Association.
- Yang, B., Wang, Y. ve Drewry, A. W. (2009). Does It Matter Where to Conduct Training? Accounting for Cultural Factors. *Human Resource Management Review*, 19 (4), 324-333.
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y. ve Himmington, N. (2010). Tourism Education in Turkey and Implication for Human Resources. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 21 (1), 55-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorke, M. (1999). Assuring Quality and Standarts in Globalised Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 7 (1), 14-24.
- Yuksel, A. ve Yuksel, F. (2001). Measurement and Management Issues in Customer Satisfaction Research: Review, Critique and Research Agenda: Part One. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 10 (4), 47-80.

- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*: 28-30 Eylül – Denizli Bildiriler (ss. 1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 06 Ocak 2013 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden erişildi.
- Yüksel, A. (2009). Exterior Color and Perceived Retail Crowding: Effects on Tourists' Shopping Quality Inferences and Approach Behaviors. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 10(4), 233-254.
- Yüksel, A. ve Yüksel, F. (2004). *Turizmde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52 (3), 2-22.
- Zhao, X., Zhan, J. ve Namasivayam, K. (2004). Factors Affecting Training Success in China. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 3(1), 89-105.

