

**T.C. YAŞAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**E-ÖĞRENME ORTAMINDA KULLANILAN DERS ANLATIM
VİDEOLARINDAKİ SÖZSÜZ İLETİŞİM BECERİLERİNİN
ÖĞRENCİ BAĞLILIĞINA ETKİSİ**

Volkan EMRECİK

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Özlem Ozan**

İzmir, 2017

TEZ JÜRİSİ ONAY SAYFASI

Tez Danışmanı olarak bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Özlem OZAN

19.04.2017

Bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Gülseren ATABEK

19.04.2017

Bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Müjde KER DİNCER

19.04.2017

Doç. Dr. Çağrı Bulut
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Ders Anlatım Videolarındaki Sözsüz İletişim Becerilerinin Öğrenci Bağlılığına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19/04/2017

Adı SOYADI
Volkan EMRECİK
İmza

ÖZET

Yüksek Lisans

E-ÖĞRENME ORTAMINDA KULLANILAN DERS ANLATIM VİDEOLARINDAKİ SÖZSÜZ İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ BAĞLILIĞINA ETKİSİ

Volkan EMRECİK

Yaşar Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İletişim Yüksek Lisans Programı

İletişim teknolojileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. İletişim teknolojilerinde yaşanan değişme ve gelişmeler sonucunda eğitim alanında yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan olan E-öğrenme öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız, çoklu ortam teknolojileriyle hazırlanmış içeriklere elektronik ortamdan ulaşabildiği bir öğrenme yöntemidir. Günümüzde e-öğrenme eğitimin her kademesinde özellikle yükseköğretimde yaygınlaşmaya başlamıştır. E-Öğrenme sürecinde, bir kaynaktan belirli bir kitleye içerikler iletilir. Bu yönüyle kitle iletişimini içinde barındırır ve iletişim bilimiyle yakından ilgilidir. E-öğrenme süreçlerinde sunulan videolar iletişim bilimleri açısından incelendiğinde videolardaki iletişim unsurlarının öğrenmeyi etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada e-öğrenme ortamlarında sunulan video derslerdeki sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisi araştırılmıştır.

Çalışmada, yarı-deneysel desen kapsamında son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yaşar Üniversitesi'nde öğrenim gören 173 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programı ile frekans hesapları, ortalama değer, yüzde, standart sapma ve t-testi, karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA), basit doğrusal regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda sözsüz iletişim becerilerinin kullanılması ile öğrenci bağlılığının olumlu yönde farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Sözsüz İletişim, E-öğrenme, Öğrenci Bağlılığı.

ABSTRACT

Master of Thesis

THE EFFECTS OF NONVERBAL COMMUNICATION SKILLS, WHICH ARE USED IN VIDEO LECTURES, ON STUDENT' ENGAGEMENT

Volkan EMRECİK

Yasar University

Graduate School of Social Sciences

Master of Communication

Communication technologies are commonly used in education as in other fields. Concept of e-learning has emerged in the field of education as a consequence of developments in communication technologies. E-learning is a method in which learners can electronically access multimedia content via various technologies in a time and place independent manner. Nowadays, E-learning has started to be used frequently in every aspect of education, particularly in higher education. In the Elearning process, content is delivered to a specific audience from a source. In this respect, it is closely related to mass communication and communication science. When the videos presented in the e-learning process are examined in terms of communication sciences, it can be said that the communication elements in the videos affect learning. With this context, in this study the effect of non-verbal communication skills, which are used in video lectures, on student engagement were investigated.

The aim of this quasi-experimental study is to investigate effects of nonverbal communication on learner engagement in e-learning environment. Data gathered from 173 students, who were studying at Yaşar University, was analyzed in frequency calculations, average value, percentage, standard deviation, and independent-samples t-test, two-way mixed design ANOVA, simple linear regression were conducted to compare student engagement in low and high non-verbal communication conditions. The results suggest that student engagement is higher in high non-verbal communication condition.

Key Words: Communication, Non-verbal Communication, E-learning, Student Engagement

İÇİNDEKİLER

E-ÖĞRENME ORTAMINDA KULLANILAN DERS ANLATIM VİDEOLARINDAKİ SÖZSÜZ İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ BAĞLILIĞINA ETKİSİ

TUTANAK	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Konu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Alanyazın Değerlendirilmesi	4
1.5. Araştırma Soruları	16
1.6. Sınırlılıklar	17

BÖLÜM II	18
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Etkileşim ve İletişim Kuramı	22
2.2. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı	24
2.2.1. Transaksiyonel Uzaklığın Boyutları	25
2.3. Etkileşim Kuramı	28
2.4. Öğrenci Bağlılığı	32
2.4.1. Öğrenci Bağlılığının Boyutları	33
2.4.1.1. Davranışsal Bağlılık	33
2.4.1.2. Duyuşsal Bağlılık	34
2.4.1.3. Bilişsel Bağlılık	34
BÖLÜM III	36
3. VERİLERİN ANALİZİ VE BULGULAR	36
3.1. Araştırmanın Deseni	36
3.2. Varsayımlar	36
3.3. Katılımcılar	37
3.4. Veri Toplama Tekniği	37
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	37
3.4.2. Sözsüz İletişime Yatkınlık Ölçeği-Öz Bildirim	37
3.4.3. Öğrenci Bağlılığı Anketi	38
3.4.4. Bilgi Düzeyine İlişkin Sorular	39
3.4.5. Ders Anlatıcısının Doğallığını Değerlendirme Anketi	39
3.5. Verilerin Toplanması	40
3.6. Verilerin Analizi	40
3.6. Bulgular ve Yorumlar	41
3.6.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	41
3.6.2. Bilgi Testine İlişkin Bulgular	47
3.6.3. Öğrenci Bağlılığına İlişkin Bulgular	48
4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	53
KAYNAKLAR	58
EKLER	69
EK 1: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	69
EK 2: SÖZSÜZ İLETİŞİME YATKINLIK ÖLÇEĞİ-ÖZ BİLDİRİM	71
EK 3: ÖĞRENCİ BAĞLILIK ANKETİ	72
EK 4: BİLGİ DÜZEYİNE İLİŞKİN SORULAR	73

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
bkz.	Bakınız
s.	Sayfa No
SPSS	Sosyal bilimler için istatistik paketi.
TU	Transaksiyonel Uzaklık
Üni.	Üniversite
www	World Wide Web (dünyadaki bilgisayarların birbiriyle iletişim kurabildiği global bir ağ)



TABLolar LİSTESİ

Tablolar	Sayfa
Tablo 1. Ses Nitelikleri ve Kişilik Özellikleri	9
Tablo 2. Etkili Ses Özellikleri	10
Tablo 3. Araştırmanın Deneysel Modeli	36
Tablo 4. Öğrenci Bağlılığı Boyutları ve Madde Eşleşmesi	38
Tablo 5. Ders Anlatıcısının Doğallığını Değerlendirme Anketi	39
Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	41
Tablo 7. Katılımcıların Yaş Dağılımı	41
Tablo 8. Katılımcıların Sınıf Dağılımları	42
Tablo 9. Katılımcıların Bölüm Dağılımları	42
Tablo 10. Katılımcıların Günlük Bilgisayar Kullanım Sıklıkları	43
Tablo 11. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sıklıkları	43
Tablo 12. Katılımcıların Günlük Video Sıklıkları	44
Tablo 13. Katılımcıların İnternette Video Ders İzleme Dağılımları	44
Tablo 14. Katılımcıların Bilgi Edinme Kaynaklarını Sıralama Dağılımları	45
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Gelir Düzeyi Dağılımları	46
Tablo 16. Deneysel ve Kontrol Grupları için Bilgi Testi Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 17. Karışık Desenler için İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	47
Tablo 18. Katılımcıların Bilgi Testi Cevaplarını Görme İsteği Grup Dağılımı	48
Tablo 19. Öğrenci Bağlılığı Anketi Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	48
Tablo 20. Anlatıcının Doğallık Anketi Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	49
Tablo 21. İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları	49
Tablo 22. Anlatıcı Doğallığı ve Öğrenci Bağlılığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	50
Tablo 23. Katılımcıların Cinsiyete Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları	51
Tablo 24. Katılımcıların İnternette Video İzleme Tercihlerine Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları	51
Tablo 25. Katılımcıların Birinci Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları	52
Tablo 26. Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Sıklıklarına Göre Öğrenci Bağlılığı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekiller	Sayfa
Şekil 1. Uzaktan Eğitim Kavramlarının Kapsamları (Anohina, 2005)	21
Şekil 2. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nın Bileşenleri ve Etkileşimleri	25



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, kuramsal temeline ve araştırmada yer alan kavramların tanımına yer verilmektedir.

1.1. Konu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan değişim ve gelişmeler günlük yaşantımıza yeni alışkanlıkları da beraberinde getirmiştir. Günümüzde bilgisayar ve internetin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye erişim hız kazanmış ve sınırlar ortadan kalkmıştır. Bireylerin günlük yaşamlarının bir parçası haline alan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu gelişmeler birçok alanı etkilemiştir. Bu alanlardan biri olan eğitim, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte teknoloji ile desteklenmeye başlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde kullanılan ortam ve araçlar teknoloji ile birlikte çeşitlenmiştir. Bilginin toplum genelinde üretilme ve yayılma hızının artması, eğitim yöntemlerinde bireyin aktif hale gelmesi ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının gelişen teknolojiler aracılığıyla da kullanılabilme olanağı, genel anlamda öğrenme yapılarını geleneksel öğrenmeden e-öğrenmeye doğru bir dönüşüme sevk etmiştir (Aktan, 2007, s. 41-43).

E-öğrenme; öğrenimin bilgisayar ve internet aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak nitelikli öğrenme ortamlarında yürütülmesidir. Bir başka deyişle öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden farklı ortamlarda olmasına rağmen eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) olarak iletişim teknolojileri yardımıyla iletişim kurdukları, kendi öğrenme hızına göre öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme biçimidir. E-öğrenme ortamlarında öğrenen ve öğreten aynı ortamda bulunmadıkları için öğrenci bağlılığını sürdürebilmek güçtür. Öğrenci bağlılığı, öğrencilerde beklenen öğrenme çıktılarının oluşabilmesi için ders içinde ve dışında etkinliklere harcadıkları çaba ve zaman olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Genel olarak duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutlarıyla ele alınmaktadır. Tıpkı yüzyüze derslerde olduğu gibi (Fredricks ve arkadaşları., 2004: 63; Kalaycı ve Özdemir, 2013: 295; Günüç, 2015:27; Finn, 1989; Harris, 2008; Kuh, 2009; Badge, Saunders ve Cann, 2012) e-

öğrenme ortamlarında kullanılan ders anlatım videolarında da ders anlatan kişinin iletişim becerilerindeki yeterliliklerinin öğrenme süreçlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda e-öğrenme ortamlarında öğrenim gören bazı bireylerin bağlılıklarının azalması sonucu ortamdan sıkıldıkları, dersleri aksattıkları ve bıraktıkları, görevlerini yerine getirmedikleri, zayıf öğrenci davranışı gösterdikleri, başarı düzeylerinde düştüğünü ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Finn, 1989; Harris, 2008; Kuh, 2009; Badge, Saunders ve Cann, 2012). Bu bağlamda çalışmanın konusu e-öğrenme ortamlarında sunulan video derslerdeki anlatıcıların sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisinin ortaya konulmasıdır.

Araştırmacı, Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi'nde e-öğrenme ortamındaki videolarının üretim sorumlusu olarak çalışmaktadır. Merkez bünyesindeki faaliyetler kapsamında çeşitli türlerde videolar üretilmektedir. Özellikle ders anlatım videolarının üretim aşamasında konunun profesyonel bir sunucu ya da kast tarafından mı yoksa dersin hocası tarafından mı anlatılması gerektiğinin araştırılması yönünde bir gereklilik hissedilmiştir. Profesyonel sunucuların kamera karşısındaki rahatlığı ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak beden dili ve tonlamaları ile öğrenenin odaklanmasına yardımcı olabileceği düşünülürken ders hocasının da konuya hâkimiyeti söz konusudur. Bu bağlamda araştırmada ders anlatım videosundaki anlatıcıların sözsüz iletişim becerilerini öğrenci bağlılığına etkisi son test kontrol gruplu deneysel desen ile çalışılmıştır. Başarı yerine bağlılığın seçilmesinin nedeni; öğrenci bağlılığının, aktif katılım, öğrenme sürecine odaklanma, isteklilik gibi unsurları ele alması ve bir ders anlatım videosu bağlamında ölçülebilir olmasıdır. Başarı ise tek bir video materyali ile ölçülemeyecek şekilde kapsamlıdır.

Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi, sınırlıkları ve alanyazın değerlendirmesi açıklanmıştır. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesinin oluşturan e-öğrenme kuramları incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise yöntem, model, veri çözümleme teknikleri ve bulgular üzerinde durulmuştur.

1.2. Amaç

E-öğrenme ortamları öğrencilere zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın, kolay ve esnek bir eğitim imkânı sunmaktadır. Fakat e-öğrenme ortamlarında öğrenim gören bazı öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının düştüğü, ortamdan sıkılarak dersi bıraktıkları sonuç olarak istenilen öğrenme çıktılarının oluşmadığı gözlenmektedir. İstenilen öğrenme çıktılarının oluşması için e-öğrenme ortamlarında farklı mekanlarda bulunan öğrenen ve öğreten arasındaki iletişimin etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu tez çalışmasının amacı e-öğrenme ortamlarındaki ders anlatıcılarının sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3. Önem

İletişim teknolojileri gelişmesiyle birlikte e-öğrenme ortamları yaygınlaşmakta ve bu ortamlarda öğrenim gören öğrenen sayısı da artmaktadır. E-öğrenme ortamında oluşan öğrenen ve öğreten arasındaki etkileşim ve iletişim öğrenimin devamlılığı ve başarısı açısından önemlidir. Öğrenen ve öğreten arasında sağlıklı bir iletişim kurulamadığında öğrenen bağlılığı olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu bağlamda araştırma, özellikle son dönemde artan bir ivme ile yaygınlaşan ders videolarındaki ders anlatıcıların sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığında bir fark yaratıp yaratmadığı incelemesi bakımından önemlidir. Bu tez çalışması sonucunda çıkan bulgular, diğer araştırmacılara, öğretim tasarımcılarına ve e-öğrenme yoluyla ders veren öğretmenlere çalışmalarında yararlı bulgular sağlayabilir. Ders anlatıcıları sözsüz iletişim unsurlarını kullanma konusunda dersin içeriğini düzenlerken bu unsurları göz önüne bulundurabilir. Ayrıca çalışmanın, sözsüz iletişim becerilerinin e-öğrenmede kullanılabilirliği konusunda araştırmacılara yeni uygulama kapıları açabileceği umulmaktadır.

1.4. Alanyazın Değerlendirilmesi

Sosyal bilimler geleneğine uygun olarak, iletişim kavramının tanımı üzerinde henüz bir uzlaşma sağlandığını söylemek mümkün değildir. İletişim alanında yayınlanmış kaynaklar, iletişim kavramının tanımı açısından bir tarama ve sınıflandırmaya tabi tutulacak olursa, bu kavram ile ilgili olarak bugüne kadar yaklaşık yüz yetmişin üzerinde tanımlamanın yapıldığı ve bu kavramın birbirinden farklı dört bin beş yüze yakın alanda kullanıldığı görülecektir (Merten, 1977:10'dan akt. Gökçe, 2006:7). İletişim; bilgi, düşünce, davranışların kişiler, gruplar ve örgütler arasında paylaşılmasını sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır (Kayaalp, 2002). İletişim, sonucunda anlamı oluşturan ve hem bireyleri hem de grupları etkileyen resmi ve resmi olmayan ağlar aracılığı ile mesaj gönderme işlemi olarak tanımlanabilir (DeFlaur, Kearner ve Plax, 1993; akt. Altun, 2012:357). İletişim, mesajların göndericinin kastettiği anlamda algılanarak gereğinin yapılması sanatıdır (Williams ve Eggland, 1991:31). İletişim simgeler aracılığıyla duyguların, düşüncelerin, bilgi ve becerilerin aktarılmasıdır (Berelson ve Steiner, 1964: 527'den aktaran Gökçe 2006:7). İletişim sürecinde bazen ses, bazen yazı veya resim bazen de sözel olmayan iletiler kullanılabilir (Çalışkan ve Yeşil, 2005; Habacı vd., 2013). Anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığı ile bilgilerin, düşüncelerin, duyguların biriktirilip aktarılmasının ve alışverişinin hem ortak hem de değişik zaman ve mekân boyutlarında gerçekleştirilmesidir (Zıllıoğlu, 2014: 24).

İletişimin gerçekleşebilmesi için en azından bir yanda bir şey iletmek isteyen ve bunu herkesçe bilinen işaretlere dönüştüren, yani anlam üreten bir kişinin (kaynak); diğer yanda da bu gönderilen şeyi almaya ve algılamaya hazır olan yani aynı anlamı üreten ve tüketen bir diğer kişinin (hedef) var olması gerekmektedir. Bu iki kişi birbirlerine hem gönderilen ileti ya da anlam hem de bu ileti ya da anlamı taşıyan bir araç (kanal) üzerinden bağlanmaktadır (Gökçe, 2006:27). Yazıcı'ya (2010: 178-193) göre iletişim yazılı, sözel ve sözel olmayan yollarla gerçekleşir. Düşünceler sözel, duygular ise daha çok sözel olmayan yollarla aktarılır. Gökçe (2006:25) temel alınan ölçütlere göre iletişim farklı şekillerde sınıflandırılır. Genel olarak; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yazılı iletişim insanların bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarmada mağara resimlerinden günümüz alfabe sistemlerine kadar gelişimini sürdürmüştür. Sözsüz iletişim; insanlar arasındaki

karşılıklı konuşmanın her türü örneğin, yüz yüze görüşmeler, resmi ve gayri resmi toplantılar, hitaplar, sohbetler ve benzeri etkinliği kapsar. İletişimin temel bir yönünü sözcükler oluşturur. Fakat sözcüklerin tek başına etkili olduğunu söylemek zordur. Gündelik hayatta gerçekleştirilen ilişkilerde çoğu kez farkında olmadan ya da olarak sözsüz iletişimi kullanırız. Sözsüz iletişim sözcüklerin ve yazıların dışında kalan duygu veya davranışları ifade eden bir iletişim biçimidir. İnsanlar iletişim kurduklarında sözel mesajların yanında, sözsüz mesajlar da gönderirler. Kişilerarası iletişimde kullanılan beden hareketleri (jestler), yüz ifadeleri (mimikleri) ve ses özellikleri sözsüz iletişimin temel unsurlarıdır (Dinçer, 2016:5, Gökçe, 2006:52, Tutar, 2003:70, Zıllıoğlu, 2014:159).

Sözsüz iletişim kişinin gerçek duygu, düşünce ve amaçlarını ortaya çıkarır. Sözsüz iletişim unsurlarını gözlemleyerek karşıımızdaki kişinin duygularını, amaçlarını ya da davranışlarını anlamlandırdığımızda karşıımızdaki kişiyi başarılı bir şekilde çözümlemiş ve sözsüz iletişimi kullanmış oluruz (Navarro, 2015:22). Sözsüz iletişim kişilerarası iletişimde büyük bir öneme sahiptir. Kişiler bazen duygularını ve düşüncelerini sözcüklerle anlatamazlar. Sözsüz iletişim sayesinde kişiler kendilerini daha doğru ifade edebilir, sözcüklere yüklenen anlamları destekleyerek daha etkili bir iletişim kurabilirler.

Birdwhistell (1970:42)' in yaptığı çalışmaya göre mesajların %35'in sözel, %65' i ise sözsüz yollar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Mehrabian (1981:11) göre %7 sözcüklerin, %38 ses tonu ve sesin biçimi, %55 sözel olmayan öğeler iletişimde önem düzeyine sahiptir. Cooper (1989:21) ve Baltaş (1995:31) ise, sözcüklerin %10, sesin %30, bedenin %60 oranında iletişimde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Zıllıoğlu (2014:160) sözsüz iletişim içinde yer alan öğelerin ortak özelliklerini iletişimin yokluğunu olanaksız kılma, duygu ve coşkuları yetkin biçimde dile getirme, kişiler arasındaki ilişkileri tanımlama ve belirleme, sözlü iletişimin içeriği hakkında bilgi verme, güvenilir iletiler sağlama, kültüre göre biçimlenme şeklinde sıralamıştır.

Schober (1999:30) sözsüz iletişimi sessiz iletişim, sesli iletişim ve nesnel iletişim olarak üç grupta sınıflandırmıştır.

- Sessiz İletişim (Beden Dili): Görsel öğelerin dikkate alındığı bu tür beden hareketlerini incelemektedir.
- Sesli İletişim: Hem dil ile ilgili öğeleri (vurgular ve konuşmalar) hem de dilden bağımsız öğeleri (sesli biçimde gülmek ve iç çekmek) ele almaktadır.
- Nesnel İletişim: Kişilerin görüntülerini tamamlamak amaçlı olan öğeleri (kıyafet, renk, koku) incelemektedir.

Kişilerarası iletişimde sözel beceriler kadar üzerinde durulan ve dikkate alınan beden dili, sözsüz iletişimin sessiz yönü olmasına rağmen kelimelerden daha “yüksek sesle konuşma” potansiyeline sahip bir dildir (Dinçer, 2016:47). İletişim kurarken sözcüklere başvurmasak bile bedenimiz konuşur kuşkusuz bunu algılayabilenler için geçerlidir (Zıllıoğlu, 2014:167). Beden dili jestler (başın hareketi, el kol hareketleri vb.) ve mimiklerle (yüz ve göz ifadeleri) gerçekleşir. Jest ve mimikler esas ve ikincil olarak iki ana grupta sınıflandırılabilir. Esas jest ve mimikler kendi içinde üçe ayrılır (Baltaş, 1995:37).

- Esas Jest ve Mimikler

Duygu ve düşünceleri destekleyerek onları somut hale getiren hareketlerdir. Örneğin, bir şeyin istendiğini ya da onaylandığını belirtmek için başın aşağı doğru sallanması bu gruptadır. Esas jest ve mimikler biyolojik kökenli ve temel duyguları dile getiren anlatım jest ve mimikleri; gelenek ve göreneklere göre olması gereken kültür temelli davranışların oluşturduğu jest ve mimikler ve bir öykünmeyi ya da tanımlamayı yansıtan mimik ve jestler olarak üçe ayrılır.

- Anlatım, jestler ve mimikleri; günlük iletişimin en temel işaretlerini taşırlar. Biyolojik kökenli olan bu jestler 6 temel duygunun ifade edilmesine yarar sağlar. Mutluluk, korku, öfke, şaşkınlık, üzüntü ve tiksinti duygularının kökenleri evrenseldir. Fakat toplumsallaşma sürecinde kültüre göre şekil alarak farklılaşmıştır.

- Toplumsal jestler ve mimikler; toplumsal gereklere bağı olarak gerçekleşen jestlerdir. Bireyin toplumsal konum ve rolüne uygun olan ve yapmak zorunda olduğu hareketlerdir. Örneğin, misafir karşı yorgunluğun belli edilmemesi, selamlaşmak, işyerinde üstü girince toparlanmak, ayağa kalkmak vb. gibi jest ve mimiklerdir.
- Mimik jestler, taklit ve tanımlama jestleridir. Tiyatro oyuncularının, pandomim sanatçılarının oyun gereği yaptıkları hareket, ses içeren taklitler ya da el kol hareketleri ile bir olay ve eylemi özet olarak anlatan ortak teknik ve kod jestleridir.

- İkincil Jest ve Mimikler:

Çoğunluğu bedenın ihtiyaçları ile ilgili olduğu için toplumsal nitelikli olmayan bu tür hareketler, başkalarıyla iletişim durumunda olursa da olunmasa da ortaya çıkarlar. Esneme, hapşırma, öksürme, kaşınma, soğukta elleri ovma, uzun süre ayakta kalınca bacakları oynatma gibi hareketlerdir. İletişimle ilgili olmasa da ikincil jest ve mimikler kaynak hakkında bilgi vericidirler. Gözleri yere dikmek, ayakların yerini değiştirmek, sürekli esnemek yapılan konuşma ile ilgili düşünce ve duyguları yansıtırılar. Ayrıca bu tür hareketlerin amaçlı olarak kullanılması, gösterilmesi onların esas jestlere dönüşmesine yol açar.

Kişilerarası iletişimde ses, konuşan kişinin yaşı, cinsiyeti, kişilik özellikleri hakkında bilgiler verirken aynı zamanda sözcüklerin anlamını da etkilemektedir. Kişilerin hatırladığı seslerin büyük çoğunluğu hoş olmayan seslerdir. Güzel bir ses ve doğru telaffuz, amacına ulaştığından fark edilmez. Amacına ulaşmayan bir ses daha kolay fark edilir (Baltaş, 1999:31). Kişilerin ses özellikleri, sözel olarak ifade edilenleri destekleyen ve zenginleştiren bir sözsüz iletişim kanalıdır. Bu bağlamda sesin özellikleri, vokal unsurlar ve susma davranışı aslında söylenenin nasıl söylendiğine dair bilgiler taşıdığı için mesajın tüm ilişki boyutundaki anlamını değiştirebilir (Dinçer, 2016:225).

Cooper (1989:216-221) sesin niteliklerini Şu Şekilde belirtmiştir:

- Sesin tonu: sesin ilk niteliğidir. Her ses belli bir tonda çıkar ve tonlar cümlelere göre farklılık gösterir. Düz cümlelerin ilk, soru cümlelerin son kısmı düşük ses tonuyla biter. Ses tonu dar, geniş, zayıf, gergin, iniŐli, çıkıŐlı veya gırtlaktan olabilir. Gergin ses boğaz daraltılarak çıkartılır ve dinlemesi zor bir sestir.
- Ses yüksekliği: Sözcüklere anlam kazandırmak için ses yüksekliğini değiştirmek anlamı kontrol etmek açısından önemlidir. Sesin yüksekliği duygusal yoğunluğun da bir göstergesidir. Yüksek sesle konuşan insanlar güçlü ve hırslı olarak nitelenirler.
- Sesin tınısı (rezonans): Kişilerin seslerinin tınısı ağız, boğaz ve burun boşluğu yapılarına göre değişir. Sesin rengini tınısı belirler. Tını olmadan ses genizden gelir. Geniz tıklı olduğunda titreŐim eksikliğinden ses boğuk çıkar.
- Sesin temposu: Sesin son niteliği temposudur. Hızlı ya da yavaş, akıcı ya da aksak konuşulabilir. Normal konuşma hızı dakikada 150 sözcüktür. Yavaş konuşan biri dakikada 30-40 sözcük kullanır ve dinleyicide dikkat dağınıklığına neden olur. Duraklamalı konuşma, konuşmaya teatral bir hava katar ve duraklamalar abartılırsa dinleyicinin ilgisi dağılır.

Tablo 1. Ses Nitelikleri ve Kişilik Özellikleri

Nitelik	Erkek	Kadın
TON Temel		
Yüksek Derin	Sinirli, artistik, Güçlü, olgun, erkekçe.	Kadınca, duygusal, Erkeksi, duygusuz.
Yönü		
Hep aşağı Hep yukarı	Sinirli Soğuk, duygusuz, yalancı	Hafifmeşrep, sinirli Soğuk, akılsız
Ton Farkı		
Monoton Geniş	Erkekçe, soğuk Dinamik, kadıncı, heyecan, verici	Erkeksi, soğuk. Dinamik, sempatik
Niteliği		
İnce Gergin Gırtlaktan	Belli bir özelliği yok. Yaşlı, inatçı. Yaşlı olgun.	Olgunlaşmamış, duyarlı, nükteli Genç, duygusal, az akıllı. Akılsız, soğuk.
Yükseklik		
Nefes nefese Yumuşak Yüksek	Genç, artistik. Güçlü Hırçın, duygusuz, kaba.	Seksi, çekici, yüzeysel. Saf, duygusal, kadınca, çekici. Güçlü, Tartışmacı erkeksi.
TINI (REZONANS)		
Dolgun Burundan Takalı	Sağlıklı, enerjik, gururlu. Birçok olumsuz özellik. Akılsız, sönük.	Canlı, sempatik. Birçok olumsuz özellik. Akılsız.
TEMPO		
Hızı		
Yavaş Hızlı	Dikkatli, soğuk. Sempatik, sinirli, sabırsız.	Akılsız, tembel. Sempatik, sinirli.
Sürekliliği		
Sürekli Kesik	İstekli, atılgan. Samimiyetsiz, kendinden emin değil.	Atılgan. Zayıf, kendinden emin değil.

Kaynak: Cooper, (1989:222)

Sesin niteliklerini öğrenmek, kişilere değişik durumlarda hangi bileşimlerin etkili olduğunu belirlemede yardımcı olabilir. Bu konuda aktörlere aynı metnin farklı ses özellikleri ile okuması istenerek bir araştırma yapılmıştır. Dinleyicilere verilen mesajların etkinliğini değerlendirmeleri için soru formları verilmiştir. Sonuçları doğrulamak için deney şekli değiştirilerek çok fazla tekrar yapılmıştır. Bu bağlamda Tablo 2’ de güvenilirlik, inandırıcılık, neşelilik, doyumluluk, şefkat ve hoşnutluk özelliklerini yansıtan en iyi ses niteliklerinin bileşimleri bulunmaktadır. Ses tonunun yukarı veya aşağı olması niteliği ve tınıyı değiştirmeden bu tabloda bulunmamaktadır. Ses tonu her cümle için yükselmeli ve alçalmalı yani değişken olmalıdır. Normal bir ses tonu ve tınısı her zaman aranan bir ses özelliğidir (Cooper, 1989:223).

Tablo 2. Etkili Ses Özellikleri

Özellik	Sesin Tonu	Ton Farkı	Sesin Yüksekliği	Yükseklik Farkı	Hızı	Sürekliliği
Güvenilirlik	Yukarı	Değişken	Yüksek	Çok	Değişken	Normalden az
İnandırıcılık	Normal	Değişken	Yüksek	Normal	Normalden hızlı	Normalden çok
Neşelilik	Yukarı	Değişken, genelde yukarı	Yüksek	Normal	Normalde hızlı	Normal
Doyumluluk	Yukarı	Yukarı	Normal	Az	Normal	Normal
Şefkat ve Hoşnutluk	Aşağı	Hafif yukarı	Alçak	Az	Normalden Yavaş	Normal

Kaynak: Cooper, (1989:223)

Yükselen ses, konuşmacının yavaş söylediği sözcüklerin etkisini güçlendirir. Ses tonu gibi sesin temposu da değişken olmalıdır. Güvenilir olabilmenin en iyi yolu konuşmanın sürekliliğinin kontrol edilmesidir. Konuşma sırasında uygun beden hareketlerinin kullanımı ve konuşmaya uygun duraksamalar ile desteklendiğinde dinleyici sizi; düşünen, ilgili, dikkatli ve dürüst bir konuşmacı olarak tanımlar. İnandırıcılık ile güvenilirlik arasında fark vardır. İnandırıcı bir konuşma da ses daha yüksek olmasına rağmen, ton ve yükseklik farkları normal bir konuşmadan farksızdır. İnandırıcılık, mesajın hızı ve akıcılığıyla sağlanır. Neşelilik için ses genellikle yüksek tondadır ve ton farklılığı hep yukarı doğrudur.

Öğretme ve öğrenme niteliğinin arttırılmasında ve öğrencilerin davranışlarının gelişmesinde öğretmen-öğrenci iletişiminin önemi büyüktür (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Çünkü öğrenme süreci genel olarak bir iletişim sürecidir (Pehlivan, 2005:17). Bu etkileşim süreci sadece kelimelerden ibaret olmayıp aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin sınıf ortamında gönderdikleri ve aldıkları sözsüz mesajları da içermektedir (Miller, 2005). Eğitim süreçlerine bakıldığında öğretmenler, sözel dilin yanı sıra sözel olmayan dili de kullanırlar (Çalışkan ve Yeşil, 2005; Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2006). Bazı çalışmalarda, sözel olmayan dilin sözel dilden daha fazla kullanıldığı ifade edilmektedir (Schober, 1999; Kelly ve Goldsmith, 2004).

Çalışkan ve Yeşil (2005) “Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili” adlı makalesinde ise öğretmenin beden dilini kullanabilme yeterliliği ile ilgili temel yönelimleri, yapılan önemli yanlışlıkları belirlemeye ve öğretmenlerin dikkatlerini bu konuya çekerek uygun önlemlerin alınmasını önermeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin, mesleki başarılar elde edebilmek için beden dili kullanımının niteliğine, beden dilinden etkin yararlanma kurallarına, yapılan önemli yanlışlıklara ilişkin veriler elde etmişler ve öğretmenlerin bu dili etkili olarak kullanabilme yollarına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Pehlivan (2005) “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma” adlı makalesinde Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları oldukça yüksektir. Öğretmen adaylarının algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Şen (2006) “Sınıf İçi İletişimde Beden Dili-Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin, sınıf içi iletişimde olumlu ve olumsuz beden dili hareketlerini nasıl kullandıkları, beden diline yüklenen anlamların ve beden dilinin eğitime olan katkısının neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlere göre, öğrenciler alanyazında geçen ve sınıf içi

iletişimde kullanılan olumlu beden dili hareketlerinden olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinden ise olumsuz etkilenmektedir. Bunun yanında ise bazı olumsuz beden dili hareketlerinin öğrencileri olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin; öğretmenlerin sınıf içi iletişimde kullandıkları olumlu beden dili hareketlerinden olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinden ise olumsuz etkilendikleri görülmüştür.

Yeşil (2008) ise çalışmasında sınıf tartışmalarına katılan öğrencilerin konuşmacıların sözsüz davranışlarından ne derece etkilendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada, veriler öğrencilerin sınıf tartışmaları esnasında toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin konuşmacıların yüz ifadeleri, jestleri ve fiziksel görünüşlerinden olumsuz etkilendikleri ve tonlamadan da son derece olumsuz etkilendikleri, kadın katılımcılar erkeklere göre sözsüz davranışlardan olumsuz yönde daha çok etkilendikleri ve jestlerin, yüz ifadelerinin, fiziksel görünüşün ve tonlamanın birbirleriyle anlamlı olarak pozitif yönde ilişkili oldukları ifade edilmiştir.

Bağcı (2008) “Öğretmenin Beden Dilinin Öğrenciler Tarafından Algılanması (Esenler İlçesi Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında ise öğrencilerin, öğretmenlerin beden dillerini nasıl algıladıkları üzerinde durmuştur. Beden diline dikkat eden öğretmenlerin gerek sınıf yönetiminde gerekse öğrenci başarısının yükselmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bağcı, çalışmasında sonucunda elde ettiği bulgular öğretmenlerin beden dilini kullanmalarındaki becerilerinin, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmakta etkili olduğunu, beden dilini etkin biçimde kullanmasını bilen öğretmenlerin, derslerinde, öğrencilerden daha fazla verim aldığı şeklinde ifade etmiştir.

Acar (2009) “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri” adlı yüksek lisans tezinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin, cinsiyete, öğretim türüne, okunulan bölüm, ailenin yaşadığı yere ve genel arkadaşlık ilişkisine göre iletişim becerilerinin farklılık göstermekte olduğu fakat anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat

mezun olunan lise türü ve algılanan anne-baba tutumuna göre iletişim becerilerinin farklılık göstererek anlamlı bir farkın olduğu belirtilmiştir.

Göçmenler (2011) “Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde beden dilini aktif olarak kullanarak kelime öğretimine etkisini incelemiştir. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde lisans eğitimi almadan önce Türkçe hazırlık eğitimi gören yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Uygulama deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere on beşer kişilik iki sınıf seçilmiş ve uygulama bu iki sınıf üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda beden diliyle kelime öğretimi yapılan sınıfın klasik yöntemle kelime öğretimi yapılan sınıfa göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Üstünel (2011) “Etkili İletişim Becerileri ve Beden Dili” adlı yüksek lisans tezi alanyazın taraması şeklinde yapılmış olup, iletişim ve beden dilinin günlük hayatta, eğitim ve iş ne kadar önemli olduğunun vurgulanması ve etkili iletişim becerileri ve beden dilinin bilinçli ve etkin şekilde kullanılmasının hayatın her alanında kişiler arası ilişkileri güçlendirdiği ve başarıyı arttırdığını gösterebilmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada iletişim becerileri ve beden dili konularında mümkün olduğunca çeşitli kaynaklardan istifade edilmiş ve gerek yurt içi gerekse yurtdışı yapılmış çalışmalarla ilgili örnekler de sunularak konular detaylandırılmıştır.

Haneef vd. (2014) yaptıkları çalışmalarında sözsüz iletişimin öğrenmedeki rolünü, öğretme sürecinde öğretmenlerin sözsüz iletişim becerilerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sözsüz iletişimin öğrenci performansını arttırmak ve öğrenme sürecine katılımını sağlamak için iyi bir araç olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmenler beden dillerini, hareketlerini, duruşlarını ve göz temasını daha çok kullandıkları sınıfa öğrencilerin daha kolay katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan bu araştırmalar sözsüz iletişimin başkalarına olan davranışlarımız, duygularımız ve etkilerimizde çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. İletişimde sürecinde gönderilen mesajlarda, söylenenden çok; beden hareketlerinin, ses özelliklerinin ve yüz ifadelerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci bağlılığına ilişkin alanyazın incelendiğinde uluslararası alanyazında birçok çalışmaya, ulusal alanyazında ise çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrenci bağlılığı, öğrencilerde beklenen öğrenme çıktılarının oluşabilmesi için ders içinde ve dışında etkinliklere harcadıkları çaba ve zaman olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Genel olarak duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutlarıyla ele alınmaktadır. Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve arkadaşları., 2004: 63). Davranışsal bağlılık, temel olarak öğrencilerin okullarda süregelen akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını içermektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013: 295). Bilişsel bağlılık, öğrencinin kendi öğrenmeleri hakkındaki yaklaşımları ve anlamaları ile ilişkilidir. Bilişsel bağlılık; öğrenmeye yatırım yapmayı, derste öğrendiklerine değer vermeyi, öğrenme amaçlarını, öz-denetim ve planlamayı kapsamaktadır (Günüç, 2015:27). Öğrenci bağlılığı ile ilgili çalışmalarda öğrenci bağlılığının akademik başarı, okul bırakma davranışı, psikolojik gereksinimler, öğrenme çıktıları ve ilgili bazı değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır (Fredricks vd., 2004; Carini ve diğerleri, 2006; Robinson ve Hullinger, 2008; Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Trowler, 2010; Jamaludin ve Osman, 2013; Günüç, 2014). Ayrıca ulusal alanyazında sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığındaki rolüne ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğreticilerin sözsüz iletişim becerilerinin geleneksel öğrenme ortamını ve öğrencileri etkilediğine yönelik bulguların yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Shi (2010), çevrimiçi bilgisayar konferans sistemlerinde öğrenci bağlılığı ve öğretmen katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla öğretmen katılım düzeyi öğretmen mesajlarının sayısı ve mesajların niteliği olarak, öğrenci bağlılığı ise davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen mesajlarının niceliği, niteliği ve öğrenci katılımı davranışsal ve duyuşsal bağlılıklarını etkilemezken, öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerini ortama duyuşsal yönden bağlı hale getirmekten ziyade bilişsel bağlılıklarını artırmaları öğrencilerin ortama katılımlarını daha fazla etkileyecektir. Çevrimiçi öğrenme konferanslarında daha nitelikli mesajların ve daha etkin öğretmenlerin, ortamdaki yüksek düzey düşünme becerilerini ve etkileşimi artıracaklarını söylemek mümkündür.

Sun ve Rueda (2012), uzaktan eğitim bağlamında öğrenme ve motivasyonel değişkenler (ilgi, öz yeterlik, öz düzenleme) ile öğrenci bağlılığı (davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık) arasındaki olası ilişkileri araştırmışlardır. Çalışma uzaktan eğitim şeklinde verilen bir derse kayıtlı 203 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Uzaktan eğitime daha ilgili öğrencilerin bağlılıklarının da fazla olduğu bulunmuştur.

Ergün (2014) “Ağsal Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Ağ Yapısı Ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin ağsal bir öğrenme ortamında sosyal ağ yapısı çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Çalışma pilot ve uygulama olmak üzere iki aşama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci bağlılığı ile hem sosyal olabilme algısı hem de kişilik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak öğrenci bağlılığı ile konum arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sever ve diğerleri. (2014) “Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Derse Katılımlarının İncelenmesi” adlı makalesinde Ankara ilindeki lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin cinsiyet, başarı durumu, tutum, ders türü gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kadın öğrencilerin erkeklere göre derse katılımlarının daha yüksek olduğu; kendini başarılı gören öğrencilerin derse katıldığı, başarısız gören öğrencilerin ise katılmadığı; derse katılımı okula yönelik tutum arasında farklı düzeylerde ve yönlerde anlamlı ilişkiler olduğu; öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine katılma, matematik dersine ise katılmama eğiliminde olduğu ve kadın öğrencilerin kendini derslerde başarılı görmeleri ve okulu kişisel gelişimi için engel görmeyip destek olarak görmeleri durumunda derse katılımlarının artabileceği belirlenmiştir.

Günüç (2013) “Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü ve Derste Teknoloji Kullanımı ile Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı doktora tezinde teknolojinin öğrenci bağlılığı üzerindeki rolünü belirleyerek derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda teknolojinin ders işlenişinde ve ders yükümlülüklerinin yerine getirilmesinde kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği ve öğrenci bağlılığının arttırılmasına

katkı sağladığı, derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kurt (2016) Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Temel Psikolojik İhtiyaçları: Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Algılarına Göre Ailenin Rolü” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul hayatına olan katılımı, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine olan katılımları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci algısı açısından aile katılım boyutları içerisinde yer alan ailelerin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzuları, aile iletişimi, aile katılımı ve aile özerklik desteği ile, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin de derse daha fazla davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılım sergilediği bulunmuştur.

Alanyazında uzaktan eğitimde video ders konusu çalışılmıştır (Wetzel, Radtke ve Stern, 1994; Kearney ve Treagust. 2001; Galbraith, 2004; Allam, 2006; Donkor, 2010 ve 2011; Radley, 2012). Fakat sadece e-öğrenme ortamlarındaki videolarda yer alan ders anlatıcılarının sözsüz iletişim becerilerine odaklanan araştırmalar mevcut değildir. Bu bağlamda Bölüm 2: Kuramsal Çerçeve kısmında verilen uzaktan eğitimde yer alan etkileşim ve iletişim kuramlarına ait çalışmalar değerlendirilmiştir.

1.5. Araştırma Soruları

Bu tez çalışmasının amacı e-öğrenme ortamlarında kullanılan videolardaki ders anlatıcılarının sözsüz iletişim becerilerinin öğrenenlerin bağlılığına etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Bu bağlamda bu tez çalışmasında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi testi ön-test ve son-test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenci bağlılığı deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a. Öğrenci bağlılığı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- b. Öğrenci bağlılığı ile internetten video ders izleme tercihlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Öğrenci bağlılığı ile bilgisayar kullanımı süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Bilgi edinme kaynaklarında birinci tercihlerini internetteki videolar ve internetteki yazılı kaynakları tercih edenler arasında öğrenci bağlılığı bağlamında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anlatıcının doğallığı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 4. Öğrenci bağlılığı ile anlatıcı doğallığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 5. Anlatıcı doğallığı, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma aşağıda belirtilen özellikler ile sınırlandırılmıştır.

1. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında yapılan uygulama ile sınırlıdır.
2. Araştırma Yaşar Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören 173 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Uzaktan Eğitim dersinin “Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” modülü ders anlatım videosu ile sınırlıdır.
4. Çalışma kapsamında e-öğrenmede kullanılan sözsüz iletişim becerileri ile sınırlıdır.
5. Ders Anlatım videolarındaki anlatıcılar konu uzmanı ve profesyonel anlatıcı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

E-öğrenmenin kuramsal alt yapısı Bağımsızlık ve Özerklik kuramları, Öğretimin Endüstrileşmesi kuramları, Etkileşim ve İletişim kuramları olmak üzere üç ana başlık altında incelenmektedir (Keegan, 1986). Bu çalışmada kuramsal temel olarak Holmberg' in Etkileşim ve İletişim Kuramı ve Moore' nin Etkileşim Kuramı ile Transaksiyonel Uzaklık Kuramı ele alınmıştır. Kuramların temel özellikleri detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Uzaktan Eğitim (Distance Education) terimi, ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş ve bu terim ilk olarak William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Adıyaman, 2002:92). Daha sonra bu terim (Fernunterricht), Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970'lerde Almanya'da tanıtılmış ve Fransa'da uzaktan eğitim kurumlarına Télé Enseignement ismi verilmiştir (Verduin ve Clark, 1994). Terimin kullanılmasıyla birlikte uzaktan eğitim hakkında yapılan tanımların sayısı da gittikçe artmıştır. Günümüzde uzaktan eğitim için yapılan pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim tanımları aşağıdaki gibidir.

Kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi vb. açılardan bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıyan öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağladığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006:7). Uzaktan eğitim, eğitimci ve öğrenen kişinin birbirlerinden uzak mesafelerde olduğunda herhangi bir resmi öğrenme yoludur (Verduin ve Clark, 1994: 7). Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 2011:22). Uzaktan eğitim, yapısı gereği özel

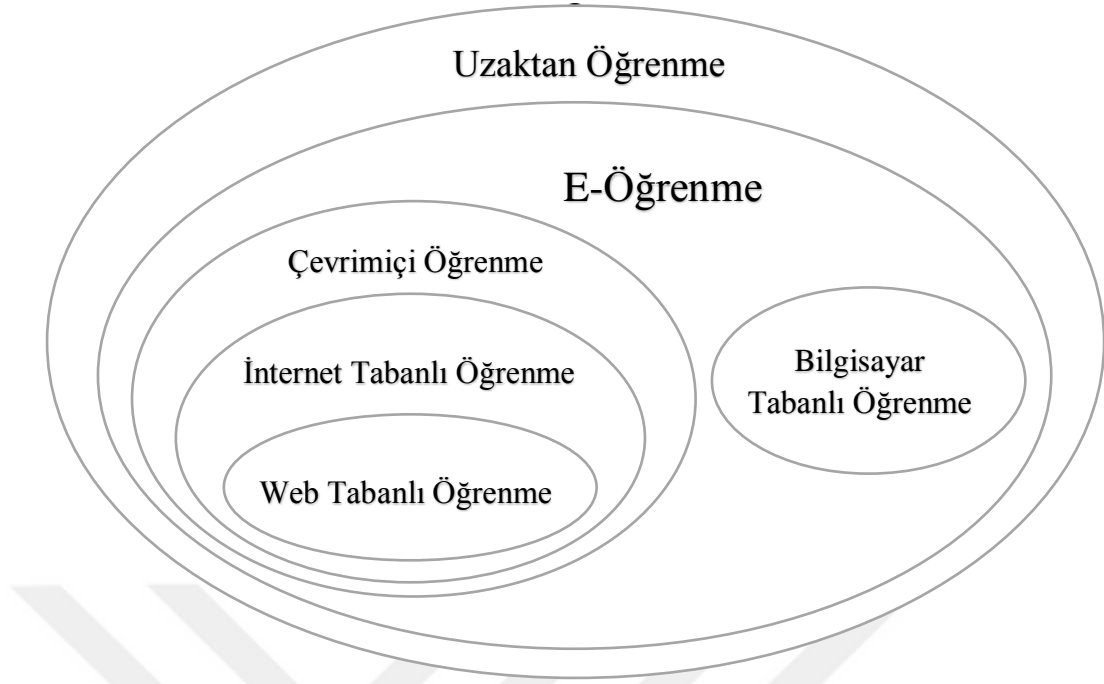
yönetimsel ve organizasyonel düzenlemeler, özel ders tasarımları ve öğretim teknikleri, muhtelif teknolojiler aracılığı ile iletişim gerektiren genel olarak öğretimden farklı bir yerde geçen planlı öğrenim sürecidir (Moore ve Kearsley, 2005). Uzaktan eğitim, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi ve korunmasında ve öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir (Kaya, 2002: 12). Peters' a göre (1973), uzaktan eğitim, çok sayıda öğrencinin yaşadıkları yerde bile bilgilendirilmesinin olanaklı kılan yüksek standartlardaki öğretim gereçlerinin üretilmesi amacıyla, teknik medyanın kullanımı için düzenlenmiş ilkeler ve iş bölümü uygulamalarında akla uygun davranış, yetenek ve bilginin verilmesi yöntemidir (Akt.: Kaya, 2002: 11).

Uzaktan eğitim uygulamalarının uzunca bir geçmişe sahip olduğu ve bu uygulamaların eski çağlarda başladığı kabul edilmektedir. Temelinin bir asırdan daha uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen, uzaktan eğitim günümüz eğitimcilerinin çoğu tarafından yeni bir fikir olarak görülmektedir (Simonson ve diğerleri, 2006). Uzaktan eğitim dünya genelinde algılanışında değişiklik yaratan üç temel eğilim ve kırılma noktası 1700'lü yıllarda yazışmayla öğretim, 1920'li yıllarda elektronik teknolojisinin gelişmesi ile elektronik ders materyalleri ile öğrenimin başlaması, 1960'larda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır (Simonson ve diğerleri, 2006). Uzaktan eğitimi gelişim sürecinde iletişim teknolojilerinin (mektup, radyo, televizyon, tele-konferans, video, bilgisayar, internet, fiber vb.) gelişimi belirleyici olduğu ve yeni uygulamaların meydana geldiği görülmektedir. Taylor'ın (1999) geliştirmiş olduğu beş nesil uzaktan eğitim modeline Connolly ve Stabsfield (2006) ve Caladine (2008)' in altıncı nesil uzaktan eğitim modelini eklemesiyle uzaktan eğitimin evreleri altı nesil çerçevesinde ele alınmaktadır. Bunlar:

- Birinci Nesil: Mektuplaşma Modeli (The Correspondence Model)
- İkinci Nesil: Çoklu Ortam Modeli (The Multi-media Model)
- Üçüncü Nesil: Tele Öğrenme Modeli (The Tele-learning Model) (Nipper, 1989; Pelton, 1991; Taylor, 1992)
- Dördüncü Nesil: Esnek Öğrenme Modeli (The Flexible Learning Model) (Taylor, 1995: 6)

- Beşinci Nesil: Akıllı Esnek Öğrenme (The Intelligent Flexible Learning Model) (Taylor, 1999: 5).
- Altıncı Nesil: E-Öğrenme (E-Learning) (Caladine, 2008: 18-20; Connolly/Stansfield, 2006:464)

E-öğrenmenin kelime anlamı elektronik öğrenme olup bazı kaynaklarda teknoloji tabanlı öğrenme olarak da yer alır. E-öğrenme; bilgisayar tabanlı öğrenme, web-tabanlı öğrenme, sanal sınıflar ve sayısal teknolojilerin iş birliğini de kapsayan geniş bir uygulama süreci olarak nitelenebilir (Uşun, 2006: 118). E-Öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme ve öğrenmede bilinçli bir şekilde kullanılmasıdır. Birey ya da grupların tüm eğitim aktivitelerini çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak eşzamanlı veya eşzamanlı bir biçimde elektronik cihazlar kullanılarak gerçekleşmesini kapsar (Naidu, 2006: 1). E-öğrenme kavramı aynı zamanda bireylerin kendilerini geliştirmesi ve mevcut performanslarının arttırabilmeleri için geliştirilen bilgi tabanlı çözümlerin, özellikle internet teknolojilerinin kullanılmasıyla çok boyutlu ve geniş ölçekli yapılandırılmasını ifade etmektedir. E-öğrenme yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde evrimini tamamlamış ve öğrenme araçlarının ve yöntemlerinin son derece önemli bir parçası haline gelmiştir. E-öğrenme deyince ağırlıklı olarak çoklu ortam, etkileşimli medya, hiperlink, zengin medya ortamı gibi yapılar içerisinde ve elektronik olarak sunulan öğrenme akla gelmektedir (Yamamoto, Demiray ve Kesim, 2010: vii). Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ve İnternet/İntranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesi “e-öğrenme” olarak tanımlanabilir (Gülbahar, 2009:3-4).



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Kavramlarının Kapsamları (Anohina, 2005)

Balcı (2010) E-öğrenmenin yaygınlaşmasının sebebi hiç şüphesiz ki eğitim-öğretim sürecinde sağladığı avantajlar; zamandan ve mekândan bağımsız olma, yaş sınırının olmaması, eğitimde bilgisayar kullanımının eğitimin kalitesini, başarı ve verimliliği artması, bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde daha kısa sürede ve daha sistemli öğrenebilmenin sağlanması şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca e-öğrenme; öğrenmeyi bireyselleştirmesi, anında geri-bildirim alınabilmesi, öğrencinin ders içeriğini istediği kadar tekrar edebilmesine olanak sağlaması, içeriğin kolay görüntülenebilmesi, görsel ve işitsel öğrenme ortamları tasarımına izin vermesi, laboratuvar gerektiren derslerin benzetim animasyon ve sanal laboratuvarlar sayesinde öğrencilere daha az maliyetle ve daha tehlikesiz olarak sunulabilmesi, ders içeriğinin ve eş-zamanlı (senkron) sınıf (sanal sınıf) uygulamalarının arşivlenebilmesi, iki yönlü iletişim sağlanabilmesi, e-eğitimin, geleneksel programlara göre öğrencilerin araştırma, bilgi ve becerilerini artırmada daha gönüllü davranmalarını sağlaması gibi faydalar da sağlamaktadır. İşman'a (2008) göre e-öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye ulaşma, değerlendirme, kullanma ve etkili olarak alıntı yapma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

2.1. Etkileşim ve İletişim Kuramı

Holmberg kuramında uzaktan eğitimde gerçek öğrenmenin bireysel bir eylem olduğunu vurgular (Holmberg, 1983). Öğrenmenin bireyin içselleştirme sürecinde elde edildiğini savunur. Holmberg' in kuramı bireysel öğrenmenin nasıl desteklenmesi ve kolaylaştırılması gerektiğini ortaya koyması açısından önem taşır. Bireysel öğrenmenin desteklenmesinde öğrenen ile etkileşime giren öğretim elemanları ön plana çıkar. Uzaktan eğitimde öğretimin temeli öğretmen ve öğrenenler arasındaki etkileşime dayanır; duygusal faktörlerle birlikte öğretmen ile öğrenen arasındaki iletişim öğrenmeyi zevkli hale getirir. Bu durum motivasyonu artırır, güçlü motivasyon da öğrenmeyi olumlu yönde etkiler (Holmberg, 1985).

Holmberg uzaktan eğitim için tanımladığı kuramın bir iletişim kuramı olduğunu özellikle vurgular (Holmberg, 1985). Öğrenen ile öğreten arasında sürekli bir etkileşim bulunmaktadır. Ancak kuramının isimlendirmesinde Etkileşim ve İletişim başlığını kullanmamıştır. Bununla birlikte Keegan'ın 1986 yılında yayınladığı Uzaktan Eğitimin Temelleri (The Foundations of Distance Education) çalışmasında uzaktan eğitim kuramlarını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; Bağımsızlık ve Özerklik, Öğretimin Endüstrileşmesi, Etkileşim ve İletişim'dir. Keegan (1996), Holmberg' in uzaktan eğitimle ilgili kuramını etkileşim ve iletişim başlığı altında ele almıştır. Benzer şekilde Simonson vd. (2006: 46) Holmberg' in kuramını açıklarken Etkileşim ve İletişim Kuramı başlığını kullanmışlardır. Alanyazında Holmberg' in kuramı Etkileşim ve İletişim Kuramı olarak yaygın bir kabul görmüştür.

Holmberg (1985), kuramının uzaktan eğitimde öğretim etkililiğiyle ilgili açıklayıcı bir değere sahip olduğunu belirtmektedir. Holmberg, kuramındaki yedi varsayımı şu şekilde sıralar:

1. Öğretimin merkezi, öğrenen ve öğreten taraflar arasındaki etkileşimdir. Önceden hazırlanmış derslerdeki konuların sunumu aracılığıyla temsili olduğu varsayılan bu etkileşim, öğrencilerin farklı görüşlerini, yaklaşımlarını ve çözümleri dikkate alarak genellikle ders sürecindeki etkileşimin bir parçasını üstlenebilir.
2. Öğrenen ve öğreten taraflar arasındaki kişisel ilişki duygusu ve çalışmaya katılım hissi öğrenme memnuniyetine katkı sağlar.
3. Öğrenme memnuniyeti öğrenen güdülenmesini destekler.

4. Çalışmalarla ilgili karar alma süreçlerine katılım öğrenen güdülenmesi için uygundur.
5. Güçlü öğrenen güdülenmesi öğrenmeyi destekler.
6. Arkadaşça davranmak ve konulara erişimdeki kolaylık öğrenme memnuniyetine katkı sağlar, öğrenen güdülenmesini destekler ve böylece önceden hazırlanmış ders konularından öğrenmeyi kolaylaştırır.
7. Öğretimin etkililiği öğrenenin ne öğrendiğiyle kanıtlanır.

Holmberg, bu kuramla ilgili çalışmalarına devam etmiş önceki kuramsal çalışmasını revize ederek daha geniş ve kapsamlı kuram tanımını 1995 yılında yayınlamıştır. Kuramın ilkelerini ise sekiz ana maddede toplamıştır (Holmberg, 1995: 4-5).

1. Uzaktan eğitim, yüzyüze eğitim alamayan ya da almak istemeyen bireysel öğrenenlere hizmet eder. Bu öğrenen grubu heterojen bir özellik taşımaktadır,
2. Uzaktan eğitim bir yandan bireysel öğrenenler için özgürlükçü çalışma imkânı sağlayarak diğer taraftan ise mesleki eğitim imkânlarıyla topluma faydalar sağlar,
3. Uzaktan eğitim bilişsel bilgi ve bilişsel becerilerin edinimini sağlamanın yanı sıra duyuşsal öğrenme ve bazı psikomotor öğrenmeleri de mümkün kılar. Uzaktan eğitim üst bilişsel yaklaşımlar için esin kaynağı olabilir.
4. Uzaktan eğitim, bireysel bir faaliyet olarak derin öğrenmeyi temel almaktadır. Öğrenme bitişik olmayan yollarla (non-contiguous means) desteklenir ve yönlendirilir. Öğrenme ve öğretme genellikle önceden hazırlanmış dersler temelindeki aracılı iletişime (mediated communication) dayanır. Böylece öğrenme birbirinden farklı kanallarla desteklenmektedir,
5. Uzaktan eğitim davranışçı, bilişsel, yapıcı ve diğer öğrenme modellerine açıktır. Uzaktan eğitim bir yandan iş bölümü, mekanik cihazların kullanımı, elektronik veri işleme ve kitle iletişim ile sanayileşmenin bir unsuru olmakla birlikte, diğer yandan paradoksal olarak, aracılı etkileşim (mediated interaction) yoluyla öğrenenler ve öğretim elemanları arasında birebir ilişki ve bireyselleşmeyi sağlamaktadır.
6. Kişisel ilişkiler, çalışma memnuniyeti, öğrenenler ve onları destekleyenler (dersin danışmanları, öğreticileri vb.) arasında kurulan empati hissi uzaktan eğitimin merkezinde yer alan özelliklerdir. Empati ve aidiyet duygusu, öğrenme için öğrenenlerin güdülenmesini artırır ve öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkiler. Bu sayede öğrenme süreci kolaylaşır.

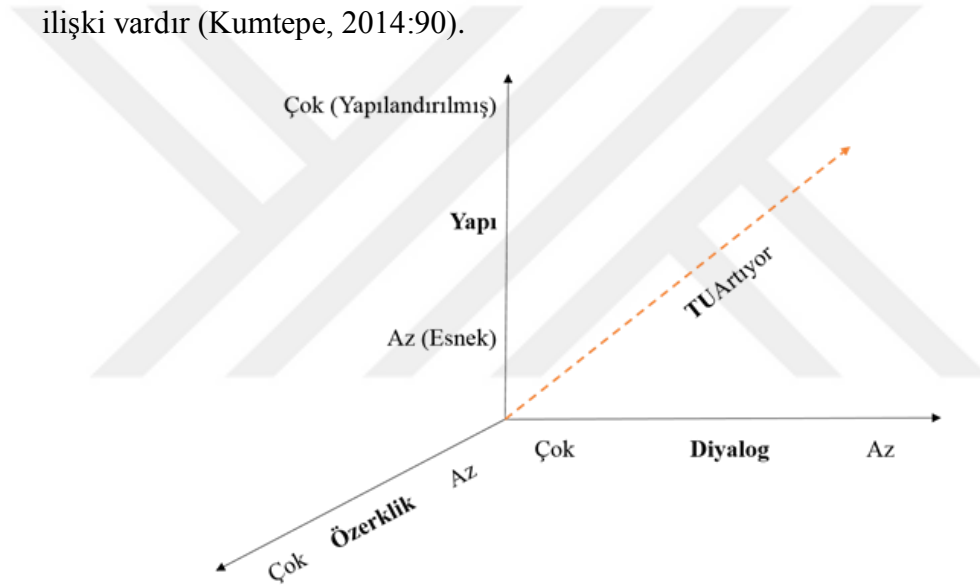
7. Uzaktan eğitim etkili bir öğretim yöntemi olmasına rağmen, yeni bilgidan ziyade kabul gören bilinen “gerçekleri” olduğu gibi aktarma riski taşımaktadır. Ancak, iyi yapılandırılır ve gerçekleştirilirse öğrenenlerin araştırma yapma, eleştirme ve kendi düşüncelerini ortaya koyma gibi aktivitelerle desteklenebilirler. Böylece kavramsal öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve gerçek akademik hedeflere ulaşılmış olur.
8. Özetle, yukarıda belirtilen bu maddeler bir taraftan uzaktan eğitimin tanımını sunarken, diğer taraftan öğrenmeye yardım eden öğretme çabalarını ve öğrenme için uygun genel yaklaşımları tanımlayan açıklayıcı güce sahip hipotezlerden üretilmiş bir kuram ortaya konmuştur.

2.2. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Transaksiyon kavramı ilk olarak J. Dewey tarafından ortaya atılmış, Boyd ve Apps tarafından da belirli bir durumda çevre, bireyler ve davranış örüntüleri arasındaki ilişkiler olarak yorumlanmıştır. Transaksiyon kavramı bir durumda ortam, bireyler ve davranış örnekleri arasında birinin diğerini etkilemesi ve anlam oluşturulmasını ifade etmektedir. Transaksiyon alan yazında işlemsel, geçişsel, etkileşimsel ve durumsal kelimeleriyle ifade edilmiştir (Horzum, 2007). Fakat bu kavramlar transaksiyon kavramını tam olarak açıklayamamaktadır. Transaksiyon kavramı, bireylerin kendi kendilerine eyleme geçme ile etkileşim arasında kalmaktadır. Yani birey bu durumda ne kendi kendine eyleme geçer ne de başkalarıyla etkileşimde bulunur (Horzum, 2010).

Moore ise bu kavramı 1980 yılında uzaktan eğitimle ilişkilendirerek Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nı geliştirmiştir. Uzaktan eğitimde transaksiyonun bulunduğu fikri; birbirinden farklı mekanlarda bulunan öğretici ve öğrencilerin iletişim kurmalarına olanak sağlayan ortamlarda, birbirini izleyen birtakım modüllerle öğrenme gerçekleştirdikleri görüşüne dayanarak temellendirilmiştir (Moore ve Kearsley, 1996). Transaksiyonel Uzaklık (TU), “öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluktur; yani sadece fiziksel bir uzaklık değildir” (Moore ve Kearsley, 1996). Moore kuramında TU'nun azaltılması ve anlamlı bir öğrenmenin oluşması için diyalog, yapı ve bireysel özerklik (bağımsızlık) gibi üç temel bileşen ve bunlar arası ilişkilerden söz etmiştir. Burada, diyalog öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimi, yapı öğretim

materyallerinin tasarımını yani yapılandırılma derecesini (esnek veya katı) ve bireysel özerklik ise öğrenenin kendi kendini yönetme (öz yönelim/ öz denetim) derecesini ifade etmektedir (Kumtepe, 2014:89). TU' da yapı ve diyalogdan biri arttığında diğeri azalmaktadır. Yani diyalogun artması yapının azalmasını, yapının artması diyalogun azalmasını sağlar. Horzum (2007) bu konu üzerinde çalışırken $TU=Yapı/Diyalog$ şeklinde bir formül geliştirmiş ve yapı arttığında TU' nun artacağını, diyalog arttıkça TU' nun azalacağını belirtmiştir. TU ve özerklik birbirleriyle doğru orantılı değişkenlerdir. Birindeki artma veya azalma, diğesinde bir artışa ve azalmaya neden olmaktadır (McIsaac ve Gunawardena, 1996). TU kuramında bu üç temel bileşenin etkileşimi Şekil 2'de gösterilmiştir. Görüldüğü gibi diyalog ve yapı birlikte değişen özelliğe sahip bileşenlerdir. Bu etkileşimde yapı ve diyalog arasında ters yönlü bir ilişki vardır (Kumtepe, 2014:90).



Şekil 2. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nın Bileşenleri ve Etkileşimleri

2.2.1. Transaksiyonel Uzaklığın Boyutları

Moore ve Kearsley'e (2011) göre, transaksiyonel uzaklığın boyutlarını; diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği oluşturmaktadır.

- **Diyalog**

Moore ve Kearsley'e (2011) göre diyalog; öğrencilerin birbirleriyle ya da öğretmenle olan iletişimlerinde gerçekleşen bilgi, duygu ya da düşünce paylaşımı sonucu tarafların karşılıklı olarak birbirini etkilemeleri sürecidir. Diyalog; iletişim becerisi ve çeşitlerini, öğretmen-öğrenci arasındaki etkilemeyi ve davranış sonuçlarını

içerir. Örneğin; öğretmenden öğrenciye gelen içerik ve geri bildirimler, diyalog ve yapının seviyesini belirleyen etmenlerdir. Diyalog; öğretmen, öğrenci, ders, tasarım ve içeriğin özelliğinden etkilenir (Horzum, 2010:101). Swain'e (1996) göre, uzaktan eğitim ortamlarında diyalogun oluşup oluşmamasında etkili olan birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; bireysel farklılıklar, öğrenme ortamı, öğrenme içeriği, derslerin tasarımında izlenen yaklaşımlar ve çevresel faktörlerdir. Burada çevresel faktörler diyalogun oluşup oluşmamasını doğrudan etkileyebilecek olan faktörlerdendir. Moore ve Kearsley'e (1996) göre çevresel faktörler (Akt. Horzum, 2007);

- Öğrenme topluluğu: Bir öğrenme topluluğunun olması, diyalogun oluşabilmesi için temel faktörlerdendir. Öğrenme topluluğunun büyüklüğü diyalogun miktarını ve niteliğini doğrudan etkileyebilecek bir unsurdur.
- Kullanılan dil: Uzaktan eğitim ortamında yer alan bireylerin içinde bulunduğu öğrenme topluluğunda, bireyler arasında iletişimin kurulmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan dil ve iletişim biçimleri diyalogun oluşumunu ve sürdürülmesini etkileyen önemli bir faktördür.
- Etkileşim araç ve ortamları: Çevresel faktörlerden en önemlisi, etkileşim araç ve ortamlarıdır. Etkileşim araç ve ortamları, öğrenme ortamındaki öğretmen ve diğer öğrencilerle diyalogun oluşturulabilmesini sağlayan önemli bir unsurdur.

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanan etkileşim, araç ve ortamları farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Özellikle web 2.0 teknolojisinin çevrimiçi öğrenmede kullanılmaya başlanması ile birlikte e-posta, forum, wiki, blog, podcast gibi eş zamansız; sohbet, beyaz tahta, video ve web konferans gibi eş zamanlı etkileşim araç ve ortamları çevrimiçi öğrenmede kullanılmaya başlanmıştır. Bu eş zamanlı ve eş zamansız etkileşim araç ve ortamları diyalogun niteliğini geliştirmede çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Yılmaz ve Keser, 2015:43).

- **Yapı**

Moore (1993) yapıyı; bir eğitim programının, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabileceği veya cevap verebileceği olarak tanımlamakta ve yapı kavramına; dersin esneklik veya katılık derecesi, dersin organizasyonu, müfredat, yönergeler, teknoloji ve değerlendirme unsurları açısından yaklaşmaktadır. Moore ve Kearsley'e (2011) göre yapıyı; öğrenme-öğretme sürecinde esas alınan eğitimsel yaklaşımlar, öğretmenler, öğrencilerin akademik seviyeleri, içeriğin doğası ve özellikle etkileşim ortamı belirler. Bir dersin yapısı; öğrenci ihtiyaçlarına, kullanılan teknolojiye ve öğretim tasarımına bağlı olarak esnek ya da katı bir biçimde olabilir. Örneğin, videoya dayalı dersler çoğunlukla yapılandırılmış öğrenme materyalleridir. Böyle bir derste tartışma, soru sorma ve geribildirim imkânı yoktur. Öğrenci sadece videoyu izleyip not alır, bu yüzden öğrenci katılımı sınırlıdır. Esnek ve amaca uygun bir şekilde yapılandırılmış derslerde ise öğrenciler kendi öğrenme süreçleriyle ilgili olarak katılımcı ve etkin konumdadır (Stow, 2005).

- **Öğrenen Özerkliği**

Öğrenen özerkliği kavramı Rogers (1969) tarafından ortaya atılmıştır. Rogers (1969), öğrencilerin kendi öğrenme planlarını kendilerinin yapabileceğini, gerekli öğrenme kaynaklarına kendilerinin karar verip bunlara ulaşabileceklerini ve kendi öğrenmelerini kendilerinin değerlendirebileceğini belirtmektedir. Moore (2007), transaksiyonel uzaklık algısının az olduğu derslerin daha az özerk yapıdaki öğrencilere uygun olduğunu, yüksek transaksiyonel uzaklık algısına sahip derslerin ise özerk öğrenciler için uygun olabileceğini belirtmiştir. Moore kuramında, yapı ve diyalog kavramlarının eğitim programı tasarımında önemli unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Esnek ve amaca uygun olarak yapılandırılmış, aynı zamanda yüksek seviyede diyaloga olanak sağlayan ortamların öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliğinin diyalog ve yapı unsurlarına göre hazırlanan öğretim programlarının başarısında etkili bir unsur olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz ve Keser 2015:50).

Barrett (2002) ise, transaksiyonel uzaklık algısının azaltılabilmesi için uzaktan eğitimde; haber bültenleri, sohbet araçları, kontrol listesi, sözlü ve sözsüz iletişim unsurları gibi çeşitli araç ve yöntemlerin kullanılmasını; çalışma gruplarının

oluşturulmasını, kuralların anlaşılır bir şekilde belirlenmesini, öğrencilere sorular sorulmasını ve tartışmalar gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.3. Etkileşim Kuramı

Etkileşim; bireylerin, nesnelerin ya da olayların karşılıklı birbirlerini etkilemelerini anlatır (Wagner, 1994). Wagner, etkileşim sürecinde söz edilen etkinin çift yönlü olduğunu ve bu süreç için en az iki aktör (eylem) ve iki nesne gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıklama etkileşimin temel bileşenlerinden olan karşılıklı mesaj iletme durumunu ve sürecin birden fazla aktörle gerçekleştiğini yansıtmaması bakımından oldukça açık ve sade bir tanımdır (Kumtepe, 2014:80). Horzum (2010)'a göre, transaksyon, katılımcılardan birinin özel bir ihtiyacını çok az iletişim veya diyalog kurarak karşılamasıdır. Etkileşimde ise, ortamdaki tüm bileşenlerle etkili iletişim ve diyalog kurarak ihtiyaçları karşılama vardır. Bu tanımlamalar düşünüldüğünde etkileşim, transaksyonun ötesine geçer ve kapsar. Wood ve Baker'da (2004) transaksyonun, haberleri izlemek gibi kişiler arası veya kişilerle ilgili daha az ilişki içinde olmayı, etkileşimin ise kişilerarası gerçekleşen daha nitelikli iletişimle ifade edilebileceğinden bahsetmektedir.

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin ilişkili olduğu dört potansiyel unsur bulunmaktadır. Bunlar öğretici, diğer öğrenciler, içerik ve ortamdır. Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki bu unsurlarla olan ilişkileri etkileşim olarak ele alınmaktadır. Etkileşim şekilleri ile ilgili ilk çalışmalar yine Moore tarafından yapılmıştır (Horzum, 2010:97). Moore (1989) uzaktan eğitimde etkileşim kuramının ana hatlarını oluşturmuştur ve uzaktan eğitimde üç tür etkileşim tanımlamıştır. Bunlar:

- Öğrenci-Öğretici Etkileşimi:
Öğrenci ve öğretici arasında diyalog, geri bildirim, destek ve motivasyon sağlamak için gerçekleşen etkileşimdir. Bu etkileşimde öğrenci ve öğreticinin dersle ilgili karşılıklı olarak birbirlerini etkilemek amacıyla iletişim kurmaları temel alınır (Horzum, 2010:97). Bu etkileşim türü uzaktan eğitimde özellikle öğreneni güdüleme (Wlodkowski, 1985) ve geribildirim (Laurillard, 2000) sağlama bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu etkileşimde öğreticinin öğrenen üzerindeki etkisi oldukça fazladır çünkü öğretici hem konu uzmanı

hem de rehber konumunda olduğundan öğrenen, öğretici yardımıyla kendi doğrusunu bulur. Geleneksel eğitim ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilen bu etkileşim, uzaktan eğitim ortamlarında sohbet odaları, video ve sesli konferanslar ve e-posta gibi farklı elektronik kanallar kullanılarak kurulur. Eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) iletişim teknolojilerinin varlığı, söz konusu kişilerarası etkileşimin kurulmasını ve dolayısıyla öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir (Kumtepe, 2014:84).

- Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi:

Dersle ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemek amacıyla kurdukları iletişim sürecinde meydana gelen bilgi, fikir ve diyalog paylaşımı ve değişimidir. Bu etkileşim, uzak öğrencilerle iletişim kurma, genel konuları veya dersleri tartışma olanağı verir. Öğrenci, diğer öğrencilerle sohbet odaları, e-postalar, tartışma panelleri vb. gibi iletişim araçları ile etkileşim kurabilir. Bu etkileşim; öğretici olmadan öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşir (Horzum, 2010:98). Öğrenenlerin kendi aralarında oluşturdukları topluluklar ve geliştirdikleri etkileşim, bilginin aktif paylaşımı ve yapılandırılmasını etkileyen bir süreç olarak düşünülmelidir. Öte yandan, bu öğrenme şekli uzaktan eğitim söz konusu olduğunda özellikle de bu eğitim şeklinin ilk zamanlarında oldukça tartışılan bir konuydu. Farklı öğrenenler için bu etkileşim özellikle internetin kullanımıyla işlevsellik kazanmıştır (Kumtepe, 2014:86).

- Öğrenci-İçerik Etkileşimi:

Moore, öğrenci-içerik etkileşimini, öğrenenin anlamasında, bakış açısında veya zihninin bilişsel yapısında bir değişim oluşturan, akıl yoluyla içerik ile etkileşim gerçekleştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Moore, 1989:2). Öğrenme sürecinin bir bölümü öğrencinin e-öğrenme programında içerikle nasıl etkileşime girdiğini kapsamaktadır. Öğrenci-içerik etkileşimi, uzaktan eğitimin temelinde yer alan merkezi bir noktadır ve öğrencinin o dersi çalışmasıyla ilgilidir. Her öğrenci, bilginin bireysel olarak önceki kavramsal yapılara yerleştirildiği bilgi yapılandırma sürecinden geçer. Bu süreç, içerikle etkileşim sayesinde gerçekleşebilir. Bu etkileşim, öğrenciye mevcut kavramsal yapılarını dersteki bilgilere uygun şekilde birleştirerek yeni bilgiler yapılandırma olanağı verir. Bu etkileşim, bilginin elde edilme sürecini ve öğrencinin dersin içeriğini anlamasını içerir (Horzum, 2010:98). Bu etkileşim

türü, öğrenenin ders içeriği ve işlenen konu ile etkileşiminin (Moore ve Kearsley, 1996) yanı sıra sınıf etkinliklerine katılımını da işaret eder. Öğrenen-içerik etkileşimi eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu etkileşimi ortadan kaldırmak eğitimi işlevsiz kılmak anlamına gelir. İçerikle kurulan etkileşim öğrenenin zihnindeki bilişsel yapıyı, konuya bakış açısını ve fikirlerini etkileyen, özde öğrenmeyi etkileyen bir dinamiktir. İçerikle olan etkileşim konu hakkındaki bilgilerin kişinin zihninde yerleşmesi gibi önemli bir rol üstlenir. Bu tür etkileşimin öğrenmeyi, memnuniyeti ve zaman yönetimini olumlu yönde etkilediğine de dikkat çekilmiştir (Brady, 2004). E-öğrenmede öğrenci-içerik etkileşiminin başarısı ders tasarımını netliği ile yakından ilişkilidir. Basit ve tekrarlılık içeren ders içeriği akış yapısı öğrenci-içerik etkileşimi için yardımcı olacak ve yüzyüze iletişimin eksikliği kapatılacaktır.

İletişim, insanlar, gruplar ve örgütler arasında bağ kurmayı hedefleyen bir etkileşim sürecidir. Etkileşim hem yüzyüze eğitim hem de uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenme deneyimlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmede rol oynayan önemli bileşenlerden biri olarak tanımlanmaktadır. E-öğrenmede öğretimin temeli öğretmen ve öğrenen arasındaki etkileşime dayanır. Konu bu açıdan ele alındığında bir öğretmenin bilgi, duygu ve düşüncelerini öğrenciye etkili bir şekilde aktarabilmesi için iletişim becerilerini aktif olarak kullanması önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin iletişim becerilerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğundan söz edilebilir. Bu tez çalışması Moore'nin Etkileşim Kuramından hareketle etkileşim boyutlarından öğrenen-içerik arasındaki etkileşimle sınırlandırılarak video etkileşim unsurların öğrenen bağlılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

E-öğrenme süreçlerinin önemli bileşenlerinden biri öğretim materyali olarak kullanılan videolardır. Bijmens ve diğerleri, (2004) e-öğrenmede kullanılacak video türlerini 10 başlık altında toplamıştır.

1. Konuşan kafa sunumları: Öğreticinin kamera karşısında genellikle hiçbir araç kullanmayarak sunum yapmasıdır.
2. Orijinal arşiv videolarını kullanma: Sınıf ortamında gösterilmesi zor olan nesnelerin arşiv görüntülerinin kullanılmasıdır.

3. Ekran görüntüleri videoları: Ekran görüntülerinin kayıt edilmesi ile oluşturulan videolardır. Günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır.
4. Nasıl yapılır videoları: Bir şeyin nasıl yapılacağını ve süreçlerini gösteren video türüdür.
5. Bir uzmanla söyleşi: Uzman kişinin bilgi ve deneyimlerini paylaştığı videolardır.
6. Video bloglar: Öğretici ve öğrencinin gelişi güzel kendi düşünce ve deneyimlerini paylaştığı videolardır.
7. Video durum çalışmaları / Simülasyonlar / Rol yapma: Drama tekniğinden yararlanılarak yapılması veya gösterilmesi zor olayların canlandırılmasıdır.
8. Gerçek olay videoları: Gerçek ortamından incelenmesi gereken bir durumun veya olayın gösterildiği videolardır.
9. Sunum / Performans becerileri ve Geri dönütler:
10. Öğrenenlerin kendi videolarını oluşturması: Öğrenenlerin bir konu hakkında bilgi ve çalışmalarına göre kendi videolarını oluşturmasıdır. Öğrenenin aktif olarak video oluşum aşamalarında rol aldığı bir türdür.

Ozan Ö. (2015) ise e-öğrenme ortamlarında kullanılan video türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.

1. Sınıfta yapılan derslerin kayıt edilip yayınlanması: Sınıf ortamında yüzyüze yapılan dersin, tahtanın, öğrencilerin katılımının, sunum slaytlarının kayıt edildiği videolardır.
2. Ders anlatım videoları: Öğreticinin kamera karşısında çeşitli görsel işitsel içeriklerle desteklenerek sunum yapmasıdır.
3. Ekranın kayıt edilip yayınlanması: Ekran görüntülerinin kayıt edilmesi ile oluşturulan videolardır. Genelde bilgisayar yazılımlarının ağırlıklı olduğu derslerde kullanılır.
4. Konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmelerin veya konu alanı uzmanları tarafından yapılan sunuların kaydedilip yayınlanması: Konu uzmanının ekran kaydı ya da yeşil perde çekimleri ile arkaya sunum yerleştirildiği videolardır.
5. Örnek olay videoları: Röportaj, drama çekimleri, iç ve dış mekân çekimleri, görsel anlatılardan oluşan türdür.

6. Gösterim (how to) videoları: Bir şeyin nasıl yapılacağını ve süreçlerini gösteren uygulamaya yönelik video türüdür.
7. Gerçek olayların yerinde çekimi: Öğrenenin fiziksel olarak dahil edilerek gerçek yaşam deneyimlerini gözlemlemelerine, yorumlamalarına ve tartışmalarına olanak sağlayan videolardır.

Çalışmada belirtilen video türleri incelendiğinde konunun içeriğine, amacına ve sunum şekline göre videonun türünün değiştiği gözlemlenmektedir. Bu araştırma yukarıda belirtilen ders anlatımı videolarıyla sınırlandırılmıştır.

2.4. Öğrenci Bağlılığı

Öğrenci bağlılığı kavramı, uluslararası alanyazında “student engagement” olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu bağlılık terimini “bağlı olma durumu, birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2016).

Öğrenci bağlılığı kavramın gerek çok boyutlu bir kavram olması gerekse tarihsel gelişimi sürecinde farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarının incelenmesi nedeniyle, tanımlamasında bir fikir birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bağlılık kavramı; öğrenmeye bağlılık, teknolojiye bağlılık, işe bağlılık, kişiye bağlılık, aileye bağlılık gibi birçok alanda kullanılan psikolojik temelli bir kavramdır (Günüç, 2016:14). Bağlılık ile ilgili yapılan tanımlamalar şu şekildedir;

Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenme sürecindeki çabası, ciddiyeti, endişesi ve dikkati olarak ele alınabilecek psikolojik unsurlarla ilişkilidir (Marks, 2000). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) öğrenci bağlılığını; öğrenme sürecine aktif katılım, öğrenme sürecine sorumluluk ve öğrenme sürecine odaklanma olarak tanımlamışlardır. Bomia ve arkadaşları (1997) öğrenci bağlılığını; öğrenme sürecinde öğrencinin istekliliği, ihtiyacı, arzusu, katılım dürtüsü ve başarılı olması şeklinde ifade etmiştir (Günüç, 2016:15).

Öğrencinin bilgi ve becerisini geliştirmek için çaba harcaması ve kendi öğrenim sürecini yönetmesi gerekirken, kurumun da öğrencinin öğrenmesini

kolaylaştırıcı uygun ortamlar sağlaması ve düzenlemesi gerekmektedir. Öğrenci-fakülte etkileşimi ya da öğrenci-kurum etkileşiminin sağlanması öğrenci bağlılığını arttırmaya katkı sağlamaktadır (Neal, 2010). Bu noktada öğrenci bağlılığının artırılması konusunda öğretim elemanının da çabası önemli ve gereklidir (Saeed ve Zyngier, 2012 akt. Günüç, 2016).

2.4.1. Öğrenci Bağlılığının Boyutları

Öğrenci bağlılığı günümüze kadar birçok araştırmacının konusu olmuştur. Ancak, birçok çalışmada tek boyut olarak ele alınan öğrenci bağlılığı kavramı, özellikle Jimerson, Campos ve Greif (2003), Fredricks ve arkadaşları (2004) ve Günüç'ün (2013) çalışmaları ile çok boyutlu bir kavram olarak incelenmeye başlanmıştır. Günümüzde birçok araştırmacı arasında öğrenci bağlılığının çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Günüç, 2016).

Öğrenci bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluşan psikolojik bir yapıdır (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Fredricks, ve arkadaşları (2004) ise, davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç çeşit bağlılıktan bahsetmektedirler.

2.4.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık; öğrencinin akademik, sosyal ve ders içindeki ve dışındaki derslere ilişkin etkinliklere katılımını, çabasını, derslere devamlılığını ve derslere katılımını kapsamaktadır. Davranışsal bağlılığın dayandığı en önemli temel, kampüs ve ders etkinlikleri ile ilişkili olmasıdır (Günüç, 2016:30). Davranışsal bağlılık, temel olarak öğrencilerin okullarda süregelen akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını içermektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013: 295).

Davranışsal bağlılığın üç farklı tanımı bulunmaktadır. İlk olarak okul düzenini bozan davranışlar dışında sınıf normlarına ve kurallarına uyma gibi olumlu davranışları içerdiği belirtilir. İkinci tanımda, çaba gösterme, dikkat etme, soru sorma, sınıf tartışmalarına katkı getirme, konsantrasyon gibi öğrenme ve akademik görevler ile ilgili davranışları içerdiği belirtilir. Üçüncü tanımda ise atletizm ya da okul

politikaları gibi okul ile ilgili etkinliklere katılımları içerdiği belirtilmektedir. Tanımlara bakıldığında akademik ya da akademik olmayan okul etkinliklerine katılım gibi çeşitli davranış türleri arasında ayırım yapılmadığı dikkati çekmektedir. Genel olarak akademik ve sosyal ya da ders dışı katılımları içerir. Derse katılımların azalması ya da dersten çekilmelerin önlenmesi ve pozitif akademik çıktılarının kazandırılmasında önemlidir (Ergün, 2014).

Bu çalışmada davranışsal bağlılık, dikkat etme dikkatini toplama ve odaklanma ile sınırlıdır.

2.4.1.2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık; öğrencilerin öğretmene, arkadaşlarına, derse ve sınıfa karşı tutum, ilgi ve değerleri içeren duyuşsal tepkilerini ifade etmektedir (Günüç, 2015:29). Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve arkadaşları., 2004: 63).

Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içindeki sıklığına, derse karşı ilgi düzeyine, mutlu, kaygılı ve hüzünlü olması gibi hissi tepkilerine işaret etmektedir (Connell ve Welborn,1991). Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır ve kuruma bağlılığı ve ise istekliliğe işaret etmektedir.

Bu çalışmada duyuşsal bağlılık; derse karşı ilgi, heyecan ve mutluluk duyma, motivasyon ve dersten keyif alma ile sınırlıdır.

2.4.1.3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık ise “öğrencinin okula psikolojik yatırımını, karışık ve zor konulara karşı gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini ve özenli olmasını vurgulamaktadır” (Arastaman, 2009: 104). Öğrencilerin okulda öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır. Bilişsel bağlılık, öğrencinin kendi öğrenmeleri hakkındaki yaklaşımları ve anlamaları ile

ilişkilidir. Bilişsel bağıllık; öğrenmeye yatırım yapmayı, derste öğrendiklerine değer vermeyi, öğrenme amaçlarını, öz-denetim ve planlamayı kapsamaktadır (Güntüç, 2015:27).

Bu çalışmada bilişsel bağıllık; öğrenmeye yatırım yapma (derse yönelik araştırma ve daha fazla öğrenme isteği), üzerine düşünme ve algılanan öğrenme (öğrenmenin kalıcı olduğunu düşünme ve öğrenmeye katkı) ile sınırlıdır.



BÖLÜM III

3. VERİLERİN ANALİZİ VE BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilecektir. Araştırma deseni ve çalışmanın örnekleme üzerinde durulduktan sonra çalışma için toplanan veri toplama araçları ve bu veri toplama araçlarının seçilme nedenleri üzerine durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sözsüz iletişim becerileri farklı düzeylerdeki ders anlatıcılarının öğrenci bağlılığına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış deney kapsamında son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan üniversite öğrencilerine sözsüz iletişim becerileri yüksek olan ders anlatıcısı ile ders verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere sözsüz iletişim becerileri düşük olan ders anlatıcısı ile ders verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Deneysel Modeli

Gruplar	Yöntem	Son Test
Deney Grubu	Sözsüz İletişim Becerileri Yüksek Anlatıcı	Son Test
Kontrol Grubu	Sözsüz İletişim Becerileri Düşük Anlatıcı	Son Test

3.2. Varsayımlar

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama sürecinin başında katılımcılara sonuçların toplu olarak değerlendirileceği ve olumlu veya olumsuz görüşlerini olduğu gibi yansıtma ve araştırma açısından önemi açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel varsayımı katılımcıların anketindeki sorulara gerçekçi görüşlerini yansıtan yanıtlar verdiğidir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Yaşar Üniversitesi'nde 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören ve anketi kabul eden toplam 173 öğrenci oluşturmaktadır. Anket uygulanan örneklemin cinsiyete göre dağılımları 91'i (%52,6) kadın, 82'si (%47,4) ise erkektir.

3.4. Veri Toplama Tekniği

Bu tez çalışmasında veri toplama araçlarından anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bunlar; Demografik Bilgi Formu, Sözsüz İletişime Yatkınlık Ölçeği-Öz Değerlendirme, Anlatıcının Değerlendirilmesi Anketi, Öğrenci Bağlılığı Anketidir.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda katılımcının kendisinin tanımlanması amaçlanmış olup toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Form; katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, günlük bilgisayar ve internet kullanım sıklıkları, video izleme sıklığı ve sosyo-ekonomik düzeyleri gibi sorular içermektedir. Söz konusu anket Ek 1'de verilmiştir.

3.4.2. Sözsüz İletişime Yatkınlık Ölçeği-Öz Bildirim

Ders anlatıcılarının sözsüz iletişime yatkınlık düzeyleri, Richmond vd. (2003) tarafından geliştirilen "Sözsüz İletişime Yatkınlık Ölçeği-Öz Bildirim" (Nonverbal Immediacy Scale-Self Report) yardımıyla ölçülmüştür. Erkuş ve Günlü (2009) tarafından ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Richmond vd. (2003) ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda tek faktörlü yapıya sahip olduğu ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının, 90 olduğunu belirtmiştir. Cevaplar 5'li likert ölçeği ile alınmıştır. (1=asla, 2=seyrek, 3=zaman zaman, 4=sık sık, 5=her zaman). Yüksek puan alan katılımcıların sözsüz iletişim yatkınlık düzeylerinin, başka ifadeyle sözsüz iletişim unsurlarını kullanma düzeylerinin yüksek, düşük puan ise sözsüz iletişime yatkınlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. 16 sorudan oluşan ölçeğe yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı 0,89 olarak tespit edilmiştir. 16 soruluk bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir. Söz konusu anket Ek 2'de verilmiştir.

3.4.3. Öğrenci Bağlılığı Anketi

Öğrencilerin e-öğrenme ortamına olan bağlılıklarının belirlenmesinde Sun ve Rueda (2012) tarafından Öğrenci Bağlılık ölçeği (Students Engagement Scale) geliştirilmiştir. Ölçek, İngilizce’ den Türkçe’ ye Ergün (2014) tarafından çevrilmiştir. Sun ve Rueda (2012) ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi; cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Ölçek, 19 sorudan oluşmaktadır. Cevaplar 5’li likert tipinde alınmıştır. Sonuç olarak özgün ölçek, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan maddeler araştırma konusuna uygun bir şekilde düzenlenerek anket hazırlanmıştır. Özgün ölçekteki maddelerin çalışmanın video boyutuna uygun olmaması sebebiyle maddeler, uzman görüşü alınarak bağlılığın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları bağlamında e-öğrenme ortamlarındaki video kullanıma uygun olarak değiştirilmiştir. Anket 18 madde olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşlerinden sonra iki madde çıkarılmıştır. Söz konusu anket Ek 3’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Bağlılığı Boyutları ve Madde Eşleşmesi

Duyuşsal Bağlılık	1.Konu ilgimi çakti
	2.Dersin videosu eğlenceliydi
	3.Dersin videosunu izlerken mutlu oldum
	4.Dersin videosunu izlerken heyecan duydum
	5.Dersin videosunu izlerken sıkıldım
	6.Dersi anlatan kişi öğretime ilgi çekici hale getirdi
	7.Dersi anlatan kişi konuyu daha eğlenceli hale getirdi
	8.Dersi anlatan kişinin ders anlatım şekli öğrenme isteğimi arttırdı
	9.Dersi anlatan kişi beni motive etti
Bilişsel Bağlılık	10.Videodaki konuyu daha sonra derinlemesine araştırma yapmayı düşünüyorum
	11.Dersi anlatan kişi öğrenmekte olduklarım üzerinde düşünmem için teşvik etti
	13.Dersi anlatan kişi konuyu öğrenmeye yardımcı oldu
	15.Dersi anlatan kişi bilgimin daha kalıcı olmasına katkıda bulundu
	16.Daha fazla konuyu dersi anlatan kişi yardımıyla öğrenmek isterim
Davranışsal Bağlılık	17.Derse dikkatimi verebildim
	18. Dersi anlatan kişi konuyla ilgili dikkatimi toplamama yardımcı oldu

3.4.4. Bilgi Düzeyine İlişkin Sorular

Bu tez çalışmasında Uzaktan Eğitim dersinin “Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” modülünün amaçlarına uygun olarak hazırlanan bilgi düzeyine ilişkin sorulardan oluşan bir test kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemle sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci başarısına etkisi ölçülemeyeceğinden, öğrenme materyalinin etki edip etmediğini doğrulamak amacıyla bu test uygulanmıştır. Söz konusu test Ek 4’de verilmiştir.

3.4.5. Ders Anlatıcısının Doğallığını Değerlendirme Anketi

Ders anlatıcısının doğallığını değerlendirme anketin ile öğrencilerin anlatıcının sözsüz iletişim becerilerinin doğallığını değerlendirmesi amaçlanmıştır. Anket; ders anlatıcısının beden kullanımı, ses özellikleri, jestleri, mimikleri ve duygu aktarımını likert tipi derecelendirme ile sayısal sayısal olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 5. Ders Anlatıcısının Doğallığını Değerlendirme Anketi

Ders Anlatıcısının Özellikleri (1 Doğal Değil- 5 Doğal)	1	2	3	4	5
Ders Anlatıcısının Beden Kullanımı					
Ders anlatıcısının Duygu Aktarımı					
Ders anlatıcısının Jestleri (El, kol hareketleri vb.)					
Ders Anlatıcısının Mimikleri (Yüz İfadeleri)					
Ders Anlatıcısının Ses Özellikleri (Tonu, yüksekliği vb.)					

3.5. Verilerin Toplanması

Bu tez çalışmasında e-öğrenme videolardaki ders anlatıcıların sözsüz iletişim becerilerinin öğrenen bağlılığına etkisinin ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu için araştırmacı tarafından iki ayrı video ders hazırlanmıştır. Eğitim materyali olarak Uzaktan Eğitim dersinin Ölçme ve Değerlendirme modülü sözsüz iletişim becerileri düşük ve yüksek ders anlatıcılarıyla iki farklı şekilde tasarlanmıştır. Deney grubuna sözsüz iletişim becerileri yüksek anlatıcının sunumu, kontrol grubuna sözsüz iletişim becerileri düşük anlatıcının sunumu verilmiştir. Materyaller, üniversitenin öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Kendine ait kulaklığı ve internet erişimi bulunan 15 masaüstü bilgisayardan oluşan üniversite laboratuvarında öğrenciler bölüm bazında gruplar halinde alınarak deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Ders materyallerini izledikten sonra öğrencilerden sırasıyla öğrenci bağlılığı, ders anlatıcısının doğallığını değerlendirme ve demografik bilgi anketlerini doldurmaları istenmiştir. Anketler, <https://au.yasar.edu.tr/survey/> adresi üzerinden sunulmuştur. Ankete katılan her öğrenci soruları tamamlayıp anketi onayladığında veriler otomatik olarak anketin hazırlandığı limesurvey veri tabanına kaydedilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Katılmayı tercih eden katılımcılara ilgili dersin öğretim elemanı tarafından ek puan verilmiştir. Veriler 16-20 Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bilgi testi ön-test ve son-test puanlarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilere göre nasıl değiştiğini incelemek için karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan bağlılık anketinden ve anlatıcının doğallık anketinden alınan puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğrenci bağlılığı ve anlatıcının doğallığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmış ve anlatıcı doğallığının öğrenci bağlılığını yordayıp yordamadığını belirlemek içinse basit doğrusal regresyon kullanılmıştır.

3.6. Bulgular ve Yorumlar

3.6.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	91	52,6
Erkek	82	47,4
Toplam	173	100,0

Tablo 6’ da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 91’i (%52,6) kadın, 82’si (%47,4) ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 21,76’dır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş durumlarına göre bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	f	%
18-20 Arası	58	33,6
21-23 Arası	88	50,8
24-26 Arası	22	12,7
27-30 Arası	4	2,3
31 ve Üzeri	1	,6
Toplam	173	100,0

Tablo 7’ de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları verilmiştir. Öğrencilerin yaş dağılımında bakıldığında büyük bir bölümü 21-23 yaşları arasındaki öğrencilerden (%50,8) ve 18-20 yaşları arasındaki öğrencilerden (%33,6) oluşmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Sınıf Dağılımları

Sınıf	f	%
1	74	42,8
2	31	17,9
3	46	26,6
4	22	12,7
Toplam	173	100,0

Tablo 8’ de araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu birinci sınıf (%42,8), ve üçüncü sınıf (%26,6) öğrencisidir.

Tablo 9. Katılımcıların Bölüm Dağılımları

Bölümler	f	%
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	26	15,0
Uluslararası Lojistik Yönetimi	25	14,5
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	20	11,6
Müzik	18	10,4
Radyo, Televizyon ve Sinema	16	9,2
Film Tasarımı	15	8,7
Uluslararası Ticaret ve Finansman	15	8,7
Psikoloji	12	6,9
Grafik Tasarımı	12	6,9
İşletme	7	4,0
Görsel İletişim Tasarımı	3	1,7
Turizm Rehberliği	2	1,2
Lojistik	1	,6
Mimarlık	1	,6
Toplam	173	100,0

Tablo 9’ da görüldüğü gibi araştırmaya Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (%15), Uluslararası Lojistik Yönetimi (%14,5), Elektrik-Elektronik Mühendisliği (%11,6) bölümlerinden katılım yüksek, Görsel İletişim Tasarımı (%1,7), Turizm Rehberliği (%1,2), Lojistik ve Mimarlık (%0,6) bölümlerinden katılım düşüktür.

Tablo 10. Katılımcıların Günlük Bilgisayar Kullanım Sıklıkları

Süre	f	%
1 Saatten Az	43	24,9
1-2 Saat	47	27,2
3-5 Saat	51	29,5
6-7 Saat	18	10,4
8 Saat ve Üzeri	14	8,1
Toplam	173	100,0

Tablo 10’ da öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süreleri verilmiştir. Öğrencilerin yarısı (%52,1) günlük 2 saate kadar bilgisayar başında vakit geçirmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sıklıkları

Süre	f	%
1 Saatten Az	5	2,9
1-2 Saat	27	15,6
3-5 Saat	79	45,7
6-7 Saat	30	17,3
8 Saat ve Üzeri	32	18,5
Toplam	173	100,0

Tablo 11’ de öğrencilerin yarıya yakını (%45,7) internet için günlük 3 ile 5 saat arasında zaman ayırırken, çok az bir kısmı (%2,9) internet için günlük 1 saatten az vakit ayırmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Günlük Video Sıklıkları

Süre	f	%
30 dk. ve Altı	60	34,7
1-2 Saat	70	40,5
3-4 Saat	29	16,8
5-6 Saat	5	2,9
7 Saat ve Üzeri	9	5,2
Toplam	173	100,0

Tablo 12’ de görüldüğü gibi öğrencilerin günlük video izleme süreleri verilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%75,2) günlük 2 saate kadar video izlemektedir.

Tablo 13. Katılımcıların İnternette Video Ders İzleme Dağılımları

Yanıt	f	%
Evet	88	50,9
Hayır	85	49,1
Toplam	173	100,0

Tablo 13’ te öğrencilerin %50,9’u internette video ders izlediklerini geri kalanı video izlemediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Katılımcıların Bilgi Edinme Kaynaklarını Sıralama Dağılımları

Tercih Sıralaması	Bilgi Edinme Kaynakları	f	%
Birinci Sıra	İnternetteki videolar.	53	30,6
	İnternetteki yazılı kaynaklar.	91	52,6
	Basılı materyaller.	25	14,5
	Televizyon.	4	2,3
	Toplam	173	100,0
İkinci Sıra	İnternetteki videolar.	61	35,3
	İnternetteki yazılı kaynaklar.	63	36,4
	Basılı materyaller.	44	25,4
	Televizyon.	5	2,9
	Toplam	173	100,0
Üçüncü Sıra	İnternetteki videolar.	48	27,7
	İnternetteki yazılı kaynaklar.	13	7,5
	Basılı materyaller.	82	47,4
	Televizyon.	30	17,3
	Toplam	173	100,0
Dördüncü Sıra	İnternetteki videolar.	11	6,4
	İnternetteki yazılı kaynaklar.	6	3,5
	Basılı materyaller.	22	12,7
	Televizyon.	134	77,5
	Toplam	173	100,0

Tablo 14’ te araştırmaya katılan öğrencilerin 91’ i (%52,6) internetteki yazılı kaynakları, 53’ ü (%30,6) internetteki videoları, 25’ i (%14,5) basılı materyalleri, 4’ ü (%2,3) televizyonu ilk sırada bilgi edinme kaynağı olarak belirtmişlerdir. İkinci bilgi edinme kaynağı olarak öğrencilerin 63’ ü (%36,4) internetteki yazılı kaynakları, 61’ i (%35,3) internetteki videoları, 44’ ü (%25,4) basılı materyalleri, 5’ i (%2,9) televizyonu belirtmişlerdir. Üçüncü sırada ise öğrencilerin 82’ si (%47,4) basılı materyalleri, 48’ i (%27,7) internetteki videoları, 30’ u (%17,3) televizyonu, 13’ ü

(%7,5) internetteki yazılı kaynakları bilgi edinme kaynağı olarak belirtmişlerdir. Son sırada ise öğrencilerin 134' ü (%77,5) televizyon, 22' si (%12,7) basılı materyalleri, 11' i (%6,4) internetteki videoları, 6' sı (%3,5) internetteki yazılı kaynakları belirtmişlerdir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Gelir Düzeyi Dağılımları

Gelir Düzeyi	f	%
Yüksek Gelir	8	4,7
Orta Gelir Düzeyinin Üstünde	44	25,4
Orta Gelir Düzeyinde	85	49,1
Orta Gelir Düzeyinin Altında	9	5,2
Düşük Gelir	5	2,9
Söylemek İstemiyorum	22	12,7
Toplam	173	100,0

Tablo 15' te katılımcıların yarıya yakını (%49,1) orta gelir düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (%12,7) gelir düzeylerini belirtmek istememişlerdir.

3.6.2. Bilgi Testine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının bilgi testinin ön-test ve son-test uygulamalarından aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grupları için Bilgi Testi Betimsel İstatistikleri

	Ön-Test			Son-Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	92	3.63	1.20	92	5.09	1.40
Kontrol	81	3.62	1.15	81	4.79	1.36

Tablo 16’da deney ve kontrol grupları için ön-test ve son-test puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ön-test ve son-test arasındaki puan farkının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Karışık Desenler için İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney / Kontrol)	2.070	1	2.070	.917	.340
Hata	386.104	171	2.258		
Denekleriçi					
Ölçüm (Ön-test / Son-test)	148.901	1	148.901	143.688	.000
Grup*Ölçüm	1.733	1	1.733	1.673	.198
Hata	177.203	171	1.036		

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin gruptan bağımsız olarak ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{1,171} = 143.688$; $p < .05$). Ön-test ve son-test puanlarına dikkat edilmeksizin deney ve kontrol gruplarının bilgi testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{1,171} = .917$; $p > .05$) bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan değişimleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F = 1.733$; $p > .05$). Gruplardan bağımsız olarak incelendiğinde öğrencilerin son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür; ancak deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 18. Katılımcıların Bilgi Testi Cevaplarını Görme İsteği Grup Dağılımı

Test cevaplarını görme		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
İstemiyorum	f	18	13	31
	%	19,6%	16,0%	17,9%
İstiyorum	f	74	68	142
	%	80,4%	84,0%	82,1%
Toplam	f	92	81	173
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Deney grubundaki (%80,4) ve kontrol grubundaki (%84) katılımcıların büyük çoğunluğu bilgi testindeki soruların cevaplarını görmek istediklerini belirtmiştir.

3.6.3. Öğrenci Bağlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan form ile elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrenci Bağlılığı Anketi Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No	Bileşen Ortak Varyansı	Boyut 1
Madde 1	.460	.678
Madde 2	.672	.820
Madde 3	.729	.854
Madde 4	.600	.775
Madde 5	.158	.397
Madde 6	.695	.834
Madde 7	.782	.884
Madde 8	.801	.895
Madde 9	.729	.854
Madde 10	.250	.500
Madde 11	.466	.683
Madde 13	.631	.794
Madde 15	.635	.797
Madde 16	.761	.872
Madde 17	.766	.875
Madde 18	.717	.846

Yapılan temel bileşenler faktör analizi sonucunda anketin toplam varyansın %61,7’sini açıklayan tek bir boyuta sahip olduğu görülmüştür. Madde seçimi sırasında faktör yük değeri ölçütü .30 alınmış ve .30’un altında faktör yük değeri veren madde

bulunamadığından hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Araştırmada kullanılan maddeler ile temel bileşenler analizi yapılmış ve maddelerin tek bir boyut altında toplanıp toplanmadığı test edilerek bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Anlatıcının Doğallık Anketi Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No	Bileşen Ortak Varyansı	Boyut 1
Madde 1	.833	.925
Madde 2	.802	.915
Madde 3	.856	.913
Madde 4	.827	.909
Madde 5	.837	.896

Yapılan temel bileşenler faktör analizi sonucunda anketin toplam varyansın %83,08’sını açıklayan tek bir boyuta sahip olduğu görülmüştür. Madde seçimi sırasında faktör yük değeri ölçütü .30 alınmış ve .30’un altında faktör yük değeri veren madde bulunamadığından hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Öğrenci bağlılığı ve anlatıcı doğallığı anketinden alınan puanların deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğrenci Bağlılığı						
Deney	92	52.84	13.89	6.25	171	.000
Kontrol	81	39.25	14.70			
Anlatıcının Doğallığı						
Deney	92	20.58	4.86	9.449	152.080	.000
Kontrol	81	12.56	6.13			

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre hem öğrenci bağlılığı puanlarının hem de anlatıcının doğallığı puanlarının deney grubu lehine anlamlı olarak daha büyük olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ile anlatıcının doğallığıyla arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanlar arasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmış ve öğrenci bağlılığı ile anlatıcı doğallığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .692$; $p < .05$). Bu ilişkinin bulunmasının ardından anlatıcının doğallığının, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon yapılmış ve buna göre analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Anlatıcı Doğallığı ve Öğrenci Bağlılığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	19.425	2.326		8.353	.000
Anlatıcının Doğallığı	1.608	.128	.692	12.538	.000
R = .692; R ² = .479					
F(1, 172) = 157.191; p = .000					

Buna göre anlatıcı doğallığının, öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($t = 12.538$; $p < .05$). Ayrıca anlatıcı doğallığının, öğrenci bağlılığındaki değişimin %47,9’unu açıkladığı söylenebilir. Test edilen regresyon modeline göre, öğrenci bağlılığı ve anlatıcının doğallığı arasında aşağıdaki gibi bir eşitlik kurulabilir.

$$\text{Öğrenci Bağlılığı} = 19.425 + 1.\text{Anlatıcı Doğallığı}$$

Başka bir deyişle anlatıcı doğallığı 1 puan artarken, öğrenci bağlılığı 1.608 puan artmaktadır.

Öğrenci bağlılığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle öğrenci bağlılığı puanlarının normal dağılımdan sapma gösterip göstermediği incelenmiş ve dağılıma ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1, 1]$ aralığında olmasından dolayı normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğine karar verilmiştir. Buna göre, yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Cinsiyete Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	91	47.07	15.20	171	.519	.604
Erkek	82	45.82	16.46			

Bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, öğrenci bağlılığı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{171} = .519$; $p > .05$).

Öğrenci bağlılığının internetten video ders izleme tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Test öncesinde öğrenci bağlılığı puanlarının video ders izleme tercihlerine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve hem internetten video ders izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için öğrenci bağlılığı puan dağılımına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin $[-1, 1]$ aralığında yer aldığı bulunmuştur. Buna göre, bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Katılımcıların İnternette Video İzleme Tercihlerine Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları

İnternette Video Ders İzleme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	88	47.49	16.93	171	.860	.391
Hayır	85	45.42	14.50			

Bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre öğrenci bağlılığı puanları internetten video ders izleme tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{171} = .860$; $p > .05$).

Öğrenci bağlılığının, bilgi edinme kaynaklarında birinci tercihi olarak internetteki videolar ve yazılı kaynakları seçenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1, 1]$ aralığında olduğu bulunmuştur. Buna göre, yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Katılımcıların Birinci Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Öğrenci Bağlılığı t Testi Sonuçları

Bilgi Edinme Kaynağı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İnternetteki Videolar	53	42.98	17.58	142	-1.380	.170
İnternetteki Yazılı Kaynaklar	91	46.79	14.97			

Öğrenci bağlılığı puanlarının, internetten bilgi edinme kaynağı olarak öncelikle videoyu tercih edenlerle, öncelikle yazı tercih edenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($t_{142} = -1.380$; $p > .05$).

Öğrenci bağlılığı puanlarının bilgisayar kullanma sıklığına bağlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bunun nedeni, öğrenci bağlılığı puanlarının bilgisayar kullanma sıklığına göre normal dağılım özelliği göstermemesidir. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Sıklıklarına Göre Öğrenci Bağlılığı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kullanım süresi	N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
1 Saatten Az	43	84.48	11.554	4	.21	2-3 ve 2-5
1-2 Saat	47	106.59				
3-5 Saat	51	80.40				
6-7 Saat	18	77.92				
8 Saat ve Üzeri	14	64.71				

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğrenci bağlılığının bilgisayar kullanma sıklığına bağlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 11.554$; $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun için p düzeyi grup sayısının bir eksiğine (4) bölünerek Bonferonni düzeltmesi yapılmıştır. Buna göre ikili karşılaştırmalar için p düzeyi .0125 olarak alınmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda günde 1-2 saat bilgisayarla vakit geçirenler ile günde 3-5 saat vakit geçirenlerin; günde 1-2 saat bilgisayarla vakit geçirenler ile günde 8 saat ve üzeri vakit geçirenlerin öğrenci bağlılıkları arasında günde 1-2 saat bilgisayarla vakit geçirenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

E-öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan gelişmelerle birlikte ortaya çıkan, zaman ve mekân bağıllığı bulunmayan, öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olarak e-öğrenme ortamlarında öğrenciler ve ders anlatıcısı aynı mekânda bulunmadıklarından dolayı öğrenci bağıllığını sürdürebilmek zordur. Dersin anlatıcısı olan öğretmenin iletişim becerilerinin; öğrencinin başarısını ve motivasyonunu etkilediği incelenen araştırmalarda görülmektedir. Sözsüz iletişim becerileri düşük olan bir öğretmen bilinçli ya da bilinçsiz şekilde öğrencilerine olumlu-olumsuz iletiler gönderebilir. Bu olumsuz iletiler öğrenciler tarafından algılanabilir ve öğrenci bağıllığını etkileyebilir. Bu bağlamda sözlü iletişimle aktarılan bilgi, duygu ve davranışın sözsüz iletişimle desteklenmesi gerekmektedir.

Bu tez çalışmasının genel amacı e-öğrenme ortamlarında kullanılan videolardaki ders anlatıcılarının sözsüz iletişim becerilerinin öğrenenler tarafından deneyimlenerek, öğrenci bağıllığı ile sözsüz iletişim arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyine ilişkin testin ön-test ve son-test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenci bağıllığı deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a. Öğrenci bağıllığı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Öğrenci bağıllığı ile internetten video ders izleme tercihlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Öğrenci bağıllığı ile bilgisayar kullanımı süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Bilgi edinme kaynaklarında birinci tercihlerini internetteki videolar ve internetteki yazılı kaynakları tercih edenler arasında öğrenci bağıllığı bağlamında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anlatıcının doğallığı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenci bağıllığı ile anlatıcı doğallığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Anlatıcı doğallığı, öğrenci bağıllığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın sonucunda kontrol ve deney gruplarının bilgi düzeyine ilişkin ön bilgi testleri karşılaştırıldığında ikisi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum grupların karşılaştırılmasında bilimsel tutarlılığa uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun ön bilgi test ve son bilgi test sonuçları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi testi sonuçları gruplardan bağımsız olarak karşılaştırıldığında ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme materyallerinin amacına ulaştığı öğrenenlere bilgi aktarımı sağladığı söylenebilir. Bu tez çalışmasının araştırma soruları arasında sözsüz iletişimin başarıya olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmasa da alanda sözsüz iletişimin başarıya etkileriyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Baker, 2006; Buyse vd., 2009; Davies ve Igbal, 1997; Hallinan, 2008; Montalvo, Mansfield ve Miller, 2007; O'Connor ve McCartney, 2007).

Chaudhry ve Arif (2012) yaptıkları çalışmasında farklı eğitim metotlarındaki öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri arasında fark olmamasına karşın, öğretmenlerin sözsüz iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmasının öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu etki ettiklerini gözlemlemişlerdir. York (2015) çalışmasında öğretmenleri sözsüz iletişim becerileri ile öğrenci öğrenimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci bağlılığı anlamında deney grubundaki öğrencilerin bağlılığının ve anlatıcı değerlendirme puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlatıcının öğrenciler tarafından değerlendirilen puanları ile öğrenci bağlılığı arasında istatistiksel anlamda orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda anlatıcının sözsüz iletişim becerileri öğrencinin bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca anlatıcının sözsüz iletişim becerileri, öğrenci bağlılığındaki değişimin %47,9'unu açıkladığı söylenebilir. Bu sonuçlar alanda yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan Bağcı (2008) ve Zeki (2009) sözsüz iletişimin derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını attırmada önemli bir araç olduğunun ve öğretmenlerin beden dilini etkili bir şekilde kullanmalarının önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Yeşil (2008) çalışmasında sözsüz davranışların sınıf içerisinde ne derece önemli olduğunu ortaya koymuş ve konuşmacıların jest, mimik ve fiziksel görünüşlerinin öğrenciler üzerinde etkili

olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sahip oldukları beden dili hareketleri ve bu hareketlerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması önemlidir (McKay vd., 2009).

Bu tez çalışmasında katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenen bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenen bağlılığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre bağlılıklarının daha yüksek bulunduğu araştırmalar vardır (Arastaman, 2009; İlgar ve Parlak, 2014; Sever vd., 2014). Fullarton (2002:13) göre kadınların ders dışı etkinliklere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir ve bu durum kadınların okula bağlılık düzeyini de artırmaktadır. Benzer şekilde Peterson kadınlar erkeklerden daha erken olgunlaştıklarını ve farklı toplumsallaşma süreçlerine maruz kaldıklarını dolayısı ile erkeklere göre daha kolay bağlılık sağladıklarını belirtmektedir (Bruce ve Crump, 2003:122).

Barrett (2002) çalışmasında transaksyonel uzaklık kavramının uzaktan eğitimde internetin etkili bir şekilde kullanılmasında engel teşkil ettiğinden bahseder. Barrett (2002), çalışmasında internetin uzaktan eğitimde bir araç olarak kullanılmasının öğrenciler arasında sosyo-duygusal bilgi iletilmesi gerektirdiğinden bahseder. Bu durumun kişileri savunmasız hissettireceğinden etkin iletişim için bir engel oluşturacağını belirtir. Bu bağlamda öğrenciler arasındaki mesafeyi azaltabilmek için sözsüz iletişimin gerekliliğine değinir. Barrett (2002)'in çalışmasının bulguları ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Sözsüz iletişim kullanımı arttığında öğrenen bağlılığı da artmaktadır.

Prammanee (2003), online etkileşim ile ilgili bakış açısını online derslere katılım açısından değerlendirir. Çalışmada bilgisayar destekli eğitimin birtakım engeller sebebiyle sınırlandırıldığından bahsedilerek bu engeller, sosyal ipucu eksikliği ve bilgi, beceri eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu tez çalışmasının bulgularına göre de sosyal ipucu olarak değerlendirilebilecek sözsüz iletişim öğelerinin eksikliği düşük öğrenen bağlılığı ile sonuçlanmaktadır. Prammanee (2003)'in araştırmasının bulguları ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Bilgisayar kullanım sıklıkları ile öğrenen bağılılığı açısından yapılan analizlerde günde 1-2 saatini bilgisayar başında geçiren katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bilgisayar başında daha az vakit geçiren katılımcılar için bu bulgular avantaj olarak değerlendirilebilir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerine az ilgi duyan öğrenenler ile ilgili bu sonuç e-öğrenme ortamları için önem taşımaktadır. Bu bağlamda e-öğrenme ortamları tasarlanırken öğrenenin bilgisayar kullanım sıklıklarının göz önünde bulundurulması gerekir diyebiliriz.

Katılımcıların internet üzerinden video ders izleme tercihleri ile öğrenci bağılılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde katılımcıların bilgi edinme kaynakları ile öğrenci bağılılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat katılımcıların birincil bilgi edinme kaynakları tercihlerinin internetteki videolar olması günümüzde videonun önemli bir bilgi kaynağı haline geldiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmada görüldüğü gibi e-öğrenme ortamlarında kullanılan ders videolarındaki sözsüz iletişim becerileri, öğrenen ve içerik arasındaki etkileşime etki etmektedir. Bu bağlamda etkileşim unsurları artırılması, transaksyonel uzaklığın azaltılması, öğrenenin ilgi ve motivasyonun sağlanması ile öğrenci bağılılığının oluşmasına fayda sağlayacaktır. Araştırma sonucunda kuramsal çerçeveye paralel bulgulara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler İzmir ilinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden sağlanmıştır. Sonraki çalışmalarda, farklı örneklemeler ile çalışılması araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir. Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemlerle elde edilen bu bulguların desteklenmesi için nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarla desteklenebilir.

İletişim sürecinde ve eğitimde sözsüz iletişim, çok önemli bir yerinin olduğunu ifade edilmektedir. Eğitim açısından değerlendirdiğimizde, özellikle dersi anlatan öğretmenin sözsüz iletişim becerilerini etkili ve doğru kullanması çok önemlidir. Sözsüz iletişimin etkin ve doğru kullanılması dersin ilgiyle ve dikkatle takip edilmesini sağlar. Öğretmenler dersleri işleme yöntemlerini daha ilgi çekici hale getirmeli,

öğrencilerin dikkatini çekecek sözcüklerini sözsüz iletişimle desteklemelidir. İletişimin temel amacı kişilerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi ve karşılıklı anlaşabilmenin sağlamasıdır. Bu süreçte ise aktarımın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi ve karşı tarafın ne demek istediğinin tam olarak anlaşılması gerekmektedir. Sözsüz iletişim süreci bazen etkili hale getirip güçlendirirken, bazen iletilme şeklini oluşturmaktadır. Bazen de verdiğiniz mesajın karşı tarafta nasıl anlaşıldığını kavrama noktasında bir yardımcıdır.



Kaynaklar

Kitaplar

Altun, S. A. (2012). Okullarda İletişim. W. K. Hoy, & C. G. Miskel içinde, Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama (S. Turan, Çev., s. 340-373). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. Coşkun Can Aktan (Ed.), Değişim Çağında Yükseköğretim: Global Trendler- Paradigmatik Yönelimler içinde (ss.11-64). İzmir: Birleşik Matbaacılık.

Balcı, B. (2011). E-öğrenme Sistemindeki Başarı Faktörleri. Yamamoto, T. G., Demiray U. ve Kesim M. (Ed.). Türkiye’de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar (s. 385-397). Ankara: Efil Yayınevi

Baltaş, Z., Baltaş, A. (1995). Bedenin Dili (10.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bijnens, M., Vanbuel, M., Verstegen, S., & Young, C. (2005). Handbook on Digital Video and Audio in Education-Creating and Using Audio and Video Material for Education Purposes, Publicat de VideoAktiv Project <http://www.videoaktiv.org>

Caladine, R. (2008) Enhancing E-learning with Media-rich Content and Interactions, Information Science Publishing.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. ve Çalışkan, N.F. (2006). Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cooper K. (1989). Sözsüz İletişim. (Çev. T. Yalkı). İstanbul: İlgı Yayıncılık

DeVito Joseph A. (2002). Messages. Building Interpersonal Communication Skills, 5th Editon. Ally&Bacon, Apearson Education Company: USA.

Dinçer, K. M. (2016). İletişimin Kalbi Sözsüz İletişim Becerileri (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005) İletişim Çalışmaları ve Empati (31. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. (Çev.: S. İrvan) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Gökçe, O. (2006). İletişim Bilimine Giriş “İnsan İlişkilerinin Anatomisi”. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme. Ankara: Pegem Yayınları. 2. Baskı

Günüç, S. (2016). Üniversitelerde Öğrenci Bağlılığı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürgen, H. (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul: Der Yayınları.

İşman, A. (2005). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kayaalp, İ. (2002). Eğitimde İletişim Dili. İstanbul: Nesil Yayınları.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim, Ankara: Pegem Yayıncılık

Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem Yayıncılık

Keegan, D. (1996). Foundations of distance education: third edition. Routledge studies in distance education Series. London and New York.

Lazar, J. (2001). İletişim Bilimi. (Çev.: C. Arık). Ankara: Vadi Yayınları, Yayın No: 155.

McKay, M., Davis, M. & Fanning M. (2009). İletişim Becerileri, (Çev. Ö. Gelbal), Ankara: Hyb Yayıncılık.

Mcquail D., Windahl S. (2010) İletişim Modelleri: Kitle İletişim Çalışmalarında (Çev. K. Yumlu) 3. Baskı Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

Moore, M., ve Kearsley G. (2005). Distance Education: A System View. Canada: Wadsworth.

Naidu, S. (2006). E-Learning-A Guidebook of Principles, Procedures and Practices, New Delhi: Commonwealth Educational Media Center for Asia.

Navarro J. (2015). Beden Dili. İstanbul: Alfa Yayıncılık. (15. Baskı)

Odabaşı, Y. & Oyman, M. (2002). Pazarlama İletişimi Yönetimi. İstanbul: Mediacat Yayınları.

Oskay, Ü. (2011). İletişimin ABC'si. (6. Basım). İstanbul: Der Yayınları.

Pease, A. (2003). Body Language (Bedenin Dili). (Çev. Özben Yeşim), İstanbul: Rota Yayınları

Schober, O. (1999). Beden Dili, (Çev.: S. Özbent), İstanbul: Arion Yayınevi.

Selçuk, Z. (2000). Okul Deneyimi ve Uygulama, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3rd edition). New Jersey: Pearson.

Taşer, S. (2000). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Tuna, Y. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci (Ed.: İzlem Vural). İletişim. Ankara: Pegem Yayınları.

Tutar, H. ve Yılmaz M. K. (2003). Genel İletişim Kavramlar ve Modeller. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uşun, S., (2006), Uzaktan Eğitim (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A. (1994). Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları (Çev.: İ. Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Williams, W. J. ve Eggland A. S. (1991). Örgütlerde İletişim, (Çev.: Yılmaz Büyükerşen, Şan Özalp, Hikmet Seçim, Ali Atıf Bir). Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:628.

Yalın H.İ. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yamamoto, T. G., Demiray U. ve Kesim M. (Ed.). (2010). Türkiye’de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar. Ankara: Cem Web Ofset.

Yazıcı, H. (2010). Kişilerarası İlişkilerde Sözsüz İletişim (Ed. A. Kaya). Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zıllıoğlu, M. (2014). İletişim Nedir? (5. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.

Sürelî Yayınlar

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. The Turkish Online Journal of Educational Technology October 2002 ISSN: 1303-6521 Volume 1, Issue 1, Article 11.

Allam, C. (2006). Using filmmaking to teach students about Shakespeare, urban regeneration and other stuff. DIVERSE Conference. Glasgow.

Alkan, C. (1988). Bir Eğitim Ortamı Olarak Video. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 1988, c.21, s.1-2

Anohina, A. (2005). Analysis of The Terminology Used in The Field of Virtual Learning. Educational Technology and Society, 8 (3), 91-102.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 102-112.

Badge, J., Saunders, N. & Cann, A. (2012). Beyond marks: new tools to visualise student engagement via social Networks. Research in Learning Technology, 20.

Baker J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44 (2006), 211-229.

Barrett, S. (2002) Overcoming Transactional Distance as a Barrier to Effective Communication Over the Internet, International Education Report, 14(4), p.1- 15

Bruce, G ve Crump, D.A. (2003). Association of Parental Involvement and Social Competence With School Adjustment and Engagement Among Six Graders. Journal of School Health, 73, (3), 121-126

Chaudhry, N. A., & Arif, M. (2012). Teachers' nonverbal behavior and its impact on student achievement. International Education Studies, Vol. 5, No. 4. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n4p56>

Chen, P., Lambert, A., & Guidry, K. (2010). Engaging online learners: The impact of webbased learning technology on college student engagement. Computers & Education, 54(4), 1222-1232

Cebeci, Z. (2004). Türkiye Ulusal E-Üniversitesi İçin Bir Model Çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 75-88.

Connolly, T. ve Stabsfield, M. (2006) Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems, Journal of Information Technology Education, Volume 5, s. 464.

Çalışkan, N. ve Yeşil, R., (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 199-207.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 921-928.

Donkor, F. (2010). The comparative instructional effectiveness of print-based instructional materials for teaching practical skills at a distance. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(1), 96-115.

Donkor, F. (2011). Assessment of learner acceptance and satisfaction with video-based instructional materials for teaching practical skills at a distance. International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(5), 74-92.

Erkuş, A. ve Günlü, E. (2009). İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişim Düzeyinin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 20(1), Bahar: 7-24.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. Review of Educational Research, 59, 117-142. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of The Concept, State of The Evidence. Review of Educational Research, 74, 1, 59-109.

Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences (LSAY Research Report No. 27). Camberwell: ACER

Haneef, M., Faisal, M., A., Alvi, A., K., Zulfiquar, M. (2014). The role of non-verbal communication in teaching practice. Pakistan: Sci. Int. (Lahore), 26, 513-517.

Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. The Australian Education Researcher, 35 (1), 57-79.

Holmberg, B. (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. *Open Learning*, 10.2, 47-53.

Horzum B. M. (2010). Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksiyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Galbraith, J. D. (2004). Active viewing: and oxymoron in video-based instruction? *Society for Applied Learning Technologies Conference*. Arlington, VA.

Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing, *Higher Education* (2005) 49: 467–493

İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbilinç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 2, Sayı:4. İstanbul, 2014.

Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

Kearney, M., & Treagust, D. F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64-79.

Kelly, S. D., ve Goldsmith, L. H. (2004). Gesture and right hemisphere involvement in evaluating lecture material. *Gesture*, 4(1), 25-42.

Kuh G.D. (2009). What Student Affairs Professionals Need To Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706.

Kumtepe G. E. (2014). Etkileşim ve Uzaktan Fen Eğitimi. A.E. Özkul, C.H. Aydın, E. Toprak ve E.G. Kumtepe (Ed.). *Açıköğretimle 30 Yıl*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Lai, J. Y., & Chang, C. Y. (2011). User attitudes toward dedicated e-book readers for reading: The effects of convenience, compatibility and media richness. *Online Information Review*, 35(4), 558-580.

Lang, Q. C., Wong, A. F. L. & Fraser, B. J. (2005). Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 18-28.

Mann, S. J. (2005). Alienation in The Learning Environment: a Failure of Community?, *Studies in Higher Education*, 30 (1), 43-55.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.

Miller, P. W. (2005). Body language in the classroom: communication is more than words, and it is important for teachers and administrators to understand the nonverbal messages they are sending and receiving in the classroom. *Techniques*, 80, (8), 28.

Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Moore, M.G. ve Kearsley, I.G. (1996). *Distance education: a systems view*. Wadsworth Publishing Company.

Ozan, Ö. (2015). E-Öğrenme için Eğitsel Video Geliştirme. *AUAd*, 1(4), 59-80.

Prammanee, N. (2003) Understanding Participants in Online Courses: A Case Study of Perceptions of Online Interaction, *It Forum*, December, 12, 2003 <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper68/paper68.html>

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.

Richmond, V. P., McCroskey, J. C., ve Johnson, A. D. (2003). Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures Of Self- And Other-Perceived Nonverbal Immediacy, *Communication Quarterly*, 51: 502-515.

Robinson, C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-108.

Ryan, S., Fleming, D., and Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator Spring*, 60(2), 28-42.

Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Derse Katılımlarının İncelenmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 39(176). doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3633>

Shepherd, M.M. ve Martz, W.B. (2006). Media Richness Theory and the distance education environment. *Journal of Computer Information Systems*, 47(1), 114-122.

Shi, S. (2010). Teacher Moderating and Student Engagement in Synchronous Computer Conferences. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2).

Stow, R. C. (2005). Minimizing The Distance in Distance Learning. *Athletic Therapy Today*, 10(2), 57-59.

Suh, K. S. (1999). Impact of communication medium on task performance and satisfaction: an examination of media-richness theory. *Information & Management*, 35(5), 295-312.

Sun, J., C. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43 (2), 191-204.

Swain, C. (1996). Improving Traditional Teaching Using Findings from Distance Education. *Journal of Effective Teaching*, 1(1).

Taylor, J. (1999) Distance Education: the Fifth Generation”, 19. ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, pp. 6.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review, The Higher Education Academy.

Wagner, E. D. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction. American Journal of Distance Education, 8(2), 6-29.

Wetzel, C.D., Radtke, P.H., Stern, H.W. (1994) Instructional Effectiveness of Video Media. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wlodkowski, R. (1985). Enhancing adult motivation to learn. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yeşil, R. (2008). Evaluation of body language behavior in a class debate. Social Behavior and Personality: an international journal, 36(7), 893-902.

Yılmaz R. Ve Keser H. (2015). İşlemsel Uzaklık Algısı ve Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:48 Sayı:2 (37-59).

York, D. (2015). Non-verbal immediacy's role in student learning. Journal of Media and Communication Studies, 7(1), 1-7.

Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1443-1449.

Tezler

Acar, V. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bağcı, M. (2008). Öğretmenlerin beden dilinin öğrenciler tarafından algılanması (Esenler örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergün, E. (2014). Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göçmenler, H. (2011). Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günüç, S. (2013). Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü ve Derste Teknoloji Kullanımı ile Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horzum, B. M. (2007). İnternet tabanlı eğitimde etkileşimsel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumunu ve öz-yeterlik algısına etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kurt, U. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Temel Psikolojik İhtiyaçları: Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Algularına Göre Ailenin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şen, S. (2006). Sınıfıçi iletişimde beden dili (Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi öğretmenlerinin beden dilin kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstünel, G. (2011). Etkili iletişim becerileri ve beden dili. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı.

EKLER

EK 1: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

"Çevrimiçi (Online) Video Derslerdeki Sözsüz İletişim Becerileri ile Öğrenci Bağlılığı arasındaki ilişki " anketine hoş geldiniz.

Anketimize katılmayı kabul ederek bilimsel araştırmamızı desteklediğiniz ve bizlere değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

Bu bölümde katılımcı profili değerlendirmesi bağlamında birkaç demografik soruya yanıt vermeniz beklenmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Cevaplarınız kişisel olarak ele alınmayacaktır. Bütün cevaplar bir araya toplanacak ve grup olarak analiz edilecektir. Ankete vereceğiniz cevaplar kesinlikle bir başka kişi ve kurumla paylaşılmayacaktır. Bilgileriniz etik ilkeler doğrultusunda gizli tutulacaktır.

1. Günde kaç saatinizi bilgisayar başında geçiriyorsunuz?

1 saatten az 1-2 saat 3-5 saat 6-7 saat 8 saat ve üzeri

2. Günde kaç saatinizi internette geçiriyorsunuz?

1 saatten az 1-2 saat 3-5 saat 6-7 saat 8 saat ve üzeri

3. Günde ortalama kaç saat video izliyorsunuz?

30 dk ve altı 1-2 saat 3-4 saat 5-6 saat 7 saat ve üzeri

4. İnternette video ders izliyor musunuz?

Evet Hayır

5. Video dersleri hangi platformdan izliyorsunuz?

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

Masaüstü Bilgisayar

Dizüstü Bilgisayar

Mobil Cihazlar (Telefon, Tablet)

6. Bilgi edinmek için kullandığınız kaynakları kullanım sıklığınıza göre sıralayınız?

- İnternetteki videolar.
 İnternetteki yazılı kaynaklar. Forum, blog, wiki, websitesi gibi.
 Basılı materyaller. Kitap, gazete, dergi gibi.
 Televizyon.

7. Kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- Yüksek gelir düzeyinde
 Orta gelir düzeyinin üstünde
 Orta gelir düzeyinin
 Orta gelir düzeyinin altında
 Düşük gelir düzeyinde
 Söylemek istemiyorum.

8. Cinsiyet: Kadın Erkek

9. Yaş: 18-20 21-23 24-26

27-30 31 ve Üzeri

10. Fakülteniz: Elektrik-Elektronik Mühendisliği

Film Tasarımı

Grafik Tasarım

Görsel İletişim Tasarımı

Halkla İlişkiler ve Reklamcılık

İşletme

Lojistik

Müzik

Mimarlık

Psikoloji

Radyo, Televizyon ve Sinema

Turizm Rehberliği

Uluslararası Lojistik Yönetimi

Uluslararası Ticaret ve Finansman

11. Sınıfınız: 1 2 3 4

EK 2: SÖZSÜZ İLETİŞİME YATKINLIK ÖLÇEĞİ-ÖZ BİLDİRİM

Bu anket, sözsüz iletişime (beden diline) ilişkin toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Lütfen anketteki her bir ifadenin size ne derece uyduğunu aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre seçiniz.

	1=Asla	2=Seyrek	3=Zaman zaman	4=Sık sık	5=Her zaman	
1	İnsanlarla konuşurken ellerimi ve kollarımı kullanırım.	1	2	3	4	5
2	İnsanlarla konuşurken onların omuz veya kollarına dokunurum.	1	2	3	4	5
3	İnsanlarla konuşurken sıkıcı veya monoton bir ses tonu kullanırım.	1	2	3	4	5
4	İnsanlarla konuşurken gözlerimi kaçırırım.	1	2	3	4	5
5	İnsanlarla konuşurken bana dokunurlarsa uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
6	İnsanlarla konuşurken rahat bir beden duruşum vardır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlarla konuşurken kaşlarımı çatarım.	1	2	3	4	5
8	İnsanlarla konuşurken göz temasından kaçınırım.	1	2	3	4	5
9	İnsanlarla konuşurken beden duruşum gergindir.	1	2	3	4	5
10	İnsanlarla konuşurken onlara yakın dururum veya otururum.	1	2	3	4	5
11	Sesim sıkıcı veya monotondur.	1	2	3	4	5
12	İnsanlarla konuşurken değişik ses tonları kullanırım.	1	2	3	4	5
13	İnsanlarla konuşurken jestler (beden, el ve kol hareketleri) yaparım.	1	2	3	4	5
14	İnsanlarla konuşurken hareketlerim canlıdır.	1	2	3	4	5
15	İnsanlarla konuşurken donuk bir yüz ifadem vardır.	1	2	3	4	5
16	Konuştuğum kişilere fiziksel olarak yaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
17	İnsanlarla konuşurken doğrudan onlara bakarım.	1	2	3	4	5
18	İnsanlarla konuşurken bedenim dik ve hareketsizdir.	1	2	3	4	5
19	İnsanlarla konuşurken ses tonum sık sık değişir.	1	2	3	4	5
20	İnsanlarla konuşurken el ve kol hareketleri yapmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
21	Konuşurken karşımdaki kişiye doğru eğilirim.	1	2	3	4	5
22	Konuşurken insanlarla göz temasını sürdürürüm.	1	2	3	4	5
23	İnsanlarla konuşurken onlara doğru yakın durmamaya veya yanlarına oturmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24	İnsanlarla konuşurken bedenimi geriye doğru çekerim.	1	2	3	4	5
25	Konuşurken gülümserim.	1	2	3	4	5
26	İnsanlarla konuşurken onlara dokunmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5

EK 3: ÖĞRENCİ BAĞLILIK ANKETİ

Bu anket, öğrenci bağlılığına ilişkin toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Lütfen anketteki her bir ifadenin size ne derece uyduğunu aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre seçiniz.

- 1= Kesinlikle Katılmıyorum**
2= Katılmıyorum
3= Ne katılıyorum ne de katılmıyorum
4= Katılıyorum
5= Kesinlikle Katılıyorum

1	Konu ilgimi çekti	1	2	3	4	5
2	Dersin videosu eğlenceliydi	1	2	3	4	5
3	Dersin videosunu izlerken mutlu oldum	1	2	3	4	5
4	Dersin videosunu izlerken heyecan duydum	1	2	3	4	5
5	Dersin videosunu izlerken sıkıldım	1	2	3	4	5
6	Dersi anlatan kişi öğretimi ilgi çekici hale getirdi	1	2	3	4	5
7	Dersi anlatan kişi konuyu daha eğlenceli hale getirdi	1	2	3	4	5
8	Dersi anlatan kişinin ders anlatım şekli öğrenme isteğimi arttırdı	1	2	3	4	5
9	Dersi anlatan kişi beni motive etti	1	2	3	4	5
10	Videodaki konuyu daha sonra derinlemesine araştırma yapmayı düşünüyorum	1	2	3	4	5
11	Derse dikkatimi verebildim	1	2	3	4	5
12	Dersi anlatan kişi öğrenmekte olduklarım üzerinde düşünmem için teşvik etti	1	2	3	4	5
13	Dersi anlatan kişi konuyu öğrenmeme yardımcı oldu	1	2	3	4	5
14	Dersi anlatan kişi bilgimin daha kalıcı olmasına katkıda bulundu	1	2	3	4	5
15	Dersi anlatan kişi konuyla ilgili dikkatimi toplamama yardımcı oldu	1	2	3	4	5
16	Daha fazla konuyu dersi anlatan kişi yardımıyla öğrenmek isterim	1	2	3	4	5

EK 4: BİLGİ DÜZEYİNE İLİŞKİN SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilinmesi gereken kavramlardan biri değildir?

- a) Ölçme
- b) Geçerlilik
- c) Değerlendirme
- d) Süreklilik
- e) Kullanışlılık

2. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için gerekli verileri toplama, analiz etme ve işleme işine ne denir?

- a) Ölçme ve Değerlendirme
- b) Ölçek
- c) Ölçüt
- d) Test
- e) Yazılı Sınav

3. Öğrencilerin sorulan soruların cevaplarını 3 veya daha fazla sayıda seçenekten birisini seçerek yanıtladığı ölçme yöntemi hangisidir?

- a) Yazılı Sınav
- b) Çoktan Seçmeli Sınav
- c) Doğru-Yanlış Testleri
- d) Sözlü Sınav
- e) Kısa Cevaplı Sınav

4. Bütün ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirli sayılarda alınarak birlikte kullanıldığı sınavlara ne denmektedir?

- a) Ardışık Sınama Durumları
- b) Karmaşık Sınama Durumları
- c) Karışık Sınama Durumları
- d) Çoklu Sınama Durumları
- e) Sözlü Sınama Durumları

5.

I. Ölçme yapılabilmesi için belirli bir niteliğin olması.

II. Niteliğin belli araçlar ile ölçülmesi.

III. Ölçmenin bir takım harf ve sayılar ile ifade edilmesi.

Yukarıdakilerden hangileri ölçmenin faaliyetlerinin ortak özelliğidir.

- a) I, II ve III
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) II
- e) III

6. Aşağıdakilerden hangisi uzaktan eğitimde kullanılan ölçme yöntemlerinden biri değildir?

- a) Sözlü Sınavlar
- b) Yazılı Sınavlar
- c) Uygulamalı Sınavlar
- d) Doğru-Yanlış Testleri
- e) Çoktan Seçmeli Testler

7.

I. Doğru cevap yazımı

II. Test maddesinin bütünün yazımı

III. Çeldiricilerin yazımı

IV. Hedeften davranışa dönüştürme

V. Madde kökünün yazımı

Çoktan seçmeli sınavlar için bir test planı hazırlama süreci hangi seçenekte doğru verilmiştir?

a) I-II-III-IV-V

b) II-V-I-III-IV

c) IV-II-V-III-I

d) II-III-I-IV-V

e) V-II-III-IV-I

8.

I. Öğrencilerin başarılarını ölçmek

II. Öğrencileri iyi bir şekilde yönlendirmek

III. Öğrencilerin katılımını sağlamak

Yukarılardan hangileri eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirmenin kullanım sebeplerindedir.

a) I-II-III

b) II

c) I-III

d) II-III

e) I-II