



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİNİN ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ
İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ İLE ÖLÇÜLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur BÜTÜNER

DANIŞMAN

Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN

Aksaray 2022

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİNİN ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ
İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ İLE ÖLÇÜLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur BÜTÜNER

DANIŞMAN
Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN

Aksaray 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İlknur

Soyadı : BÜTÜNER

Bölümü : Yönetim Bilişim Sistemleri

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenci Bağlılık Düzeyinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği ile Ölçülmesi

İngilizce Adı : Measuring Student Engagement Level by Survey and Scripted Content Analysis Technique

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İlknur BÜTÜNER

İmza:

T.C
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

İlknur BÜTÜNER tarafından hazırlanan “Öğrenci Bağlılık Düzeyinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği ile Ölçülmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN

İmza

Yönetim Bilişim Sistemleri A.B.D. / Aksaray Üniversitesi

.....

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tarık YILMAZ

Yönetim Bilişim Sistemleri A.B.D. / Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Şefik ÖZDEMİR

Afet Yönetimi A.B.D. / Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Vesile ÖZÇİFÇİ

Sayısal Yöntemler A.B.D. / Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Derya KUTLU

Sigortacılık ve Risk Yönetimi A.B.D. / Sivas Cumhuriyet Üniversitesi /

Zara Veysel Dursun Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu

.....

Tez Savunma Tarihi: 21/06/2022

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve
sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN'e, ikinci danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tarık YILMAZ'a, analizler konusunda verdiği destekten dolayı Öğr. Gör. Onur DOĞAN'a, sağladıkları kolaylıklar için "Jotform" ailesine, çalışmanın teknolojik altyapısının oluşturulmasındaki bilgi ve tecrübelerinin paylaşımı için Mesut POLAT ve Kaan AKGÜN'e, değerli fikirleri ile katkı sağlayan jüri üyelerine teşekkür ederim. Beni her zaman destekleyen ve yanımda olan kıymetli nişanlım Dr. Öğr. Üyesi Orçun AVCI'ya ve aileme şükranlarımı sunarım.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİNİN ANKET VE
SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ İLE
ÖLÇÜLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İlknur BÜTÜNER, Aksaray 2022

ÖZET

Bilimsel çalışmalarda katılımcılardan bir konu ile ilgili duygu, düşünce, algı, tutum ve benzeri şekilde veri toplamak amacıyla anket tekniğinden yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Teknolojide yaşanan hızlı değişimin, araştırmalarda kullanılan anket tekniklerine alternatif olabilecek yeni teknikleri gündeme getirdiğinden söz edilebilir. Bu nedenle klasik anket tekniği; fotoğraf, ses ve video gibi dijital araçlar kullanılarak görsel materyallerle desteklenmeye çalışılmaktadır. Araştırmalarda fotoğraf, video ve animasyon gibi dijital araçların kullanılması durumunda yaratılan görselliğin insanların algı, tutum ve düşünceleri üzerinde meydana getirdiği etkinin önemli olduğu varsayımı ile alternatif anket tekniklerinin geliştirilmesi bilim adına gereklilik arz etmektedir. Veri toplama tekniklerinde daha çok yazılı ve sözlü metinlerin görüntü, ses, video ve animasyon gibi dijital araçlar ile zenginleştirilip, birleştirilerek katılımcılara sunulması ve katılımcıların ölçek maddelerini daha rahat algılayabilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, kalem ve kâğıt kullanılarak yazılı ve sözlü metinlerle hazırlanan “anket tekniği”nin yanı sıra görüntü, ses, video ve animasyon gibi görsel materyellerle hazırlanan “senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği” adında yeni bir veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ölçülmesinden elde edilen nicel veriler arasındaki istatistiksel farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Aksaray Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören 500 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu amaç kapsamında hazırlanan anket formu 52 soru ve 4 bölümden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics Versiyon 22 programı kullanılarak istatistiksel analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), ölçek geliştirmek için güvenilirlik analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, örneklemdaki katılımcıların anket

ve senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği ile elde edilen ğrenci bağlılık düzeyleri ortalama puanları arasındaki farkı ölçmeye yönelik eşleştirilmiş grup tTesti; ikili grupların olduğu demografik değişkenler açısından karşılaştırmak için tTesti;  ve üzeri grupların olduğu demografik değişkenler açısından karşılaştırmak için ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğinden elde edilen ğrenci bağlılık ortalamasının anket tekniğiyle elde edilen ğrenci bağlılık ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleriyle elde edilen ğrenci bağlılık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ancak ğrenci bağlılık düzeylerine ait puanlarının her iki teknik açısından; cinsiyet, yaş, fakülte ve meslek yüksekokulu, öğrenim türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ilgili genel değerlendirmeleri analiz edildiğinde anket tekniğini “anlaşılırlık, akıcılık, tatmin ve tercih” temaları açısından; senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğini ise “eğlence” teması bakımından uygun buldukları tespit edilmiştir.

Bilim Kodu: 114602, 114708, 10214

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Bağlılığı, Anket Tekniği, Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği, Teknoloji ve Bilişim

Sayfa Sayısı: 178

Danışman: Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tarık YILMAZ

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
MEASURING STUDENT ENGAGEMENT LEVEL BY SURVEY AND
SCRIPTED CONTENT ANALYSIS TECHNIQUE

(M.A. Thesis)

İlknur BÜTÜNER, Aksaray 2022

ABSTRACT

In scientific studies, the survey technique is widely used in order to collect data such as emotions, thoughts, perceptions, attitudes, etc. from the participants about a subject. It can be said that the rapid change in technology has brought new techniques that can be an alternatives to the survey techniques used in research. For this reason, it is tried to support the classical survey technique with visual materials by using digital tools such as photography, audio, and video. In the case of using digital tools such as photography, video, and animation in research, it is necessary to develop alternative survey techniques in the name of science, with the assumption that the effect of the visual materials created on people's perceptions, attitudes and thoughts is important. In data collection techniques, it is aimed to present the written and scripted texts to the participants by enriching and combining them with digital tools such as images, audio, video, and animation, and to enable the participants to perceive the scale items more easily.

In this study, a new data collection technique called “scripted content analysis technique” prepared with visual materials such as image, sound, video and animation, as well as the “survey technique” prepared with written and oral texts using pencil and paper, was used. In the research, it is aimed to reveal the statistical difference between the quantitative data obtained from the measurement of the commitment levels of university students with questionnaires and scripted content analysis techniques. The population of the research consists of students studying at Aksaray University, and the sample is 500 students studying at faculties and vocational schools.

Questionnaire and scripted content analysis techniques were used as data collection tools in the research. The questionnaire form prepared within the scope of this purpose consists of 52 questions and 4 sections. Statistical analysis of the obtained data was carried out using IBM SPSS Statistics Version 22 program. In the research, descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation), reliability analysis, exploratory and confirmatory factor analyzes were used to develop the scale. In addition, the paired group tTest to measure the difference between the average scores of the students' engagement levels obtained by the questionnaire and the scripted content analysis technique of the participants in the sample,

the tTest to compare in terms of demographic variables with dual groups, and the one-way ANOVA to compare in terms of demographic variables with three or more groups test has been done.

As a result of the analysis of the data, it was determined that the average of student engagement obtained from the scripted content analysis technique was statistically higher than the average of student engagement obtained with the survey technique. The findings show that there is a statistically significant difference between the averages of student engagement obtained with the survey and scripted content analysis techniques. However, it was concluded that the scores of student engagement levels did not differ statistically in terms of gender, age, faculty and vocational school, education type, and grade level variables in terms of both techniques. When the general evaluations of the participants about the survey and scripted content analysis techniques were analyzed, it was determined that they found the survey technique appropriate in terms of “clearness, fluency, satisfaction and preference” themes and the scripted content analysis technique in terms of “entertainment” theme.

Science Code: 114602, 114708, 10214

Key Words: Student Engagement, Survey Technique, Scripted Content Analysis Technique, Technology and Information

Page Number: 178

Supervisor: Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN

Co-supervisor: Assist. Prof. Dr. Tarık YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

1.1. Bağlılık Kavramı	4
1.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı	5
1.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi	8
1.4. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Tanımlanması	9
1.5. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Boyutları.....	13
1.5.1. Kampüs Ortamına Bağlılık.....	15
1.5.1.1. Değer Verme ve Aidiyet (Psikolojik Bağlılık)	16

1.5.1.2. Katılım.....	17
1.5.2. Derse Bağlılık	18
1.5.2.1. Bilişsel Bağlılık.....	18
1.5.2.2. Duyuşsal Bağlılık	19
1.5.2.3. Davranışsal Bağlılık	20
1.6. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Kuram ve Modelleri.....	22
1.6.1. Astin'in Dâhil Olma Kuramı	22
1.6.2. Finn'in Katılım-Özdeşleşme Modeli	23
1.6.3. Tinto'nun Akademik ve Sosyal Entegrasyon Kuramı	26
1.6.4. Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı	27
1.7. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Faktörler	29
1.7.1. Akademik Zorluk.....	29
1.7.2. Akranlarla Etkileşim	30
1.7.3. Öğrenci/Öğretim Elemanı Etkileşimi	31
1.7.4. Kampüs Çevresi.....	33
1.8. Yüksek Etki Uygulamaları	35
1.8.1. Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılma.....	35
1.8.2. Hizmet Ederek Öğrenme	36
1.8.3. Yurt dışında Bir Öğrenim Programına Katılma	37
1.9. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı ve Teknoloji Kullanımı	37
1.10. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Sonuçları	39

2. BÖLÜM

ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ

2.1. Anket Tekniği Kavramı	42
2.2. Anket Tekniğinin Genel Yapısı ve Özellikleri.....	43
2.3. Anket Tekniği Çeşitleri.....	45
2.3.1. Bilim Dallarına/Konularına/Alanlarına Göre Anketler.....	45
2.3.2. Kullanılan Yöntemlere Göre Anketler	46
2.3.2.1. Çeşitli Anket Uygulamalarına İlişkin Avantajlar ve Dezavantajlar	49
2.3.3. Amaçlarına Göre Anketler	51

2.3.4. Sorulan Sorulara Göre Anketler	51
2.4. Anket Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları.....	54
2.4.1. Anket Tekniğinin Avantajları.....	54
2.4.2. Anket Tekniğinin Dezavantajları.....	56
2.5. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Kavramı.....	58
2.6. Neden Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği?	61
2.7. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Öğeleri.....	62
2.7.1. Bakış Açısı	63
2.7.2. Dramatik Soru.....	63
2.7.3. Duygusal İçerik.....	64
2.7.4. Ekonomi	65
2.7.5. Hız/Ritim	65
2.7.6. Seslendirme	66
2.7.7. Müzik	67
2.8. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Oluşturma Aşamaları	68
2.8.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla).....	68
2.8.2. Araştırma/İnceleme/Öğrenme	69
2.8.3. Senaryo Metnini Yazma	70
2.8.4. Görsel Senaryo Taslağının/Planının Oluşturulması.....	70
2.8.5. Görsel, Ses ve Videoların Derlenmesi ve Toplanması	71
2.8.6. Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme	72
2.8.7. İçeriğin Yayınlanması.....	72
2.8.8. Geri Bildirim Alma ve Düzenleme	73
2.9. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Hazırlamak İçin Kullanılabilecek Güncel Uygulamalar.....	74
2.9.1. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Görsellerini Hazırlamak için Kullanılabilecek Uygulamalar	75
2.9.2. Senaryo Taslağı/Planı Hazırlamak için Kullanılabilecek Uygulamalar	77
2.9.3. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Videolarını Oluşturmak için Kullanılabilecek Uygulamalar	79

2.10. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği ve Görsel Bellek	81
2.10.1. Görsel Bellek	82
2.11. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları	84
2.11.1. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Avantajları	84
2.11.2. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Dezavantajları	85

3. BÖLÜM

ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİNİN ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ İLE ÖLÇÜLMESİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi	87
3.1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	87
3.1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	88
3.1.3. Araştırmanın Modeli.....	89
3.1.4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	89
3.1.5. Veri Toplama Aracı ve Süreci.....	90
3.1.5.1. Öğrenci Bağlılık Ölçeği.....	91
3.1.5.1.1. Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi Aşamaları.....	92
3.1.5.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi.....	94
3.2. Bulgular ve Yorum	96
3.2.1. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların Eşleştirilmiş Grup tTesti Bulguları.....	97
3.2.2. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti ve ANOVA Bulguları	98
3.2.2.1. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre tTesti Bulguları	98
3.2.2.2. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre tTesti Bulguları.....	99
3.2.2.3. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Fakülte veya MYO Değişkenine Göre tTesti Bulguları.....	100

3.2.2.4. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğrenim Türü Değişkenine Göre tTesti Bulguları.....	101
3.2.2.5. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları.....	102
3.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile İlgili Genel Değerlendirme Bulguları.....	103
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	143
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	157

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Gelişimi.....	7
Tablo 2. Öğrenci Bağlılığının Pozitif ve Negatif Örnekleri	14
Tablo 3. Öğrenci Bağlılığının Alt Bileşenleri ve Çıktıları	22
Tablo 4. Çeşitli Anket Yöntemleriyle İlgili Avantajlar ve Dezavantajlar.....	50
Tablo 5. Senaryo Videosu Oluşturmada Kullanılan Yazılımlar	75
Tablo 6. KMO VE Bartlett's Testi Analiz Sonuçları	93
Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 8. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler.....	95
Tablo 9. Demografik Değişkenler Tablosu	96
Tablo 10. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılığı Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Ortalamaları.....	97
Tablo 11. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların Eşleştirilmiş Grup tTesti Bulguları.....	98
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları	99
Tablo 13. Yaş Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları	100
Tablo 14. Fakülte ve Meslek Yüksek Okulu Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları	101

Tablo 15. Öğrenim Türü Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları	102
Tablo 16. Sınıf Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların ANOVA Testi Bulguları.....	103
Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile İlgili Genel Değerlendirme Bulguları	104



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenci Bağlılığı Kavramının Tarihsel Temelleri	11
Şekil 2. Öğrenci Bağlılığının Boyutları.....	15
Şekil 3. Katılım-Özdeşleşme Modeli	24
Şekil 4. Öğrenci Katılım Döngüsünün Çok Boyutlu Yapısı	25
Şekil 5. Tinto'nun Üniversiteden Ayrılma Kuramı	27
Şekil 6. Akış Kuramında Öğrenci Yeteneği ile Verilen Görevin Zorluğu Arasındaki İlişki	28
Şekil 7. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Öğeleri	62
Şekil 8. Bitsrips Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Videosu Sahneleri.....	76
Şekil 9. Powtoon Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Videosu Sahneleri.....	77
Şekil 10. Storyboardthat Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Taslağı.....	78
Şekil 11. Pixon Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Taslağı.....	79
Şekil 12. Photostory Uygulamasının Arayüz Ekranı	80
Şekil 13. Wevideo Uygulamasının Arayüz Ekranı	81
Şekil 14. Ölçeğe Ait Path Diagram Grafiği.....	95

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BT: Bilişim Teknolojileri

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MYO: Meslek Yüksek Okulu

NSSE: National Survey of Student Engagement

ÖB: Öğrenci Bağlılığı

ÖBÖ: Öğrenci Bağlılık Ölçeği

SİAT: Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

GİRİŞ

Geçmişten günümüze örgütsel bağlılığın birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak genel anlamda örgütsel bağlılığı, bireylerin örgütlerine karşı geliştirdikleri ihtiyaç, görev ve isteklere dayalı psikolojik duygu durumu şeklinde ifade etmek mümkündür. Çalışanların örgütlerine olan tutum ve davranışlarına yön veren ve örgütlerine olan bağlılıklarını etkileyen birçok etmen söz konusudur. Bu etmenler arasında çalışma koşulları, yöneticileriyle olan ilişkileri, örgüte olan aidiyet hissi ve işlerini sevmeleri sayılabilir. Türkçe ve yabancı literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar hem üretim hem de hizmet örgütlerini kapsamakta ve çalışanların bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından yordanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenim gördükleri örgütlerine karşı geliştirdikleri bağlılık düzeylerini belirlemek hem öğrencilerin öğrenme edinimlerini hem de öğrenci bağlılığının sonuçlarından etkilenecek üniversiteler açısından önemli sonuçlar üretecektir. Literatür incelendiğinde, son yıllarda, öğrenci bağlılığı ile ilgili araştırmalara önem verildiği görülmektedir. Bu kapsamda öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenim gördükleri örgütlere karşı aidiyet duyguları, derse ve ders dışı aktivitelere katılma istekleri, verilen görevleri yapma arzuları, arkadaşları ve öğretim elemanları ile olan iletişimleri bağlamında tanımlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenim gördükleri örgütlere karşı bağlılıklarını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu da görülmektedir. Bu faktörler; akademinin zorluğu, arkadaşlarla ve öğretim elemanlarıyla olan etkileşim ve kampüs çevresi şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacılar, çalışmalarını öğrenci bağlılığını etkileyen faktörleri temel alarak kurgulamaktadırlar. Bu araştırmalarda “Z kuşağı” için öğrenci bağlılığını artırma konusunda “teknoloji”nin büyük rol oynayabileceği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin teknoloji ile iç içe olduğu 21. yüzyılda teknolojinin eğitimde kullanılması öğrenci bağlılığını etkileyen önemli

bir faktör olarak ifade edilebilir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde teknoloji kullanımının öğrenci bağlılığını artırdığı yönünde bulgulara ulaşılmaktadır.

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin, araştırmalarda kullanılan teknikleri de değiştirdiği söylenebilir. Araştırmalarda, veri toplama yöntemi olan anket tekniğinden yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Bu teknik; fotoğraflar, sesler ve videolar ilave edilerek görsel açıdan desteklenmeye çalışılmaktadır. Görselliğin insan algısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, araştırmalarda fotoğraf, video ve animasyonların kullanılmasının önemi daha da artmaktadır.

Yeni nesil teknolojiler araştırma tekniklerinde kalem, kâğıt kullanmak yerine dijital materyallerle hazırlanan tekniklerden faydalanmayı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle günümüzde artık sözlü ve yazılı metinlerin görüntü, ses, video ve animasyon gibi multimedya araçları ile zenginleştirilerek bireylerin anlatılmak istenen durumu daha rahat algılayabilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef kapsamında çalışmada kâğıt, kalem kullanılarak sözlü ve yazılı metinlerle hazırlanan “anket tekniğine” alternatif olarak görüntü, ses, video ve animasyon gibi görsel mekanizmalarla hazırlanan “senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği” olarak adlandırılan veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği ile konuya ait ölçeğin madde anlamlarını karşılayacak senaryoların olduğu sesli ve hareketli animasyonlar oluşturulmaktadır. Burada amaç, animasyonu izlemesi istenen katılımcıların araştırma konusu kapsamında oluşturulan ölçekteki maddelere ilişkin duygu, düşünce, tutum ve davranışları kendi duygu, düşünce, tutum ve davranışları olarak algılamasını sağlamak ve senaryolaştırılan madde ile ilgili düşüncelerini daha kolay ve samimi bir şekilde ifade etmelerine imkân vermektir.

“Z kuşağı” olarak adlandırılan dijital nesil, doğdukları günden başlayarak teknoloji ile birlikte iç içe bir yaşam sürdürmektedirler. Bu kapsamda dijital dönüşüm çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji sayesinde senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği, klasik anket tekniğine alternatif olarak düşünülebilir. Senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğinin klasik anket tekniğine göre en önemli üstünlüğü, pasif okuyucu olan katılımcının aktif izleyiciye dönüşmesini sağlanması olarak ifade edilebilir. Katılımcıların açıklamakta çekimser kaldıkları düşünülen konular hakkında iç dünyalarındaki duygu ve düşünceye ulaşarak dolaylı yollardan algılarını senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği ile ölçülmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda insan algısının genellikle görsel mekanizma ile çalıştığı düşünülürse, araştırma tekniklerinde görselliğin kullanılmasının katılımcıların

durumu daha iyi algılamalarına ve geri dönütlerde daha verimli sonuçlar alınmasına aracılık edeceğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle “üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin anket tekniği ve senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği ile ölçülmesi arasında istatistiksel olarak fark var mıdır?” sorusu bu çalışmanın cevap aradığı temel problem olarak ele alınmıştır.

Nicel araştırma paradigmasına dayanan tarama modeli ile desenlenmiş olan bu araştırma, klasik veri toplama tekniği olan anket tekniğinin yanı sıra senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğinin, bilimsel araştırmalarda veri toplama tekniklerine farklı bir bakış açısı getireceği öngörüsü nedeni ile önem arz etmektedir. Literatür taraması yapıldığında görülmektedir ki söz konusu yöntem oldukça az kullanılmış olup ulusal literatürde yeterli sayıda kaynak bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı için önem arz ettiği söylenebilir. Gelişen teknolojiye araştırma tekniklerinin de entegre olması ile senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğinin, diğer kullanılan tekniklerin yerini alarak teknolojiyle uyumlu bir şekilde geliştiriliyor olması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde; bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılığın önemi, yükseköğretimde öğrenci bağlılığının tanımlanması, öğrenci bağlılığının boyutları (türleri), öğrenci bağlılığının kuram ve modelleri, öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler, yüksek etki uygulamaları, öğrenci bağlılığı ve teknoloji kullanımı, öğrenci bağlılığının sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde; anket tekniği kavramı, anket tekniğinin genel yapısı ve özellikleri, anket tekniği çeşitleri, anket tekniğinin avantajları ve dezavantajları, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği kavramı, bu çalışmada neden senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği öğeleri, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği oluşturma aşamaları, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğini hazırlamak için kullanılabilecek güncel uygulamalar, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği ve görsel bellek, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniğinin avantajları ve dezavantajları incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise; araştırmanın yöntemi, bulgular ve yorum ile sonuç, tartışma ve öneriler başlıkları, alt başlıkları ile ele alınmıştır.

1. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Araştırmanın bu bölümünde bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılığın önemi, yükseköğretimde öğrenci bağlılığının (ÖB) tanımlanması, ÖB'nin boyutları, ÖB'nin kuram ve modelleri, ÖB'yi etkileyen faktörler, yüksek etki uygulamaları, ÖB ve teknoloji kullanımı, ÖB'nin sonuçları ile ilgili başlıklar, alt başlıkları ile ele alınmaktadır.

1.1. Bağlılık Kavramı

Bağlılık kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde; “*Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat*” olarak tanımlanmaktadır. Bağlılık, insana özgü bir duygu olup, duygusal bir yolla toplumsal içgüdünün açıklanmasıdır. Kölenin efendisine, memurun görevine ve askerin yurduna sadakati anlamına gelen bağlılık, en sade ifadeyle sadık olma durumunu belirtmektedir. Genel olarak bağlılık, bir kişiye, birime veya bir fikre karşı duyulan ve yapmak zorunda olunan bir yükümlülük olarak ifade edilebilir (Balay, 2000; Karaşahin, 2019).

Geçmişten günümüze bağlılıkla ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Fakat konu üzerinde çalışan araştırmacıların bağlılık tanımı üzerinde tam bir fikir birliğine ulaşamadıkları söylenebilir. Bağlılığın tanımlanmasında ortak bir karara varılamaması, kavramın çok boyutlu olarak ele alınıp değerlendirilmesine katkı sağlamıştır (Meyer ve Allen, 1991; Yılmaz Doğan, 2017). Bağlılık kavramı ilk olarak 1956 yılında John Bowlby tarafından ele alınmıştır (Karaşahin, 2019; Saldamlı, 2009).

Freedman, Sears ve Carlsmith (2003) bağlılığı, bireylerin bir duruma veya konuma kendini bağlaması ile bireyleri durum ve konuma bağlayan olumlu sebeplerin toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Luchak ve Gellatly (2007) ise bağlılığı, bireyi bir oluşuma veya

davranışa bağlı kılan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Scholl (1981)'a göre ise bağlılık, bireyin beklentileri karşılanmasa bile örgütte kalmasını gerektiren içsel veya durumsal zorlayıcı bir süreçtir. En temel ifadeyle bağlılık, bir varlık veya eyleme karşı sergilenen duygusal eğilim, aynı zamanda bir birimle (sendika, aile, meslek, çevre, örgüt ve örgütlerin alt sistemleri vb.) bütünleşmeyi ifade etmektedir.

Bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında kavramın çok boyutlu ve karmaşık bir tanımının olduğu görülmektedir. Bağlılığın çok boyutlu ve karmaşık yapıda olması kavramı farklı açılardan ele almanın gerekçesini oluşturmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Bu çerçevede araştırmacıların kavramın farklı boyutlarına odaklanma durumu ile karşı karşıya kalmaları da olasıdır. Bu bağlamda Becker (1992), bağlılığın farklı odak noktaları olduğu önerisinden hareketle bireylerin çalışma gruplarına, amirlerine, üst yönetime ve örgütlerine bağlılık duyabileceklerini ifade etmiştir.

İş hayatında çalışanların verimlilik ve performansları ile birlikte ele alınan bağlılık kavramı, istikrar ve başarının bir numaralı itici gücü olarak öne çıkmaktadır. Bundan dolayı bağlılığa yalnızca psikolojik açıdan değil, örgütlemeyi etkileyen bir unsur olarak da bakılabilir (Gül, 2002; Karaşahin, 2019).

1.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle örgüt kavramının ele alınması gerekmektedir. Örgüt kavramı TDK sözlüğünde; “*Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat*” şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle kavram, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek uyum içinde çalışanların oluşturdukları yapı olarak tanımlanabilir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde 20. yüzyılın ortalarından başlayarak günümüzde de devamlılığını sürdüren örgütsel bağlılık kavramına ilişkin araştırmaların halen önemini koruduğu gözlemlenmektedir. Örgütsel bağlılık ilk olarak William White tarafından 1956 yılında “Örgüt İnsanı” adlı çalışma ile literatüre girmiştir. White bu eserinde bireylerin bağlılık duygusuna ne kadar sahip olurlarsa bu duygunun kendilerine o kadar zarar verebileceğini ifade etmiş, aynı zamanda kendisi tarafından örgüt insanı, yalnızca örgütte iş

gören biri olarak değil, örgütle özdeşleşen biri olarak tanımlamıştır (Bayrak Kök, 2006; Şan, 2018).

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı oluşturdıkları tutumlar olarak ifade edilmiş olsa da kavramla ilgili çok çeşitli açıklamaların yapıldığı görülmektedir (Karahan, 2008; Veli, 2019). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı duydukları psikolojik bir bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Çekmecelioğlu, 2006). Çalışanın örgütüne psikolojik olarak bağlılık duymasını ifade eden örgütsel bağlılık kavramı, çalışanın iş yerinde kalma ve örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesi şeklinde açıklanabilir (Doğan ve Kılıç, 2007; Morrow, 1983).

Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte katılmasının ve onunla özdeşleşmesinin gücünü göstermektedir (Dale ve Fox, 2008). Bu bağlamda örgütsel bağlılık aşağıda gösterildiği gibi üç temel faktörü içermektedir (Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz, 2009; Mercan, 2006; Toz, 2019):

- Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütün amaç ve değerlerine duyduğu güçlü bir inancı ve örgüt amaç ve değerlerinin kabulünü,
- Çalışanın örgüt için çaba göstermeye istekli olmasını,
- Çalışanın örgüt üyeliğine devamlılığı konusunda almış olduğu güçlü kararını ve arzusunu içermektedir.

Yukarıdaki faktörlerin ortak özellikleri dikkate alındığında çalışanların, zamanlarının çoğunu örgütte geçirmekten şikâyetçi olmadıkları, işlerine düzenli olarak devam ettikleri, iyi ve kötü zamanlarında örgütün amaç ve değerleri için örgütün bir üyesi olarak kalmaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir (Erdem, 2010; Şan, 2018). Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak geçmişten günümüze örgütsel bağlılık kavramının gelişimi Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Gelişimi

Yıl	Araştırmacı	Bulgular
1956	White	Örgüte bağlılık gösteren çalışanın tanımlamasını yaparak örgüt için önemine dair çalışmalar gerçekleştirmiştir.
1958	Morris ve Sherman	Örgütsel bağlılığın değişimsel model üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.
1960	Gouldner	Örgütsel bağlılığı güçlendirmede iletişimin önemini ve yerini araştırmıştır.
1964	Etzioni	Sosyal ilişkilerin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif sonuçlar yarattığını saptamıştır.
1966	Grusky	Eğitim, cinsiyet ve bağlılık gibi değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır.
1971	Sheldon	Amaç ve hedeflerin örgütsel bağlılık üzerindeki önemini araştırmıştır.
1972	Herbiniak ve Alutto	Cinsiyetin örgütsel bağlılık üzerindeki ilişkisini araştırmışlardır.
1974	Porter	Örgütsel bağlılık için tutumsal yaklaşım modelini geliştirmiştir.
1975	Etzioni	Faydacı örgütlerin olumsuz sonuçlarını incelemiştir.
1977	Salancik	Rol belirsizliğinin çalışanın görevlerini ihmal ettirdiğini bu durumun da örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır.
1978	Kidron	Bireysel iş ahlakının örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olduğunu açıklamıştır.
1979	Mowday	Çalışanın örgütsel bağlılığının psikolojik etkisi üzerine araştırma yapmıştır.
1981	Morris ve Sherman	Yaş ve kıdemin örgütsel bağlılık üzerindeki ilişkisini araştırmışlardır.
1982	Mowday	Örgütsel bağlılık konusunda süreç modelini öne sürmüştür.
1983	Rusbult ve Farrell	Örgütsel bağlılık konusunda yetki modelini öne sürmüşlerdir.

Kaynak: (Esmer ve Yüksel, 2017; Yağcı, 2003).

Tablo 1’de gösterildiği gibi örgütsel bağlılık kavramı üzerinde çalışan araştırmacılar bu konuda farklı tanımlamalar yapmaları nedeniyle ortak bir nokta bulabilmek için farklı yazarlar tarafından mevcut kavramlar üzerinde sınıflandırmalar yapmışlardır (Esmer ve Yüksel, 2017).

Örgütsel bağlılığın gelişiminde örgüt ve çalışanın değer ile tutumlarının uyumlu olması önemli bir faktör olarak görülebilir. Örgütün ve çalışanların tutum ile değerlerinin örtüşmesi bağlılığı da o yönde şekillendirebilir. Aksi halde çalışanlarda örgüte karşı soğuma ve yabancılaşma duygusu görülebilir (Korkmaz, 2011; Şan, 2018).

Çalışanların örgütsel bağlılık duygularının güçlü olması; örgüte karşı duydukları bağlılığın niteliği, örgüt ile aralarındaki bağın duygusal ve psikolojik etkisi, örgüte karşı görevlerini

yapmaları, örgütün amaç ve değerlerini ne kadar benimsedikleri üzerinde etkili olabilir (Balay, 2000; Keskin, 2018).

Sonuç olarak, hem çalışanlar açısından hem de örgüt açısından düşünüldüğünde, çalışanlar ve örgütler aralarındaki bağ kuvvetlendikçe örgütsel bağlılığın her iki tarafa da katkı sağladığı bu sayede de örgüt ile çalışanın ayrılmaz bir bütün haline geldiği söylenebilir (Evren, 2017). Çünkü örgüte bağlı olan çalışanların bağlı olmayan çalışanlara göre daha mutlu olma ve kariyerlerinde daha fazla çalışma isteği duyması söz konusu olmakta, bu durum da çalışanların örgütte etkili ve verimli olmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlardan oluşan örgütlerde verimlilik düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir (Savgun Doğruöz, 2009; Şan, 2018).

1.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Son yıllarda hızlı bir ivme kazanan teknoloji ve otomasyon ile birlikte örgüt yeteneklerinde büyük bir gelişme yaşanmıştır. Çalışanların bu yeni değişim süreçlerine adapte olmaları, örgütlerin yeniden yapılanmasında önemli bir etken olarak görülebilir (Bakcak, 2017; Gül, 2002). Küreselleşmeyle birlikte uluslararası rekabetin artmasıyla bilgi çağında yaşanıyor olması ve artan müşteri beklentileri gibi faktörler örgütleri yeniden yapılanma süreçleri ile karşı karşıya getirmiştir. Bu değişim ve gelişmeler örgütlerde insan faktörüne olan ihtiyacı artırmış, çalışanların örgütlerine olan katılım seviyeleri ile çalışan ve örgüt arasındaki bağlılık giderek önemli hale gelmiştir (Toz, 2019).

Toz (2019), örgütlerin değişen çevre koşulları ve artan rekabet baskısı ile birlikte iş görenlerini ellerinde tutmalarının gün geçtikçe zorlaştığını ifade etmektedir. Örgüte yeteri kadar bağlı olmayan iş görenlerin kendilerini örgüte ait hissetmemeleri ve örgütte uzun süre kalmaya istekli olmamalarının bu durumda kaçınılmaz olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda örgütte kalmaya istekli olamayan iş görenin performansının düşmeye başlayacağını bu durumun ise örgütün verimliliğinin ve etkililiğinin azalmasına sebebiyet vereceğini öngörmektedir. Aynı zamanda iş görenin örgütten ayrılmasının örgütün maliyetinin artmasına neden olacağını, bu durumun ise örgütsel bağlılığın önemini artırdığını açıklamaktadır. Örgütüne bağlılık duyan çalışanlar ise örgütün amaç ve değerlerini kabul ederek örgütün beklentilerine uyum sağlamaktadırlar. Bu çalışanların aynı

zamanda örgütün başarısı için çok fazla çaba göstermeleri ve örgütte kalmaya istekli olmaları kuvvetle muhtemeldir (Balay, 2000).

Çalışanların örgütlerine bağlı olması örgütün başarılı olmasında en önemli faktör olarak görülmektedir. Örgüte olan bağlılığın sağlanmasıyla birlikte bu durumun örgütsel sonuçlara çok farklı katkılar sağlayacağı ve örgüt maliyetlerini de azaltacağı düşünülmektedir (Smadov, 2006; Toz, 2019). Balay (2000), yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığın beş temel nedenden dolayı örgüt içerisinde önem kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çalışanların işten ayrılmaları (geri çekilme, yeni iş arayışında bulunma ve devamsızlık) açısından,
- Çalışanların iş tatmini (moral ve motivasyon, işi benimseme, performans gibi duygusal, bilişsel ve tutumsal) yönü ile,
- Çalışanların rolüne ve işine ilişkin (katılım, işe bağlılık anlayışı ve sorumluluk gibi) konularda,
- Çalışanların kişisel özellikleri ile (cinsiyet, yaş, eğitim ve çalışma süresi),
- Çalışanın örgütsel bağlılığa sahip olma nedenlerini öğrenme açısından önemlidir.

Yukarıda maddeler halinde verilen birçok nedenden dolayı örgütsel bağlılık, örgütlerin faaliyetlerini sürdürebilmesi ve ayakta kalabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlaması, büyümesi ve gelişmesi çalışanların örgütlerine bağlılık duymaları ile mümkün olmaktadır. Sonuç olarak, örgütsel bağlılık ile ilgili üç önemli durum kendini göstermektedir. Bu durumlar (Saal ve Knight, 1995; Toz, 2019):

- İş görenin, örgütün amaç ve hedeflerini benimsemesi ve onlara inanması,
- İş görenin, bağlılık duyduğu örgütün amaçları için yüksek performans sergilemesi,
- İş görenin, örgütün bir parçası olarak kalmak için istekli olması, şeklinde sıralanabilir.

1.4. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Tanımlanması

Çalışanların örgütlerine karşı oluşturdukları tutum ve davranışlar, onların bağlılıklarını ortaya koyması noktasında önemli bir etkidir. Bu nedenle bu konuda birçok farklı alanda

araştırmalar yapılmış, fabrikalarda, sigorta şirketlerinde, otel işletmelerinde (Dağdeviren, 2007), eğitim kurumlarında (Boylu, Pelit ve Gucer, 2007; Licata ve Harper, 2001; Tsui ve Cheng, 1999), alışanların örgütlerine olan bağlılıkları incelenmiş, bu araştırmalarla bağlılığa neden olan faktörler ve etkileri vurgulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin de okullarına olan bağlılıkları ve adanmışlıkları öğrenci öğrenmesini etkileyen önemli bir etken olarak ifade edilmiştir. Yükseköğretime bağlılığın ele alınması bu kapsamda büyük önem arz etmektedir (Atila, 2019; Önen, 2014).

Uluslararası literatürde ÖB “student engagement” şeklinde kullanılmış ve daha sonra ulusal literatüre kazandırılmıştır (Günü, 2013). Literatürde kullanılmaya başlandığı tarihten günümüze kadarki geçen süreçte ÖB kavramı, yükseköğretimi anlama ve öğrenci öğrenmesini geliştirme çabalarını ortaya koyma noktasında önemli bir etken olmuştur. Bu terimi ilk ele alan Amerikalı psikolog Ralph Tyler, ÖB çalışmalarına öncülük eden ve literatüre katkı sağlayan araştırmacılarından biridir (Bilir, 2020; Groccia, 2018). Tarihsel gelişimi seksen yıl öncesine dayanan ÖB terimi, uzun bir süredir literatürde ele alınmaktadır. Bu bağlamda ÖB aşağıdaki terimler ile bugüne kadar gelmiş ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Astin, 1993; Pace, (1980)’dan, akt. Kuh, 2009; Pascarella ve Terenzini, 2005):

- “Görevlere harcanan zaman (Tyler, 1930’lar),
- abanın kalitesi (Pace, 1960-1970’ler) ,
- Öğrenci katılımı (Astin, 1984),
- Sosyal ve akademik entegrasyon (Tinto, 1997, 1993),
- Lisans eğitiminde iyi uygulamalar (Chickering ve Gamson, 1987),
- ıktılar (Pascarella, 1985),
- ÖB (Kuh, Kinzie, Schuh ve Whitt, 2005; Kuh, Schuh, Whitt ve Associates, 1991)”.

Bu kapsamda, ÖB kavramının tarihsel temelleri şekil 1’de verildiği gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Öğrenci Bağlılığı Kavramının Tarihsel Temelleri (Kaynak: Günüş, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Yükseköğretimin Geleceği Komisyonu (Commission on the Future of Higher Education) ve diğer komisyonlar, günümüzde hesap verebilirlik, değerlendirme ve şeffaflık gibi konulara yükseköğretimde gösterilen ilginin artması ile birlikte ÖB'nin, öğrenci ve örgütsel başarının bir sonucu olarak ele alınabileceğini ifade ederek, ÖB'nin üniversitelerin öğrencileri eğitim amaçlı faaliyetlere katılmaya teşvik etmedeki önemini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, yükseköğretim politikası tartışmalarında ÖB, popüler medyada ve bilimsel araştırma literatüründe giderek dikkat çekmektedir (Bilir, 2020; Kuh, 2009).

ÖB teriminin geçmişten günümüze kadar olan süreçte daha fazla gelişerek kavram üzerinde daha fazla çalışmalar yapıldığı söylenebilir. ÖB teriminin gerek geçmişten günümüze kadar olan süreçte çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönlerinin ele alınması gerekse çok yönlü bir terim olması nedeniyle, araştırmacıların kavram üzerinde ortak bir tanımlama yapamadıkları görülmektedir (Günüş, 2013; Harper ve Quaye, 2009).

ÖB'nin içeriğini Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992), derse aktif katılım, derste sorumluluk ve derse odaklanma şeklinde ifade etmişlerdir. Bomia vd. (1997) ise ÖB'yi öğrenim görme aşamasında öğrencinin arzusu, katılım isteği, ihtiyacı ve başarılı olması şeklinde tanımlamışlardır. Astin (1984) ÖB'yi, öğrencinin akademik tecrübeleri için ruhen

ve bedenen harcadığı enerji miktarının toplamı şeklinde tanımlamaktadır. Chapman (2003) ve Bilir (2020) ise öğrencinin derse girmesi, verilen ödevleri yapması ve öğretmenin isteklerini gerçekleştirmesi gibi rutin akademik faaliyetlere katılma arzusunu temsil eden bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Krause (2005)'a göre ÖB; öğrencinin üniversitedeki başarısını artırmak için akademik faaliyetlere harcadığı zaman, çaba ve enerji olarak ifade edilebilir. Akey (2006) ve Günüş (2013) ÖB'ni; öğrencilerin dersleriyle ne kadar ilgilendikleri ve derslere ne kadar katıldıkları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle, üniversiteleri ve birbirleri ile ne düzeyde etkileşim içinde oldukları şeklinde ifade etmektedirler. Diğer bir tanıma göre ÖB, öğrenme çıktılarını artırmak, öğrenci tecrübesini iyileştirmek, üniversitelerin başarısını ve saygınlığını artırmak için öğrenciler ve üniversiteler tarafından harcanan çaba, zaman ve ilgili başka kaynakların etkileşimi ile alakalı bir kavramdır (Bilir, 2020; Trowler, 2010).

Öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını sağlayan etmenleri Jones, Valdez, Nowakowski ve Rasmussen (1994), aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

- Üniversitelerine bağlı öğrenciler kendi başarılarından sorumludur. Zevk alarak, büyük bir heyecan ile öğrenme işlevini gerçekleştirirler.
- Öğrenmeye bağlılığı sağlayan etmenler orijinal, zorlayıcı ve birçok kuralı içermektedir,
- Öğrenmeye bağlılığı sağlayan ölçümlerler başarı odaklıdır ve her öğrenci için eşit olarak gerçekleştirilir,
- Öğrenmeye bağlılığı sağlayan öğretim taktikleri, üretken ve interaktiftir,
- Öğrenmeye bağlılığı sağlayan durumlar, iş birliği ile ilgilidir,
- Öğrenmeye bağlılığı sağlayan kişiler, her daim esnek, eşitlikçi ve farklıdırlar,
- Öğretmenlerin görevleri kolaylaştırıcı, rehber ve öğrenmeyi sürdüren; öğrencilerin görevleri araştırmacı, bilgiyi üreten ve onu nasıl kullanabileceğini ve uygulayabileceğini bilme sürecidir.

Bağlılık, öğrencinin üniversite kavramına yüklediği duygu, öğrenmeye ve üniversiteye verdiği önem veya kendini öğrenmeye vermek şeklinde de tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında; öğrenmeye verdiği önem, akademik faaliyetlere katılım, verilen çabanın miktarı ve niteliği, verilen sorumluluklara harcanan vakit gibi ÖB'nin farklı tür ve boyutları ele alınmıştır. Yapılan tanımların ÖB'nin farklı tür ve boyutlarını ele alması

kavramın tanımının da daha genişlemesi ve zenginleşmesini sağlamaktadır. Son yıllarda özellikle ÖB'nin farklı tür ve boyutları veya ÖB'yi tanımlayan kavramlar araştırmacılar tarafından ele alınarak incelenmektedir. Bu bağlamda, ÖB'nin boyutlarını ele almak, kavramın net bir şekilde tanımlanması ve anlaşılmasına yardımcı olacaktır. ÖB'nin çeşitli çalışmalarda farklı boyutlarla incelendiği anlaşılmaktadır. ÖB'nin boyutları aşağıda ele alınmaktadır (Günüç, 2013).

1.5. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Boyutları

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte birçok çalışmada tek boyut olarak incelenen ÖB kavramı, Jimerson, Campos, Greif (2003) ile Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)'in araştırmalarında çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre birçok araştırmacı, ÖB'nin çok yönlü bir yapı olduğu ortak paydasında buluşmaktadırlar (Günüç, 2013). Öğrencinin üniversiteye bağlılığı araştırmacılar tarafından “*davranışsal, duyuşsal ve bilişsel*” şeklinde 3 boyutta ele alınan psikolojik bir yapı olarak incelenmiştir (Emrecik, 2017; Jimerson vd., 2003). Aynı zamanda araştırmacılar, akademik bağlılık boyutuyla da ilgilenmektedirler. “Kontrol Et ve Bağlan” programının uygulanmasına ve farklı örgütsel araştırmalara dayanarak, öğrencilerin üniversiteye bağlılığına dair dört boyutlu sınıflandırma önerilmiştir: “*Bilişsel bağlılık, psikolojik bağlılık, davranışsal bağlılık ve akademik bağlılık*”. Ele alınan dört boyut, özünde ilişkili boyutlardır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Sağlam, 2016). Benzer şekilde Fredricks vd. (2004), ÖB'yi; sosyal, psikolojik ve akademik yönleriyle inceleyerek öğrencinin nasıl davrandığını (davranışsal), öğrencinin nasıl hissettiğini (duyuşsal) ve öğrencinin nasıl düşündüğünü (bilişsel) ele alarak değerlendirmişlerdir. Marks (2000), ÖB'yi psikolojik bir yapı olarak incelerken, Yair (2000), sosyolojik bir yapı olarak incelemiştir. Kahu (2013) ise bağlılığı; her iki yönden de ele alarak psiko-sosyal yönden incelemiştir.

ÖB'yi Trowler (2010), “*davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık*” şeklinde ele almış ve üç bileşenin pozitif ve negatif yönlerinden bahsetmiştir. Bu üç bileşenin pozitif ve negatif yönleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

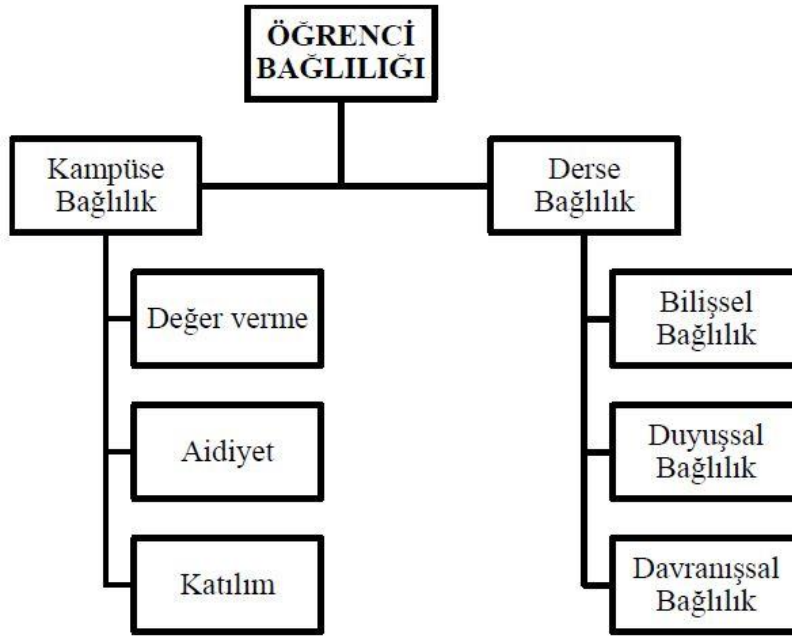
Tablo 2. Öğrenci Bağlılığının Pozitif ve Negatif Örnekleri

Bağlılık Türleri	Pozitif Bağlılık	Bağın Kopması/Zayıflaması	Negatif Bağlılık
Davranışsal	Derslere ve aktivitelere heyecan duyarak katılmak	Gerekçesiz derslere katılmamak	Dersi kaynatmak veya boykot etmek
Duyuşsal	İlgilenmek	Sıkılmak	İtiraz Etmek
Bilişsel	Görevlerini gereklilikleri ile yerine getirmek veya fazlasıyla gerçekleştirmek	Görevlerini yapmamak, geç yerine getirmek veya aceleyle getirmek	Görevlerini ve değişkenlerini yeniden düzenlemek, tanımlamak

Kaynak: (Günüç, 2013; Trowler, 2010).

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencinin görevlerini yerine getirerek derslerine aktif katılımı, öğrenmeye ve derse olumlu tutum göstermesi pozitif bağlılığı ifade etmektedir. Öğrencinin bu davranışların tersi yönünde hareket etmesi ise negatif bağlılığı ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencinin derslere ve üniversiteye olan bağlılığının kopması veya zayıflaması, bağın kopmasına işaret etmektedir.

ÖB’nin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı eğitim düzeyleri arasında birtakım farklılıklar içereceği ifade edilebilir. Bu çalışmada yükseköğretim kapsamında ÖB incelenmektedir. ÖB, incelenen literatürlerin bulguları ele alınarak yapılan analizler neticesinde kampüse bağlılık ve derse bağlılık adı altında iki ana boyut ve bu boyutlara ait alt boyutlar kapsamında aşağıda Şekil 2’de gösterilmektedir (Günüç, 2013).



Şekil 2. Öğrenci Bağlılığının Boyutları (Kaynak: Günüş, 2013).

Literatürden elde edilen bulgulara göre boyut ve alt boyutlar incelenmiş ve bu boyutlar Şekil 2’de verilmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın bu bölümünde bu boyutlarla ilgili kavramlar ele alınmıştır. Literatürdeki araştırmalarda bu bileşenlerin tek tek açıklandığı görölmektedir. Bu çalışmada da bileşenler tek tek anlatılarak üniversite ve üniversite öğrenimine yüklenen anlam, üniversite hayatının ve kampüs ortamının bağlılığa olan yansımaları ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, kampüs ortamına ve derse bağlılığın ÖB üzerindeki etkileri bu bileşenler incelenerek ele alınmıştır (Günüş, 2013).

1.5.1. Kampüs Ortamına Bağlılık

Birçok üniversitede kampüs alanı ile kampüsün fiziksel ortamı, öğrenciler için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından daha farklı bir anlama sahip olabilir. Bu farklılık, kampüs alanının ve kampüs faaliyetlerinin ÖB üzerindeki işlevlerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda çalışmada, kampüsle bağlantılı adı geçen kavramların üniversite öğrenimine verilen değer ve aidiyet gibi ÖB’ye dair bileşenleri de etkilediği görölmektedir. Bu bağlamda “*kampüse bağlılık, derse bağlılık*”tan farklı bir bileşen olarak açıklanmış ve “*değer verme, aidiyet ve katılım*” bileşenleri ile ilişkileri aşağıda ele alınmıştır (Günüş, 2013).

Her örgüt gibi, her üniversitenin de kendine has kişiliği bulunmaktadır. Bireylerin kendilerine özel kişilikleri olduğu gibi üniversitelerin de kendilerine özel havası veya

ikliminin olduğu söylenebilir (Atila, 2019). Örgütsel iklim, 1900'lerden günümüze kadarki süreçte üniversite ile ilgili araştırmaların bir parçası haline gelmiştir (Taş Akarsu, 2018). Bu bağlamda literatürde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için kampüse bağlılık kavramı yerine okul iklimi ifadesine yer verilmiştir (Günüç, 2013). Weish (2000) okul iklimini, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin duygu, tutum ve davranışları şeklinde ifade ederken, Ulusal Araştırma Konseyi ve Tıp Enstitüsü (2004) ise, okulun güvenli bir alan olması, sınıf dışındaki etkileşimler ve normlarla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Yükseköğretime veya öğrenime değer verme, üniversiteye aidiyet duygusu ve faaliyetlere katılım bileşenleri, ÖB üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Birçok araştırmacı bu bileşenlerden yola çıkarak ÖB'yi açıklamaktadırlar. Bu kapsamda bağlılık Willms (2003) tarafından, öğrencilerin okula ilişkin değer verme, aidiyet ve okuldaki faaliyetlere etkin olarak katılım sağlama gibi boyutlar çerçevesinde tanımlanmaktadır.

Bu kapsamda üniversiteye bağlılığın; öğrenmeye, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere, yöneticilere ve üniversiteye dair pozitif davranışları içerdiği söylenebilir (Günüç, 2013; Kenny, Blustein, Haase, Jackson ve Perry, 2006).

1.5.1.1. Değer Verme ve Aidiyet (Psikolojik Bağlılık)

Duyuşsal ve davranışsal bağlılığın, değer verme ve aidiyet kavramı ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin üniversiteye bağlı olması, özdeşleşmesi, değer vermesi ve aidiyet duyması psikolojik veya duyuşsal bağlılığı tanımlarken (Appleton vd., 2006; Günüç, 2013) üniversite ve üniversite faaliyetlerine katılım ise davranışsal boyut ile tanımlanmaktadır (Finn, 1989; Sağlam, 2016). Öğrencilerin kendilerini huzurlu ve mutlu hissederek üniversite faaliyetlerine katılmasındaki en büyük etken, kendisini ait hissettiği ve değer gördüğü bir ortamda bulunmasıdır. Bu nedenle, kavram genel anlamda psikolojik bağlılık şeklinde incelenmektedir (Günüç, 2013).

Connell ve Welborn (1991) ve Sağlam (2016) okulla özdeşleşme duygusunun, öğrencinin derse katılım düzeyi, sınıftaki mutsuzluğu, huzursuz ve hüznü olması gibi hissiyatlara bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Matthews, Andrews ve Adams (2011), okula olan ÖB'yi ve aidiyeti artırmada, kampüs ortamının önemli bir yere sahip olduğunu açıklamaktadırlar. Goodenow (1993), Sarı (2013) ve Günüç (2013) ise, öğrencinin motivasyonunun ve

başarısının artmasında okula duyduğu aidiyetin olumlu etkisi nedeniyle aidiyeti psikolojik yapı taşının önemli bir faktörü olarak görmektedirler.

Psikolojik bağlılık öğrencinin, üniversiteye, üniversite yönetimine, arkadaşlarına, akademisyenlerine ve ebeveynlerine karşı gösterdiği olumlu davranışı ve onlardan hissettiği destek durumları olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin üniversite çevresi ile olan psikolojik ilişkileri ile ailelerinden aldıkları destek, psikolojik bağın boyutları arasında yer almaktadır. Literatüre bakıldığında üniversiteyi bırakma ile (Rumberger, 1995), üniversite faaliyetlerine aktif katılım sağlama ve psikolojik bağlılık gibi üniversite davranışları arasında (Goodenow, 1993; Önen, 2014) negatif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir. Özdeşleşme ve katılım, kampüs ortamına bağlılık ile bu kapsamda yakından bağlantılıdır. Aidiyet duygusu gibi önemli bir başka psikolojik yapı taşı ise değer vermedir. Yalnızca kampüs ortamına değil, bununla birlikte üniversiteye, yönetime, akademisyenlere, arkadaşlara, eğitime ve öğrenmeye yüklediği değer ve anlam ile de bağlantılıdır (Finn, 1989; Günüş, 2013).

1.5.1.2. Katılım

Katılım, öğrencinin davranışsal bağlılığı veya sosyal bağlılığı ile ele alınabilmektedir ve öğrencinin kampüs veya sınıf içi, sınıf dışı; tiyatro, spor, dans gibi sosyal aktivitelere katılımı ile bu aktivitelerdeki performansını içermektedir (Fredricks vd., 2004; Sağlam, 2016). Bununla birlikte, derslere aktif katılma, arkadaşları ile birlikte ortak çalışmalarda bulunma, ödevlerini tamamlama, sorulara yanıt verme, üniversite kurallarına uyma ve sınıfına veya üniversiteye katkı sağlama gibi davranışlar sosyal bağlılığın içinde yer almaktadır (Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003; Günüş, 2013). Bu davranışları yerine getiren öğrencinin derslerinde daha başarılı olduğu, akademisyenler tarafından takdir edilme gibi durumlara daha fazla önem verdiği ve bu pozitif düşüncelerin de katılım davranışını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Finn, 1993; Trowler, 2010). Öğrencinin katılım davranışı göstermemesi ise kendisinin üniversiteden soğumasına, üniversiteye olan bağının zayıflamasına ve kopmasına neden olmaktadır (Dadındı, 2017; Reschly ve Christenson, 2012).

Yukarıda verilen açıklamalardan anlaşılacağı üzere derse bağlılık, kampüse bağlılığın yanı sıra, ÖB'nin başka bir boyutunu içermektedir. Derse olan bağlılık, dersle alakalı faktörlerden

oluşmaktadır. Başka bir deyişle, kampüs ve derse bağlılık, ders içi ve ders dışı bağlılıklar olarak da ifade edilebilmektedir (Günüç, 2013).

1.5.2. Derse Bağlılık

Öğrencinin dersle ilgili faaliyetlere sınıf içinde ve dışında “*bilişsel, duyuşsal ve davranışsal*” şekilde verdiği tepkiler derse bağlılık kavramının boyutlarını oluşturmaktadır. Derse bağlılık kavramı ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılık bileşenleri bu bağlamda, aşağıda alt başlıklar halinde incelenmiştir (Günüç, 2013).

1.5.2.1. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık, öğrencinin öğrenmeye psikolojik olarak yatırım yapması olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte, başarıya ulaşma yolunda karşılaştığı zorluk ve karmaşaya karşı gereken gayreti gösterme ve üniversite ile ilgili sorumluluklarını yerine getirebilme istekliliği, bunun için harcadığı zaman ve gösterilen özen şeklinde tanımlanmaktadır (Arastaman, 2006; Taş Akarsu, 2018). Başka bir ifadeyle bilişsel bağlılık, öğrencinin kendine güvenmesi, içsel motivasyona sahip olması, başarılı olacağına inanması ve hedeflerinin olması, üniversiteye karşı arkadaşları ve hocaları ile ilgili olumlu duygu ve düşünceler hissetmesi olarak ifade edilmektedir (Jimerson vd., 2003; Serttaş, 2019; Simons-Morton ve Chen, 2009). Fredricks vd. (2004) ise, öğrenmeye istekli olan öğrencilerin başarı faktörlerinden çok, öğrenmeye yatırım yapmayı, öğrenme hedeflerine ulaşmayı, sorumluluklarında uzmanlaşmayı, planlama ve öz-kontrol yapmayı, zor durumlarda başarı elde etmeyi amaçladıklarını dile getirmektedirler. Engellerle karşılaştığında vazgeçmeyerek gayret gösteren öğrencinin ise içsel güdülemeye sahip olduğunu ifade etmektedirler (Taş Akarsu, 2018). Literatür incelendiğinde; akademik tatmin ve hedeflere eğilim, sorumluluklarla ilgilenme (Radosevich, Radosevich, Riddle ve Hughes, 2008) ve akademik başarı ile bilişsel bağlılık arasında bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (Klem ve Connell, 2004; Sağlam, 2016). Fredricks vd. (2004) de öğrencinin öğrenme motivasyonu ile bilişsel bağlılık duygusu arasında önemli bir bağ olduğundan söz etmektedirler. Bu kapsamda bilişsel bağlılığı tanımlayan önemli yapı taşlarının kişinin kendi içsel motivasyonu ile özyeterlik algısı olduğu dile getirilmektedir (Günüç, 2013; Walker, Greene ve Mansell, 2006). Bilişsel yönden bağlı olan öğrencilerin; üniversitede öğrendiklerini nasıl ve niçin

yaptıkları noktasında sorgulayıcı yaklaşım gösterdikleri görülmüştür (Arastaman, 2006; Taş Akarsu, 2018). Bu kapsamda, bilişsel bağlılığın, öğrencinin algılarıyla ilgili hususları ortaya koyduğu söylenmektedir (Newmann ve Wehlage, 1993). Literatürde bu algı sürecinin akademik faaliyetleri etkilediği ve akademik performansla bilişsel bağlılık arasında bir bağ olduğuna dair açıklamaların yapıldığı görülmektedir (Walker vd., 2006).

Bilişsel bağlılığın ön şartları, duyuşsal ve davranışsal bağlılık olarak ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin bilişsel yönden bağlı olabilmesi için duyuşsal ve davranışsal açıdan da bağ kurmasının şart olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin karşı tarafa soru yöneltmesi veya derse katılması durumu onun davranışsal bağlılığını ortaya koymaktadır. Bu davranışsal bağlılığı ortaya koyabilmesi için de bilişsel yönden anlatılan konuyu bilmesi veya soru sormadan önce düşünmesi gerekmektedir. Verilen örnek ile öğrencinin duyuşsal ve bilişsel açıdan hazırlıklı olması durumunda, davranışsal bağlılığın ortaya çıkması olasıdır. Diğer bir ifade ile öğrencinin, arkadaşları ve hocaları ile aralarındaki bağ derslere katılıp, soru sormasına da etki edebilir. Bundan dolayı, bilişsel ve duyuşsal bağlılıkla, davranışsal bağlılığın bazı noktalarda ilişkili olduğu ifade edilebilir (Gibbs ve Poskitt, 2010; Günüş, 2013).

1.5.2.2. Duyuşsal Bağlılık

Literatür incelendiğinde, duyuşsal bağlılığın psikolojik bağlılıkla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda, psikolojik bağlılık farklı bir bileşen olarak ele alınmayacaksa, bu kavram altında bulunan üniversite ile özdeşleşme, değer verme ve üniversiyete aidiyet duyma gibi boyutlar, duyuşsal bağlılık kavramı altında incelenebilir. Bu bağlamda ÖB, psikolojik yaklaşımla birlikte incelenerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan ele alınabilir (Günüş, 2013; Kahu, 2013).

Duygusal bağlılık, öğrencinin arkadaşlarına, üniversite ortamına, sınıfına, hocalarına ve ders içeriğine karşı gösterdiği davranış, değer ve ilgiyi kapsayan tepki durumları olarak tanımlanmaktadır (Günüş, 2013). Connell ve Welborn (1991) duyuşsal bağlılığın, öğrencinin ders içindeki durumu, derse katılma düzeyi kadar, sıkılmış, endişeli ve mutlu olma gibi sezgisel tepkilerini de kapsadığını açıklamaktadırlar. Duyuşsal bağlılığı yüksek olan öğrencinin, üniversitedeki faaliyetlerini yerine getirirken olumlu duygular hissetme, heyecanlanma, pozitif düşünme, ilgili ve araştırmacı olma gibi özelliklere sahip olduğu ifade

edilmektedir (Emrecik, 2017; Fredricks vd., 2004). Bu bağlamda duyuşsal bağıllık, öğrencinin kendini üniversiteye ait hissetmesi, mutlu olması, sosyal ilişkilerde bulunması, güven duyması, üniversite ile özdeşleşmesi ve başarılarla ilgi gösterme gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Finn, 1989; Taş Akarsu, 2018). Duyuşsal bağıllık, öğrencinin mutluluğu ve derse katılımı gibi pozitif duygularla bağlantılıyken bu bağın zayıflaması veya kopması, öğrencinin derse olan ilgisizliği ve isteksizliği, korku ve endişesi gibi negatif duygularla ortaya çıkmaktadır. Patrick, Ryan ve Kaplan (2007) ve Günüş (2013) ÖB'nin, üniversitedeki faaliyet ve sorumluluklara karşı sağlanması için, öğrencinin ders içindeki duyuşsal ve sosyal durumlarının öncelikle incelenmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Üniversiteye duyuşsal bağıllık göstermeye başlayan öğrenciler, okul yöneticilerinin, öğretmenler ve arkadaşlarının kendileriyle irtibata geçip konuşabileceklerini ve kendilerini anlayabileceklerini düşünebilirler. Bu bağlamda kendilerini değerli bir birey olarak görmeye başlayabilirler (Furlong vd., 2003; Serttaş, 2019).

1.5.2.3. Davranışsal Bağıllık

Davranışsal bağıllık kavramının, genel olarak izlenebilir ve kolay değerdendirilebilir olması sebebiyle çalışmalarda sıkça ele alındığı görölmektedir. Bu kapsamda, davranışsal bağıllığın değerdendirilmesinde izleme yönteminden de faydalanılmaktadır (Stipek, 2002). Fakat tek başına değerdendirmede izleme ile yapılan ölçmenin yeterli olmadığı, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri net olarak ortaya koymadığı ifade edilmektedir (Günüş, 2013).

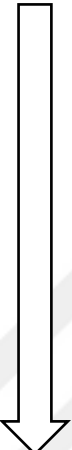
Temel anlamda davranışsal bağıllık; öğrencinin ders içi, ders dışı, akademik ve sosyal aktivitelere dâhil olması şeklinde açıklanmaktadır. Bu tür performans ve davranışlarda kolay izleme yapılabilmektedir. Davranışsal bağıllık, öğrenci katılımıyla ilişkilidir; öğrencinin tiyatro, spor, dans ve bunun gibi üniversite ile ilgili birçok sosyal aktivitelere katılımını, derslere ilgi göstermesini ve dâhil olmasını, üniversite ve sınıf düzenine uyum sağlamasını, tüm bunlar için çaba göstermesini içermektedir (Fredricks vd., 2004; Taş Akarsu, 2018). Bir başka ifade ile davranışsal bağıllık öğrencinin üniversiteye devam etmesi, ödevlerini aksatmadan yapması, hazırlık yaparak ve çalışarak derslere gitmesi, sınavlarda başarı göstermesi şeklinde tanımlanabilir (Serttaş, 2019). Pozitif davranışsal bağıllık sergileyen öğrencilerin negatif davranışlardan uzak olduğu, üniversiteye bağıllık duyduğu, derslere katılarak sorular sorduğu, sorumluluklarına yoğunlaştığı, ilgi ve gayret gösterdiği, fırsat

verildiğinde girişim yaptığı ve bu kapsamda akademik başarısının yükseldiği görülmektedir (Fredricks vd., 2004; Günüş, 2013; Taş Akarsu, 2018).

Fredricks vd. (2004) davranışsal üniversiteye bağılılık bileşenini üç farklı şekilde açıklamaktadırlar. Birinci bileşen sınıf içi davranış, değer ve kurallarla ilgili iken; ikinci bileşen gayret, katılım, dikkat ve konsantrasyon, soru sorma, girişken olma ve enerji harcama; üçüncü bileşen ise sınıf dışı (atletizm, sinema, okul takımları, drama, basketbol gibi) aktivitelere katılım ile ilgilidir. Öğrencilerin tüm bu aktivitelere katılım sağlaması ve bu davranışları sergileyebilmesi onların, bilişsel ve duyuşsal bağılılıkları ile ilgili de fikir verebilir. Davranışsal bağılılığın aksine, bilişsel ve duyuşsal bağılılığın gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinin daha zor olduğu söylenebilir (Fredricks vd., 2004; Günüş, 2013).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağılılıklarını ifade etmenin merkezinde taahhüt ve yatırım faktörleri bulunmaktadır. Bağılılığın alt bileşenleri düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru farklı düzeylerde sıralanarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bağılılık düzeyleri, bağılılığın alt bileşenlerine yaptıkları yatırım neticesinde artacaktır (Fredricks vd., 2004). ÖB'nin alt bileşenleri ve bu bileşenlere ait çıktılar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrenci Bağlılığının Alt Bileşenleri ve Çıktıları

Bağlılık Bileşenleri		Bileşenlerin İçinde Bulunan Çıktılar
Davranışsal		Devamlı katılım, Hazır olarak bulunma, Göreve dâhil olma, Pozitif davranış sergileme, Kurallara uygun olarak hareket etme, İlgi, konsantrasyon, dikkat, gayret, katkı sağlama, Üniversite etkinliklerine katılım sağlama.
Duyuşsal		Akademisyenlere, sınıf arkadaşlarına, akademik faaliyetlere ve üniversiteye karşı olumlu ve olumsuz tepkiler verme, Öğrencinin tutumu (duygusu, düşüncesi ve bakış açısı), Öğrenme değerinin algılanması, İlgili olma ve keyif alma, Mutlu olma, Okul ile özdeşleşme, Okula aidiyet duyma.
Bilişsel		Öğrenmeyi isteme, Yatırım yapma ve çaba göstermeye istekli olma, Dikkatli olma, özen gösterme, Öz-kontrol, Hedef koyma, Bilişüstü stratejilerinin kullanımı, Vazgeçmeme hissi, Zorluklara karşı güçlü olma ve sebat etme, Mücadele etme.

Kaynak: (Dadındı, 2017; Gibbs ve Poskitt, 2010).

1.6. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Kuram ve Modelleri

ÖB'nin net bir şekilde anlaşılabilmesi için birtakım kuram ve modeller ortaya konulmuştur. Literatürde daha fazla incelenen ve önemli olarak görülen kuram ve modeller aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır (Günüç, 2013).

1.6.1. Astin'in Dâhil Olma Kuramı

Bağlılık kavramı, “öğrencinin dâhil olması” şeklinde ele alınarak, öğrencinin akademik faaliyetlere fiziksel ve psikolojik enerjisini adanması şeklinde ifade edilmektedir. Dâhil olma kavramı ile aynı anlama gelen kavramların sözlükte, katılmak, meşgul olmak, kendini adanmak, istemek, hoşlanmak, bağlanmak ve ilgilenmek gibi benzer karşılıklarının olduğu, bu kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Günüç, 2013). Dâhil olma, öğrencinin düşünce veya duygusundan ziyade, üniversite içi ve üniversite dışı faaliyetlere fiziksel ve

psikososyal enerjisini davranışsal olarak göstermesi şeklinde açıklanmaktadır (Astin, 1984; Çalık Var, 2013). Astin'in dâhil olma kuramında, öğrencinin aktif bir şekilde sosyal ve akademik faaliyetlere katılımının, onun daha fazla öğrenmesine ve gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencinin, kampüste daha fazla vakit harcaması, akademik faaliyetlere, ders dışı aktivitelere dâhil olması, üniversite hocaları, arkadaşları ve diğer çalışanlar ile iletişimde bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Astin 1984; 1993; 1999).

Astin (1984; 1993)'in dâhil olma kuramı beş temel şartı ele almaktadır. Bunlar:

- Çeşitli faaliyetlere fiziksel ve psikososyal enerjinin adanması,
- Dâhil olmanın aktif olarak devam etmesi,
- Dâhil olmanın nitel ve nicel özelliği,
- Dâhil olmanın nitel ve nicel olarak öğrencinin başarılı olmasında doğrudan etkisi,
- Öğrencinin dâhil olmasında herhangi bir eğitim uygulaması ve yönteminin etkisi.

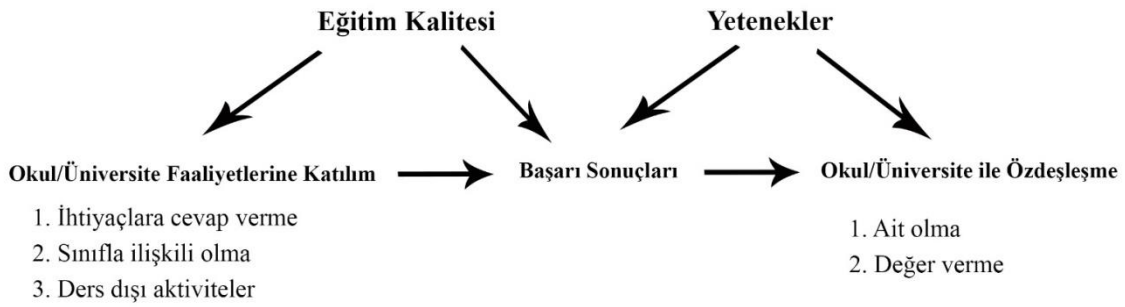
Astin'in kuramına göre öğrencinin ders ve etkinliklere dâhil olması, öğrencinin gelişimi ve başarısı için önemli olarak görülmektedir (Astin, 1984; 1993; Günüş, 2013). Astin'in dâhil olma kuramını üniversitelere uygulayan Walker (2002) yaptığı çalışmada, öğrenim kurumunda öğrencinin zamanını nasıl değerlendirdiği, akademik faaliyetlere ne kadar zaman ayırdığı ve akademik dışı konularda üniversite yönetiminin aldığı kararlara öğrencilerin katılımının nitelik ve nicelik bakımından etkilerine dikkat çekmektedir.

1.6.2. Finn'in Katılım-Özdeşleşme Modeli

Finn (1989, 1993) "*Katılım-Özdeşleşme Modeli*"nde, ÖB'yi çok boyutlu bir yapı olarak ele alıp, bağlılığın davranışsal ve duyuşsal boyutlarına vurgu yapmıştır. Modelde Finn ÖB'nin, katılım kavramı ile de davranışsal (derse, sınıf ve üniversite faaliyetlerine katılma, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, hocasını derste dinleme) boyutunu, özdeşleşme kavramı ile de duyuşsal (üniversiteye aidiyet duyma, öğrenmeye ve üniversiteye değer verme, üniversite ile özdeşleşme ve normlar) boyutunu açıklamaktadır. Bu kapsamda öğrencinin kendini üniversiteye ne derece ait hissettiği ve üniversite ile ne derece özdeşleştiği, üniversitedeki etkinliklere ne derece katıldığı gibi durumlar öğrencinin üniversitedeki başarı düzeyini belirlemektedir (Dadındı, 2017; Günüş, 2013;).

Katılım-özdeşleşme modeline bakıldığında iki bileşenden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Modelin bileşenlerinden biri özdeşleşmedir (Dadıncı, 2017; Finn, 1989, 1993; Günüş, 2013). Özdeşleşmeyi Finn (1993), Taş Akarsu (2018) ve Günüş (2013), öğrencinin kendisini üniversiteye karşı ait hissedip bağ kurması, kendisini üniversitenin bir ferdi olarak görmesi, hocalarına, arkadaşlarına ve üniversiteye değer vermesi ve onlara yakınlık hissetmesi, görevlerine karşı sorumluluk duyması şeklinde tanımlamaktadırlar. Modelin bir diğer bileşeni ise katılımdır. Katılım kavramı ile öğrencinin üniversite ile özdeşleşmesi arasında kuvvetli, pozitif bir bağ olduğunun altı çizilmektedir. Katılım kavramı, öğrencinin sınıf içinde derslerine ve öğrenmeye, sınıf dışında ise sosyal faaliyetlere aktif bir şekilde katılımı şeklinde açıklanmaktadır. Aktif katılım ile öğrencinin sınıf içinde; derse katılması, verilen görevleri yerine getirmesi, sorulan sorulara cevap vermesi, sınıf dışında ise; spor, dans ve tiyatro kulüplerine katılması, ev ödevini yapması gibi durumlardan söz edilmektedir (Finn, 1989; Günüş, 2013; Taş Akarsu, 2018).

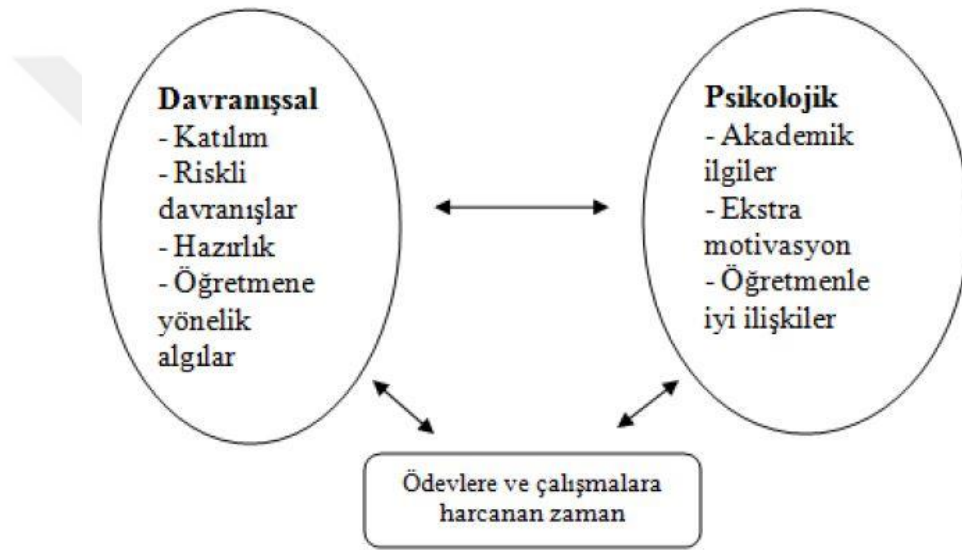
Öğrencinin başarısının ve üniversite etkinliklerine katılımının artmasında üniversiteye aidiyet duyması ve üniversite ile özdeşleşmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenim hayatının başlarında öğrenci, aktivitelere katılım sağlamadığında, üniversiteye olan bağlılığının zayıflaması ve üniversiteyi bırakma gibi durumlar ile karşılaşılabilir.



Şekil 3. Katılım-Özdeşleşme Modeli (Kaynak: Finn, 1989; Taş Akarsu, 2018).

Katılım, öğrencilerin sadece üniversite hayatı için değil, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de gerekli bir durumdur. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde katılım yüksek olursa üniversitede de katılımın daha güçlü olması muhtemeldir. Bu bağlamda katılımın ilköğretim ve ortaöğretimde başlaması önemlidir. Bu durum birbirini takip eden bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifade ile katılım sadece üniversitede değil, öğrencinin tüm öğrenim hayatı boyunca içinde olduğu bir süreç olarak düşünülebilir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde katılım öğrencinin başarısını olumlu etkileyebilir. Aynı başarının öğrencinin üniversite hayatında da devam edeceği öngörülebilir. Katılım,

öğrencinin ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde notlarıyla ilişkili olarak okula/üniversiteye gitmeden önce hazırlık yapması, okula/üniversiteye gitmesi, derslere katılım göstermesiyle anlam kazanacaktır. Birçok öğrenci okulun/üniversitenin başlarında, öğrenmeye ve ders aktivitelerine, heves ve heyecan duyarak katılmaya başlar. Daha sonra bu tür aktivitelere daha fazla vakit ayırır. Ayrıca öğrenci, yönetimle ilgili aktivitelere de katılmaya başlar. Katılım gösteren öğrencilerin sağladığı başarılar ve elde ettiği ödüller üniversiteye olan bağını güçlendirir ve özdeşleme oluşur. Özdeşleşmenin güçlenmesi ve başarı ödüllerinin artması ile öğrencilerin ders ve kampüs ortamına katılımı sağlanabilir (Taş Akarsu, 2018).



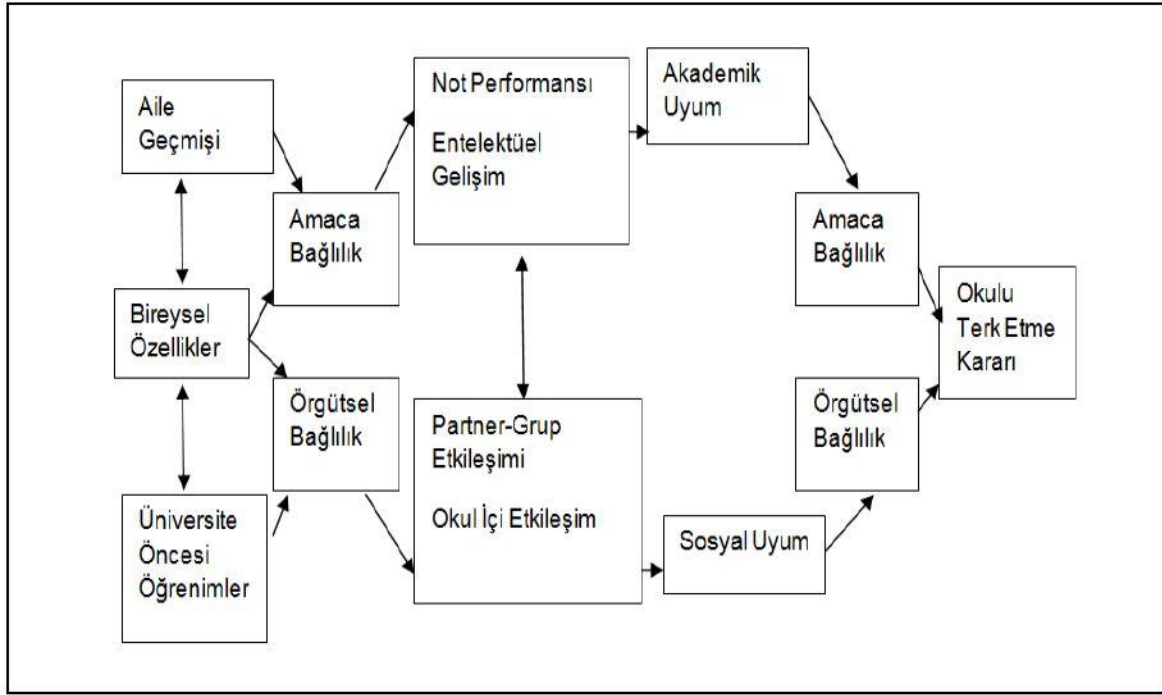
Şekil 4. Öğrenci Katılım Döngüsünün Çok Boyutlu Yapısı (Kaynak: Nesbitt, 2011; Taş Akarsu, 2018).

Şekil 4’teki döngüde, öğrencinin davranışsal bağının psikolojik yapıya entegre edildiği görülmektedir. Şekle bakıldığında psikolojik ve davranışsal bağlılıkları daha kuvvetli olan, tehlikeli davranışlardan uzak duran, ders etkinliklerine aktif olarak katılım sağlayan ve ilgi gösteren, hazırlık yaparak üniversiteye gelen, motivasyonu iyi ve akademisyenlerle arasında iyi ilişki bulunan öğrencilerin, ödevlerine ve çalışmalarına daha çok zaman ayırdığı söylenebilir (Nesbitt, 2011; Taş Akarsu, 2018). Literatüre bakıldığında katılım sağlamayan öğrencinin üniversite yaşamında başarısız sonuçlar aldığı, bu nedenle de duyuşsal anlamda üniversiteye olan bağının zayıfladığı ve koptuğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin duyuşsal olarak üniversite ile özdeşleşmemesi, fiziksel olarak ayrılmayı ve çekilmeyi de beraberinde getirdiği söylenebilir (Finn, 1989; Günüş, 2013).

1.6.3. Tinto'nun Akademik ve Sosyal Entegrasyon Kuramı

Öğrencinin üniversiteye bağlılığı ile ilgili literatürde ilk araştırmaları yapan Tinto (1975), Durkheim'in toplum kurallarına adapte olamaması nedeniyle intihar ettiğini savunmaktadır. Bu ve buna benzer ekonomik, örgütsel ve sosyolojik olayların etkisini de üniversiteden ayrılmayla bağdaştırmaktadır (Çalık Var, 2013). Tinto (1997; 1993), adapte olamama, çalışanların yeterince görevlerini yapmaması, kariyer hedeflerini belirleyememe, ortamdaki iletişimin zayıf olması ve akademik zorluk gibi faktörlerin öğrenciyi üniversiteden ayrılmaya sürüklediğini ifade etmektedir. Yine Tinto (1997; 1993)'ya göre öğrencinin, sürece uyum sağlaması ve dâhil olması, okula verdiği önem ve değerle ilişkilidir. Bu bağlamda üniversitenin öğrencilere, sosyal ve akademik olarak dâhil olabilecekleri; fakülte, yönetim, öğretim elemanları ve arkadaşları ile iletişim halinde olması gibi imkânları sunmaları gerekmektedir (Günüç, 2013).

Öğrenciler üniversitelerden, üniversitedeki başarısını doğrudan veya dolaylı etkileyen faktörlerden (cinsiyet, yetenek, ırk vb.), üniversite öncesi bireysel özelliklerden (akademik ve sosyal performansı, gelecek beklentileri, not ortalaması ve ön deneyimleri vb.), üniversitede yaşadığı tecrübelerden (tercih, ilgi, amaç ve beklentilerin üniversite ile uyumsuzluğu vb.) ve dış etkenlerden (iş, toplum, sosyal statü, aile, değer yargıları vb.) kaynaklanan nedenlerle ayrılmaktadırlar (Tinto 1997; 1993). Tinto'nun üniversiteden ayrılma kuramı aşağıda Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Tinto'nun Üniversiteden Ayrılma Kuramı (Kaynak: Çalık Var, 2013; Tinto, 1993).

Öğrencilerin okuldan ayrılıp ayrılmayacağı, okulla iletişim ve okul ortamına uyum sağlama gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. İlk yıllarda okuldan mezun olmaya özgü olan bağlılık sonrasında sosyal ve akademik uyumdan etkilenmektedir (Çalık Var, 2013; Tinto, 1975; 1997). Öğrenciler, gelecek ve kariyerleri doğrultusunda yol gösterilmeye gereksinim duymaktadırlar. Tinto, üniversiteye uyum sağlayamayan öğrencilerin, aidiyet duygularının oluşmadığından da söz etmektedir. Bu durum ise öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile negatif ilişkilere neden olmaktadır. Sosyal ve ekonomik açıdan okula uyum sağlayan öğrencilerde okuldan ayrılma durumunun daha az görüldüğü ifade edilmektedir. Bu kuram, öğrenci gelişimi kapsamında, öğrencilerin okuldan ayrılmasını incelemesi nedeniyle literatürde önemli kuramlar arasında yer almaktadır (Günüç, 2013; Tinto, 1997; 1993).

1.6.4. Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı

Akış kuramıyla ilgili ilk çalışmaları yapan Macar asıllı psikolog Mihalyi Csikszentmihalyi (1990)'ye göre akışın devamlılığı için odaklanma, haz (eğlence) ve ilgi gibi durumların yer alması gerekmektedir. Akış kuramı tüm bu faktörlerin temeline dayanmaktadır. Kuram, geri bildirim, odaklanma, içsel güdü, kontrol, yorumlama, net hedeflere yönelim ve aktivite gibi birçok özellikle ilişkilendirilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990; 1997). Literatürde akış

deneyimi, aktivitelere sistemli bir şekilde katılım sağlamak veya odaklanmak şeklinde ifade edilmektedir. Güçlü seviyede öğrenme deneyimine ulaşabilmek için, aktif bir şekilde ve odaklanarak etkinliklere katılmanın önemli olduğu görülmektedir. Aktivitelere olan ilgi ise akış deneyimlerinin asıl yönünü ortaya koymaktadır. Akış etkinlikleri zihnen zor görevleri kapsasa da, mutluluk ve zevk de verebilmektedir (D. J. Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve E. S. Shernoff, 2003). Öğrencinin yeteneği ile verilen görevin zorluğu arasındaki ilişkinin, akış kuramını içerdiği ifade edilmeye çalışılmaktadır. Aradaki ilişkide denge vardır ve bu denge kırılındır. Öğrenci yeteneği ile verilen görevin zorluğu arasındaki ilişki ve bu ilişkideki denge Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6. Akış Kuramında Öğrenci Yeteneği ile Verilen Görevin Zorluğu Arasındaki İlişki (Kaynak: Csikszentmihalyi, 1997; Günüş, 2013; Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2009).

Şekil 6’da gösterildiği gibi denge bozulduğunda; düşük yetenek ve düşük zorluk meydana gelirse “öğrencide soğuma” durumu, düşük yetenek ve yüksek zorluk meydana gelirse “öğrencide kaygı” durumu, düşük yetenek ve düşük zorluk meydana gelirse “öğrencide rahatlama veya gevşeme” durumu, yüksek yetenek ve yüksek zorluk meydana gelirse “öğrencide akış” gibi durumların gerçekleştiği görülmektedir (Günüş, 2013). Literatüre bakıldığında “etkinliğe katılma”, “dikkat” ve “içsel motivasyon” gibi faktörlerin akış kuramı ile birlikte aynı zamanda ÖB’de yer alması her iki terimin yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ÖB’yi Webster ve Ahuja (2006), Günüş (2013) gibi araştırmacılar, akış kuramının alt boyutu şeklinde incelemektedirler.

Yukarıda açıklanan kuram ve modeller, beceriler ve kişisel farklılıklar gibi faktörler, öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlamalarını ne düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu kuramlar aynı zamanda, öğrencilerin verilen eğitimden yüksek düzeyde yararlanmaları için ihtiyaç duyulan araştırmaların ve düzenlemelerin yapılmasında yöneticilere,

araştırmacılara ve öğretim üyelerine yol göstermede yardımcı olacaktır (Astin, 1999). Bu kuramların ortaya koyduğu kişisel farklılıklar, çevresel etkenler, etkinliklere aktif katılım, öğrenciyi etkileyen yöntemler ve üniversite öğrencilerinin önceki tecrübeleri gibi faktörleri üniversitelerin desteklemesi, öğrencilerin üniversiteye karşı pozitif düşünce ve davranış göstermesini sağlayacaktır (Çalık Var, 2013).

1.7. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Faktörler

ÖB, üniversite ortamında farklı faktörlerle olan ilişkisel süreci kapsamaktadır. Literatürde ÖB'nin genellikle, okuldan ayrılma, akademik performans, psikolojik gereksinim, öğretim elemanı tutumları vb. öğelerle ilişkisi incelenmektedir (Taş Akarsu, 2018; Uğur ve Akın, 2015).

National Survey of Student Engagement (NSSE, 2015) kapsamında ise okula bağlanma düzeyinin, 4 önemli faktöre göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu faktörler; akademik zorluk, akranlarla etkileşim, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve kampüs çevresi şeklinde ele alınmaktadır. Faktörler, aşağıda verilen başlıklarda detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

1.7.1. Akademik Zorluk

Akademik zorluk faktörü öğrencilerin ders çalışmaya ayırdığı vakitten, yüksek oranda başarıyla yerine getirmesi beklenen akademik sorumluluklara kadar çeşitli faaliyetleri içermektedir. Akademik zorluk faktörüyle ilgili tutum ve faaliyetler aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Kuh, Kinzie, Schuh ve Whitt, 2005):

- Derse hazırlıklı gitme (ders çalışmak, okuma yapmak, yazmak ve prova yapmak vb.)
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanma,
- Makale ve rapor yazma,
- Bitirme tezi hazırlama kurslarına, geliştirme ve oryantasyon programlarına katılma,
- Öğrencilerin bir öğretim elemanının standartlarını karşılayabileceklerini düşündüklerinden daha fazla performans göstermesi ve çalışması,
- Derse etkin katılım, ders araç ve gereçlerini çözümleme ve derse bireysel çalışma,
- İstatistiksel ve sayısal veri ve bilgileri günlük hayatta kullanma becerisi,

- Anahtar kelimeleri bulma, yeni öğrenilen bilgileri özetleme ve düzenleme, eski bilgiler ile yeni bilgileri bütünleştirme, çalışırken notlar alma, ders notlarını ve araç-gereçlerini sonradan inceleme ve çalışmaya uygun bir ortam oluşturma,
- Üniversite ortamının öğrenim ve akademik çalışmalara vakit ayırmaya uygunluk düzeyi,
- Problemleri bulma, bilgileri yorumlayıp, çözümleme ve sonuca varma,
- Öğrencilerin çözümleme, eleştiri yapma, sentezleme, uygulama ve soru sorma gibi etkinliklere ne kadar katılım sağladıkları.

Üniversiteler öğrencileri öğrenmeye, farklı öğrenme yöntemlerine dâhil olmalarını destekleyerek, özendirilmektedirler (Bilir, 2020; NSSE, 2018). Bu kapsamda öğrenciler akademik zorluk faktöründeki faaliyetlere katılım göstererek öğrenmelerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar.

1.7.2. Akranlarla Etkileşim

Arkadaşlıklar öğrenciler için önemli bir güç unsurudur (Smith ve Sandhu, 2004). Akran ilişkilerini ve etkileşimlerini yorumlama şekilleri öğrencilerin, sosyal yaşamlarını, kişisel gelişimlerini, okula bağlılık düzeylerini ve arkadaşlarıyla olan ilişki biçimlerini belirlemektedir (Holt ve Espelage, 2005). Akranlarla ilişkilerini olumlu yönde geliştiren, akranları tarafından dışlanmayan, onlar tarafından kabul gören, kavga etmeden iletişimde bulunan, zor anlarında birbirlerine yardım sağlayabilen öğrenciler hem duyuşsal hem de davranışsal yönden okula daha fazla bağlılık duymaktadırlar (Nichols, 2008; Uslu, 2012). Öğrencilerin buna bağlı olarak okulda uyum problemleri ve dışlanma gibi durumlarla daha az karşılaşmaları muhtemeldir (Erdoğan, 2019; Murray ve Greenberg, 2000).

Üniversitelerde, üniversitenin kimliğini oluşturan, öğrencilerin bağlılık düzeylerini ve öğrenme çıktılarını geliştirmeye yardımcı olan davranışsal ve ilişkisel akran kültürü vardır. İlişkisel akran kültürü öğrencilerin iletişim dereceleri ve karakterleri üzerinde etkiliyken, davranışsal akran kültürü öğrencilerin akademik davranışları ile ilgilidir ve bu akran kültürleri öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini belirlemektedir (Lynch, Lerner ve Leventhal, 2013; Serttaş, 2019).

Üniversiteler, öğrencilerin çeşitli öğrenme yöntemlerine adapte olması için farklı “işbirlikçi öğrenme” yöntemleri gerçekleştirmektedirler. Öğrenciler bu nedenle, akranlarıyla aktif

şekilde çalışma ve öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanma imkânı yakalamaktadırlar. Akranlarla etkileşim faktörüyle ilgili tutum ve faaliyetler aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Kuh vd., 2005):

- Dersle ilgili tartışmalara katılma ya da soru sorma,
- Sınıfta sunum yapma,
- Diğer öğrencilerle, bir ders projesi üzerinde birlikte çalışma,
- Sınıf arkadaşlarıyla ödevlerini/projelerini yapmak için sınıf dışında birlikte çalışma,
- Anlamadıkları bir konuda ya da ödevde diğer öğrencilere konuyu anlatma, yardımcı olma,
- Düzenli bir kursun parçası olarak diğer öğrencilerle topluluk temelli projelere katılma,
- Sınıfta öğrendiklerini diğer kişilerle veya arkadaşlarıyla tartışma.

Farklı yerlerden gelen öğrencilerle iletişim halinde olmaları, onlarla bir konu hakkında tartışmaları, ders araç ve gereçlerini birlikte kullanmaları gibi etkileşimlerin öğrencilerin kişisel gelişimlerine, analitik düşüncelerine çeşitli yönleriyle katkı sağlayacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin, üniversitedeki farklı kişilerle ilişkilerinin ders içi ve ders dışı etkinliklere daha fazla katılmalarına, olumlu akademik başarılar göstermelerine ve üniversiteye bağlılık düzeylerinin artmasına katkı sağladığı görülmektedir (Bilir, 2020; NSSE, 2018).

1.7.3.Öğrenci/Öğretim Elemanı Etkileşimi

Öğretim elemanları, öğrencilerin üniversiteye bağlanma düzeylerinde önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Öğrencileriyle iyi iletişimlerde bulunan ve onları destekleyen öğretim elemanlarının, öğrencilerin üniversite memnuniyetlerini artırdığı ifade edilmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Öğrenciler için rol model olan öğretim elemanlarının, sergilemiş oldukları davranış ve tutumları, kişilikleri öğrencileri etkilemektedir. Öğretim elemanları bu kapsamda bu durumun farkında olarak, kişisel yeterlilik ve gelişimlerini üst seviyede tutmalıdırlar (Schlechty, 2001).

Öğrencilerin hem üniversiteye bağlılıklarında hem de üniversitede yapılan öğretim hakkındaki düşünceleri üzerinde, öğretim elemanlarının sınıf aktiviteleri, ders anlatım

yöntemleri ve düşünce modelleri gibi seçimleri etkili olmaktadır. Öğrenci beklentilerini ve sınıf içi kurallarını oluştururken öğretim elemanlarının, öğrencilerin fikir ve görüşlerini de alması öğrencinin bağlılığının artmasında etken olarak değerlendirilebilir (Fredricks, 2011).

Arastaman (2006), çalışmasında öğretim elemanı ve öğrenci ilişkileri bakımından öğrencilerin üniversiteye bağlılık seviyelerini bazı kriterlere göre incelemiştir. Bu kriterlere göre öğretim elemanları:

- Anlattığı konuyu ve öğrencilere anlatmayı severse,
- Aldığı kararlara öğrencileri de dâhil ederse,
- Öğrencilerine bağırmasın ve onların sorunlarını dinlerse,
- Onları destekleyip, adil iletişim kurabilirse,
- Öğrencileriyle birlikte eğlenip, mutluluklarını paylaşırsa,
- Onlara ilgi gösterirse,
- Yardım istediklerinde sevecek yerine getirirse,
- Öğrencilerinden vazgeçmezse,
- Açıklama yaparken onlara karşı anlaşılır ve net olursa,
- Onlara düşünce ve fikirlerini rahatça ortaya koyabilecekleri ortamlar yaratırsa,

öğrencilerin üniversiteye bağlılık düzeylerine olumlu yönde etki etmiş olabilirler.

Kuh vd. (2005) de çalışmalarında, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme deneyimlerine sahip olmalarında, öğretim elemanları ile aralarında olumlu etkileşim kurmalarının önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Ayrıca, bu bağlamda öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki bu tür olumlu etkileşimlerin üniversiteler tarafından teşvik edilmesi için çeşitli programların ve politikaların oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarıyla etkileşim faktörüyle ilgili tutum ve faaliyetler aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Kuh vd., 2005):

- Öğretim elemanı ile kariyer hedefleri üzerine konuşma,
- Öğretim elemanı ile birlikte bir projede beraber çalışma,
- Öğretim elemanı ile birlikte sınıf dışı etkinliklerde çalışma (öğrenci-yaşam etkinlikleri, oryantasyon, komisyon),
- Öğretim elemanından akademik başarı konusunda hızlı geri dönüt alma,

- Öğretim elemanları ile ders dışında da, dersle ilgili fikir ve düşüncelerini, ödevini ve ders notunu tartışma.

Öğrenciler, ders içinde veya dışında öğretim elemanları ile etkileşimde bulunarak onların problemleri nasıl yorumladıklarını ve nasıl düşündüklerini öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar. Öğretim elemanları öğrenciler tarafından birer rehber, rol model ve mentör olarak görülmektedirler. Bununla birlikte sınıfta iyi bir öğretimin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının açık ve anlaşılır bir şekilde öğrenciler ile iletişim kurmaları gerekmektedir. Tüm bu faktörlerin öğrencilerin bilgi ve becerilerini, akademik başarı ve davranışlarını, üniversiteye olan bağlılıklarını, kişisel gelişimlerini ve öğrenmelerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir (Bilir, 2020).

1.7.4.Kampüs Çevresi

Üniversitenin başarısı, öğrenciye sağladığı destekler, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen akademik faaliyet ve programlar, öğretim elemanı ve idari kadronun öğrencilerle iyi düzeyde etkileşimde bulunması, arkadaşları ile sağlıklı ilişkilerin kurulması, kampüs ortamının ve sosyal faaliyetlerin yeterli düzeyde olması gibi faktörler öğrencilerin üniversiteye olan bağlılıklarının artmasını sağlayabilecek özelliklerdir. Bu bağlamda üniversiteler, öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerek akademik gerekse sosyal açıdan destekler sağlayarak, onları bu desteklerden faydalanmaya teşvik eden imkânlar sunmaktadırlar (Bilir, 2020; Özdemir vd., 2010; Taş Akarsu, 2018). Ayrıca, öğrencilerin idari kadro ve öğretim elemanları ile iyi ve faydalı ilişkilerde bulunabilecekleri bir ortam yaratmaktadırlar (Kuh vd., 2005). Üniversitelerin sunmuş oldukları tüm bu imkânlar neticesinde öğrencilerin desteklenmiş bir kampüs çevresine sahip oldukları görülmektedir. Kampüs çevresi faktörüyle ilgili ifade edilen koşullar aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Kuh vd., 2005):

- Öğrencilerin kişisel gelişimleri için ihtiyaç duydukları akademik ve sosyal destekleri sağlama, çeşitli öğretim yöntemleri kullanma,
- Farklı topluluklarla sosyal ilişkiler yaratma ve akademik çalışmalar oluşturma,
- Öğrencilerin, akademik kadro ve öğretim elemanlarıyla birlikte akademik çalışmalarda bulunmasına imkân sağlama,
- Her öğrenciye bir danışman atama ve danışmanlık programları oluşturma,

- Öğrencilerin akademik olmayan görevlerinin üstesinden gelmesine yardımcı olma,
- Akılcı, anlaşılır, adil, tutarlı ve esnek üniversite kuralları oluşturma,
- Öğrencilerin akademik kadroyla, öğretim elemanlarıyla ve arkadaşlarıyla iyi düzeyde ilişkilerde bulunabileceği ortamlar yaratma.

Öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını, kişilerarası pozitif ilişkiler ile çevrelenen üniversite ortamları desteklemektedir. Öğrenciler; idari kadro, öğretim elemanları ve arkadaşları ile sınıf içinde, akademik alanlarda ya da akademik ve sosyal olmayan ortamlarda etkileşimde bulunmaktadır. Üniversitelerin kalitesinin ölçülmesi öğrencilerden gelen memnuniyet raporlarına bağlı bulunmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerden gelen geri dönütler üniversiteler ve bölümler için yararlı olacaktır (NSSE, 2018). Literatüre bakıldığında, sosyal gelişim, eleştirel düşünme ve akademik başarı gibi faktörlerin, üniversite ortamındaki kaliteli etkileşim ve iletişimlerle bağlantılı olduğu görülmektedir (Umbauch ve Wawrzynski, 2005; Whitt, Edison, Pascarella, Nora ve Terenzini, 1999). Öğrenciler, tüm bu kişiler ile pozitif etkileşimler ve ilişkiler kurabilecekleri destekleyici ortamlarda mutlu olmakta, daha fazla bağlılık hissetmekte ve bu tarz ortamlardan daha fazla faydalanma davranışında bulunmaktadır (NSSE, 2018).

Öğrencilerin öğrenim ve gelişimlerine önem veren üniversiteler, kültürel, akademik ve sosyal faaliyetlere birçok destek vermektedirler. Verilen bu destekler öğrencinin mutluluğunu, başarısını ve üniversiteye bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Üniversitelerin hizmet ve etkinlikler gibi öğrencinin akademik başarısını destekleyen faaliyetlerin ne kadarını sağladığı öğrencilerin üniversiteye olan bağlılıklarını sağlamada aracı bir rol oynayabilir (Gonyea ve Kinzie, 2015). Üniversite çevresi, kişilerin etkileşimde ve iletişimde bulunduğu fiziksel ortamı aynı zamanda o ortamda etkileşim ve iletişime giren kişilerin algılarını kapsamaktadır. Destekleyici çevre; öğrenci toplulukları, öğrenme atölyeleri, bitirme projeleri, oryantasyon programları, özel ders hizmetleri, kültür merkezleri gibi etkinlikleri içermektedir (NSSE, 2018).

Destekleyici çevre, öğrencilerin üniversitede mutlu olmalarına, derslere ve faaliyetlere aktif katılmalarına ve böylece üniversiteye bağlılıklarının olumlu yönde artmasına olanak sağlamaktadır (Bilir, 2020; Kuh, 1993). Diğer bir ifade ile sınıf ve kampüs faaliyetlerine olan ÖB, başarılı eğitim ve öğretim çıktıları için önemlidir ve bu bağlılık düzeyi üniversite ortamının niteliklerinden etkilenmektedir (Arastaman, 2006; Finn ve Voelkl, 1993).

1.8. Yüksek Etki Uygulamaları

Üniversitenin öğrenciye sunduğu bazı fırsatlar, öğrencinin gelişmesi, yeni şeyler öğrenmesi ve üniversiteye devam etmedeki istekliliği ile pozitif yönde ilişkili olduğundan bu durum literatürde “yüksek etki” olarak tanımlanmıştır (Gonyea ve Kinzie, 2015). Yüksek etki uygulamaları, yaşamları farklılaştırabilecek zengin bir öğrenim deneyimini simgelemektedir. Bununla birlikte, çoğu zaman önemli seviyede emek ve vakit ayırmayı, öğrenciler ve öğretim elemanları ile iyi ilişkiler kurmayı gerektirmekte, ders haricinde de gelişmeyi ve öğrenmeyi sağlamakta, durağan ve sürekli bir geri dönüt oluşturmakta ve üniversitedeki diğer bireylerle birlikte ortak çalışmalarda ve faaliyetlerde bulunmayı teşvik etmektedir.

Yüksek etki uygulamaları öğrencilere, öğrenimlerini tamamlamaları için farklı yöntemlerle öğrenme imkânı sağlamaktadır. Bu bağlamda yüksek etki uygulamalarının öğrencilerin mesleki öğrenimleri için gerekli olduğu düşünülmektedir (Kuh vd., 2005). Bu uygulamalara katılarak öğrenciler, akademik öğrenimlerini tamamladıktan sonra sadece bir adım önde olmamakta (örneğin; daha yüksek iş tatmini, daha fazla maaş ve daha fazla iş imkânı) bununla birlikte daha iyi gelişim ve iletişim becerileri elde etmektedirler (Bilir, 2020; NSSE, 2011).

Öğretim elemanlarının, yüksek etki uygulamalarına öğrenci katılımına önem veren bir ortam hazırlamalarının yanısıra üniversitelerin de öğrencilere bu uygulamalara katılma imkânı sağlaması önemli olarak görülmektedir. Yüksek etki uygulamaları faktörü, “*öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, hizmet ederek öğrenme ve yurt dışında bir öğrenim programına katılma*” gibi değerlendirilmesi gereken fırsatları içermektedir (Bilir, 2020; NSSE, 2018). Bu fırsatlar, aşağıda verilen başlıklarda detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

1.8.1. Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılma

Çoğunlukla ortak bir hedefi gerçekleştirmek için bir araya gelen öğrenci grupları, “öğrenci/öğrenme toplulukları” şeklinde ifade edilmektedir (Janusik ve Wolvin, 2007). Bu topluluklara katılan öğrenciler; üniversite, öğretim elemanları ya da öğrencilerin planladığı, üniversitenin istenilen sonuçları ile bağlantılı olan akademik ve akademik dışı faaliyetlerde yer almaktadırlar (NSSE, 2018).

Öğrenci/öğrenme toplulukları, öğrencilerin öğretim elemanları ve üniversite ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlayan, onlara öz benlik duygusu kazandıran ve üniversiteye bağlılıklarını artıran faydalı bir strateji olarak görülmektedir. Bu topluluklar, öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarına yardımcı olmakta, onların kaliteli ilişkiler kurmalarını desteklemekte, öğrencileri birlikte öğrenmeye ve çalışmaya özendirmekte, öğrencilerin üniversiteye olan bağlılıklarını artırmakta ve öğrencilere kimlik duygularını geliştirecek yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Janusik ve Wolvin, 2007).

Öğrenci öğrenme toplulukları, öğrencilere yenilikçi ve entelektüel gelişim imkânları sunmaktadırlar. Öğrenciler, öğretim üyeleri ile etkileşim kurma, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrenme faaliyetleri yürütme, araştırma yapma, öğretim üyelerinden rehberlik alma gibi etkinlikleri içeren interaktif bir öğrenme ortamı ile üniversite öğrenimlerini güçlendirmekte ve zenginleştirmektedirler (Bilir, 2020; NSSE, 2018).

1.8.2. Hizmet Ederek Öğrenme

Eğitim ile gönüllü çalışmaları birleştiren faaliyetler, “hizmet ederek öğrenme” şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim amaçlı gönüllü hizmetlerini kapsayan tüm faaliyetler, hizmet ederek öğrenme kavramını içermektedir (Gray vd., 1999). Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin kişisel gelişimlerine güçlü bir toplumsal hedef ile yardımcı olmaktadır (Giles, Honnet ve Migliore, 1991).

Çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin hizmet ederek öğrenme kapsamında bir projeye dâhil olmalarının, akademik ve kişisel başarılarını olumlu yönde desteklediği görülmektedir (NSSE, 2018). Hizmet ederek öğrenme kapsamında öğrencilerin projeye dâhil olmalarının, onların anlama ve fikirlerini tartışma yeteneklerini geliştirdiği, akademik başarıları ile kişisel ve kişiler arası gelişimlerini artırdığı ifade edilmektedir (Astin, Vogelgesang, Ikeda ve Yee, 2000). Aynı zamanda bu durumun öğrencilerin mezuniyet sonrası vatandaşlık görevlerini, sosyal sorumluluk duygularını ve sosyal hizmetlere katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bir diğer ifade ile hizmet ederek öğrenme kapsamında bir projede aktif olarak görev alan öğrenciler, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi akademik gelişimlerini sağlamanın yanı sıra teorik bilgilerini pratikle birleştirmeyi öğrenmekte ve kariyer gelişimlerine olumlu bir katkı sağlamaktadırlar (Bilir, 2020; Eyler, Giles, Stenson ve Gray, 2001).

1.8.3. Yurt dışında Bir Öğrenim Programına Katılma

Vatandaşı olunan ülkenin sınırları dışında yürütülen herhangi bir öğrenim programı, “yurt dışında öğrenim görme” şeklinde ifade edilmektedir (Kitsantas, 2004). Yurt dışında bir öğrenim programına katılan öğrencinin, bir yarıyıl süresince (ya da bir yıl) kendi ülkesi dışındaki bir ülkenin üniversitesinde öğrenim görmesi zorunludur (NSSE, 2018). Yurt dışında öğrenim öğrenciler için, akademik stajlara katılma, yeni kültürler tanıma, akademik becerilerini geliştirme, öz farkındalıklarını artırma ve dünyayı algılama biçimlerini geliştirme, farklı bir dil öğrenme, gittiği ülkedeki öğrencilerle tanışma ve arkadaşlık ilişkileri kurma gibi fırsatlar veren kapsamlı bir öğrenim deneyimi olarak görülmektedir (Norris ve Steinberg, 2008). Yurt dışında bir öğrenim programına katılmanın öğrenciye, gerek kişisel yönden hayat değiştiren ve geliştiren, gerekse akademik yönden zenginleştirici bir tecrübe kazandırdığı gözlemlenmektedir (Gonyea, 2008).

Başka bir ülkede öğrenim programına katılan öğrenciler, o ülkenin kültürleri ile etkileşime girerek akademik tecrübelerini zenginleştirme (NSSE, 2018), akademik yönden olgunlaşma ve kişisel gelişim becerilerini artırma (Hadis, 2005) gibi farklı alanlarda önemli düzeyde avantajlar sağlamaktadırlar (Salisbury, Umbach, Paulsen ve Pascarella, 2009). Aynı zamanda bu öğrencilerin öğrenmeye ve çalışmalarına harcadıkları zaman ve çabanın da, farklı bir ülkede öğrenim görmelerine bağlı olarak arttığı ifade edilmektedir (Hadis, 2005).

Araştırmacılar bu tür programlara katılımın öğrencilerin kişisel ve kişiler arası iletişim becerilerini artırdığını (NSSE, 2018), aynı zamanda bu programlara katılan öğrencilerin diğer öğrencilere göre ülkeler arası kültürel konular ve ilişkiler üzerinde daha çok bilgi birikimine sahip olduklarını (Williams, 2009), bu bağlamda da üniversitelerine aktif bir şekilde devam ederek mezun olmak için daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmektedirler (Bilir, 2020; Salisbury, Paulsen ve Pascarella, 2010).

1.9. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı ve Teknoloji Kullanımı

Eğitimciler ve araştırmacılar, çağın yeniliklerinden faydalanarak ÖB’yi artırmanın yöntemlerini araştırmaktadırlar. Araştırmalar neticesinde “Z kuşağı” olarak ifade edilen günümüz nesli için, ÖB’yi artırma yolunda önemli düzeyde etkili olabilecek yöntemlerden

biri “teknoloji” olarak öngörölmüştür. Reynard (2007), günümüz nesli öğrencilerinin bağıllığını artırmak için öğretim elemanlarının derste teknolojiden faydalanabileceğini ifade etmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımını faydalı bulduklarını ifade eden öğrencilerin teknoloji ile iç içe bir yaşam sürdükleri görölmektedir (Kennedy vd., 2009). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun 2020 yılında yapmış olduğu “*Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*”ndaki veriler incelendiğinde, internet kullanımında bir yıl içinde çok önemli değışikliklerin meydana geldiği görölmektedir. TÜİK’in 2020 yılı verilerine bakıldığında internet kullanım oranının %79,0 olduğu bir önceki yılda ise %75,3 olduğu görölmüştür. Bu verilerden hareketle internet kullanımının yanısıra teknoloji kullanımının da giderek arttığı ve kişilerin teknolojiyle iç içe bir hayat sürdükleri sonucu çıkarılabilir. Teknoloji çağı olarak da adlandırılan 21.yüzyılda teknolojinin eğitimde kullanılması ÖB’yi artırmada önemli bir etken olarak görölmektedir (Gibbs ve Poskitt, 2010; Nelson Laird ve Kuh, 2005). Son zamanlarda literatürde ÖB’de teknolojinin etkisi ve rolü ile ilgili araştırmaların arttığı gözlenmektedir. Literatür incelendiğinde bu konuda çalışma yapan bazı araştırmacılar, teknolojinin ders içi ve ders dışı kullanımlara uyumlu hale getirilmesinin ÖB’ye katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Bu teknolojilere; akıllı tahta (Morgan, 2008), öğretim elemanı ve öğrencilerle e-mail yoluyla haberleşme (Krause ve Coates, 2008), web 2.0 ve sanal gerçeklik teknolojileri (Golubski, 2012), interaktif öğrenme (Hepplestone, Holden, Irwin, Parkin ve Thorpe, 2011; Xu, 2010), 3 boyutlu ortamlar (Bouta, Retails, ve Paraskeva, 2012), kampüs faaliyetleri (Ericson, 2011), ağ tabanlı öğrenme (Chen, Lambert ve Guidry, 2010), çevrimiçi öğrenme (Reynard, 2007), görsel ve çoklu ortam araçları (Allison ve Rehm, 2007) örnek olarak verilebilir.

Uluslararası literatüre bakıldığında ÖB’yi, teknoloji kullanımının artırdığı gözlemlenmektedir (Gibbs ve Poskitt, 2010; Nelson Laird ve Kuh, 2005). ÖB’yi artırmada sadece teknoloji kullanımının yeterli görölmediği, aynı zamanda teknoloji entegrasyonlarının daha etkili olduğu ifade edilebilir (Hancock ve Betts, 2002; McGrath, 1998). Bu kapsamda öğretim elemanlarının, ders içi ve ders dışı kullanımlarda teknolojiyi nasıl entegre edeceklerini düşünmeleri gerekmektedir. Yüz yüze öğrenimin devamı niteliğinde olan teknoloji destekli öğrenim, gruplar halinde, çevrimiçi öğrenmeler, başka bir ifade ile karma öğrenmelerde de kullanıldığında ÖB’yi olumlu yönde etkilediği görölmektedir (Coates, 2007; Reynard, 2007). Teknolojinin ÖB’yi olumlu olarak etkileyen önemli yönleri olmakla birlikte olumsuz olarak etkileyen bazı yönleri de bulunmaktadır.

Bunlar kullanılan teknolojinin öğrenciye cazip gelmemesi veya teknolojinin öğrenciye göre entegre edilememesi gibi faktörlerdir. Bu faktörlerin de öğrencilerin teknolojiden yararlanmasına ve teknolojinin ÖB'yi artırmasına önemli bir engel teşkil ettiği söylenebilir (Cole, 2009; Günüş, 2013).

1.10.Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Sonuçları

Öğrencinin okula bağlılığını Appleton vd. (2006); “*bilişsel bağlılık, psikolojik bağlılık, davranışsal bağlılık ve akademik bağlılık*” olarak dört boyutta ele almışlardır. Araştırmacılar bağlılık türlerini, bağlılık türlerini kapsayan unsurları ve bağlılığın eğitimsel ve bireysel sonuçlarını saptamışlardır. Sonuçlara bakıldığında bilişsel ve psikolojik bağlılık; öğrencilerin üniversite ile bağlantılı olması, özdeşleşmesi, değer vermesi ve aidiyet duyması, öğrencinin kendine güvenmesi, içsel motivasyona sahip olması, başarılı olacağına inanması ve her zaman hedeflerinin olması gibi izlenmesi zor olan içsel belirtileri içerirken, davranışsal bağlılık; öğrencinin üniversiteye devam durumu, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlere katılımı gibi davranışları içermektedir. Akademik bağlılık ise; öğrencinin yerine getirmesi gereken görevleri ile ödevlerini zamanında yapıp yapmadığı ve akademik başarısı gibi sorumluluklarını kapsamaktadır.

Öğrencilerin üniversiteye gitme isteksizliği, akademik başarı seviyesinin düşük olduğu, üniversite ile arasındaki bağın zayıflaması veya bağın tamamen kopması gibi düşünceleri yok etmeyi sağlayan kavram “okula/üniversiteye bağlılık” olarak tanımlanmaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2003; Serttaş, 2019). Literatür incelendiğinde öğrencilerin üniversiteye bağlılık seviyelerinin bazı koşul ve durumlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu koşul ve durumlar; akademisyenler ve arkadaşlarla iyi ilişkiler kurma, ilgi çekici görev ve sorumluluk alma, kampüs gibi öğrenim alanlarında yeterli ortama sahip olma (Fredricks vd., 2004), öğrenciye ve derse göre etkili teknoloji entegrasyonları sağlama (Hancock, ve Betts, 2002; McGrath, 1998), yüksek akademik başarı elde etme (Bellici, 2015), ders ile üniversite faaliyetlerine daha fazla zaman ve çaba harcama şeklinde sıralanabilir (Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz ve Zorbaz, 2017).

Hocası ve arkadaşları ile arasında iyi ilişkiler olan ve kendisini üniversiteye ait hissedenden öğrencilerin, duygusal, akademik ve sosyal açıdan daha pozitif davranışlar sergilediği görülmektedir (Uslu, 2012). Nichols (2008), okula/üniversiteye bağlılığı yüksek olan

öğrencilerin genel olarak olumlu davranışlar gösterdiklerini ve daha az devamsızlık davranışında bulunduklarını ifade etmektedir. Üniversiteye daha fazla bağlılık duyan ve üniversite ile özdeşleşen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve üniversiteye devamsızlık davranışının azaldığı, aksine aktif devamın sağlandığı görülmektedir (Blum, 2005).

Öğrencilerin üniversiteye yüksek düzeyde bağlılık duymaları, onların üniversite etkinliklerine katılımlarını artırarak sosyalleşme bağlamında daha iyi ilişkiler kurmalarına ve buna paralel olarak akademik başarılarını da artırmalarına katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2019; LeCroy ve Krysik, 2008; Önen, 2014). Bu durum, öğrencinin ilerleyen zamanlarda iş performansının artmasına, öğrendiklerini günlük hayatında kullanmasına ve kişisel olarak olgunlaşıp, gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kahu, 2013; Serttaş, 2019). Sarı ve Cenkseven (2008) ve Erdoğan (2019), pozitif özbenlik algısına sahip olan öğrencilerin, okul/üniversite ile ilgili davranışlarının da pozitif olduğunu ve buna paralel olarak öğrencilerin sosyal ve akademik performanslarının da arttığını ifade etmektedirler.

Literatür incelendiğinde teknoloji kullanımının da ÖB üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. “Z kuşağı” olarak ifade edilen günümüz nesli öğrencilerinin teknoloji kullanımını faydalı bulduğu ve yaşamlarının birçoğunu teknolojinin kullanıldığı bir çevrede geçirdiği ifade edilebilir (Kennedy vd., 2009). Bu bağlamda teknolojinin ders içi ve ders dışı faaliyetlere entegre edilmesi, öğrencilerin okula/üniversiteye daha fazla bağlılık duymalarına katkı sağladığı söylenmektedir (Hancock ve Betts, 2002; McGrath, 1998). Bilgi teknolojileri yöntemleri arasında görülen oyun ve eğlence gibi motive edici faktörler ile görsel ve çoklu ortam araçlarının da (ses, görüntü, grafik, müzik ve animasyon gibi), ders içi ve ders dışı faaliyetlere entegre edilerek kullanılması ÖB’yi artırmaktadır (Allison ve Rehm, 2007). İnsan algısı çoğunlukla görsel mekanizma ile çalışmakla birlikte ders içi ve ders dışı faaliyetlerde görselliğin kullanılması, öğrencilerin durumu daha iyi algılayabilmelerinde, geri bildirimde bulunmalarında ve akademik başarılarında daha verimli sonuçlar almalarında faydalı olmaktadır. Dolayısıyla çoklu ortam araçları, 21. yüzyılda hızla değişen ve gelişen teknoloji ile öğrencilerin dersleri iyi düzeyde anlama ve algılamalarında alternatif bir yaklaşım olarak görülmektedir (Yang ve Wu, 2012). Öğrenme aşamasında görsel ve çoklu ortam araçlarının öğrenciyi süreçte aktif tuttuğu, bir hikâye akışı içinde ilerlerken öğrencinin zihninde bilgiyi kendisinin yapılandığı, kendi bilgisini keşfettiği, alıştırma ve uygulamalar ile bu bilgiyi daha iyi anlamasına imkân tanıdığı ve elde ettiği bilgiyi gerçek

yaşam durumlarına uyarlayabildiği bilinmektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013). Ayrıca araştırmalarda öğrencilerin görsel ve çoklu ortam araçlarını eğlenceli, sürükleyici ve yansıtıcı sanatsal bir araç olarak algıladıkları, buna paralel olarak da üniversiteye ve öğrenmeye olan bağlılıklarının arttığı tespit edilmiştir (Demirer ve Baki, 2018). Yang ve Wu (2012) ise çalışmalarında, görsel ve çoklu ortam araçlarının öğrencilerin “*akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu*” üzerindeki etkisini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar genel olarak sonuçların bilgi teknolojileri yönteminin öğrenim değerinin önemini vurguladığını ifade etmektedirler. Zira görsel ve çoklu ortam araçlarının öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını, keşfetmeye istekli olmalarını ve eleştirel düşünme yeteneği kazanmalarını sağlarken üniversiteye bağlılık düzeylerinin artmasına da zemin hazırladığı söylenebilir.

2. BÖLÜM

ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ

Araştırmanın bu bölümünde anket tekniği kavramı, anket tekniğinin genel yapısı ve özellikleri, anket tekniği çeşitleri, anket tekniğinin avantajları ve dezavantajları, senaryolaştırılmış içerik analiz tekniği (SİAT) kavramı, bu çalışmada neden SİAT, SİAT öğeleri, SİAT oluşturma aşamaları, SİAT'ı hazırlamak için kullanılabilecek güncel uygulamalar, SİAT ve görsel bellek, SİAT'ın avantajları ve dezavantajları ile ilgili başlıklar, alt başlıkları ile ele alınmaktadır.

2.1. Anket Tekniği Kavramı

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda bilgi toplama araç ve tekniğinin seçilmesi önemli bir aşama olarak görülmektedir. İnsanlar, sosyal konular üzerinde yapılan çalışmaların veri kaynağıdır ve anket tekniği, insanlardan doğrudan bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Bu nedenle literatürde anket tekniği, ilk kaynaktan diğer bir deyişle birinci elden bilgi alma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Odabaşı, 1999). Başka bir ifade ile anket tekniği, sosyal konular üzerindeki araştırmalarda, araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Altunışık, 2008). Temel olarak anket tekniği, katılımcılara yazılı veya sözlü sorular sorulmasını ve bu soruların görüşmeci tarafından kaydedilmesini kapsamaktadır (Cengiz, Akyüz ve Tuzcuoğlu, 2010; Gegez, 2007). Anket kavramı haricinde bu tekniğin bazı literatürlerde “tarama” (Cengiz vd., 2010; Ekiz, 2013) veya “sormaca” (Aziz, 1994; Cengiz vd., 2010) gibi terimlerle tanımlandığı görülmektedir. Demir ve Acar (1992) ve Kaya vd. (2013) anket kavramını, belirli bir konuyla ilgili kişilerin fikirlerini, tercihlerini, tutumlarını, görüşlerini, eğilimlerini ve beklentilerini tespit etmek amacıyla seçeneklere dayalı bilgi toplamayı

amaçlayan araştırma tekniği şeklinde tanımlamaktadırlar. Resmi, akademik ve ticari alanlarda sıklıkla kullanılan ve her geçen gün yaygınlık kazanan anket, katılımcının önceden belirlenmiş bir yapıda hazırlanan sorulara cevap vermesiyle veri toplama tekniği olarak da ifade edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005; Kuzu, 2013). Balcı (2005) ise anketi; belirli bir konuda tespit edilmiş sorulara veya hipotezlere bağlı olarak, örnekleme veya evreni oluşturan bireylere sorular sorma yoluyla veri elde etme tekniği şeklinde açıklamaktadır. Anket tekniği, katılımcıların kişisel cevaplarına dayandığı için güvenilir bir teknik olarak görülmemektedir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı anket tekniği, katılımcıların algılarını ölçmek için tercih edilmektedir (Balaban Salı, 2018).

İlgili literatürde anket çalışmasını (posta anketi) ilk defa 1880 yılında Karl Marx'ın bir araştırma aracı olarak kullandığı belirtilmektedir. Çalışmanın, seksenli yıllardan günümüze dünyanın her tarafında araştırmacılarca uygulanmaya devam ettiği ifade edilmektedir (Altunışık, 2008; Berner vd., 2002).

Anket çalışmaları, günümüzde neredeyse her konuda ve değişen boyutlarda karşımıza çıkmaktadır (Altunışık, 2008). Ancak bu tür çalışmalarda araştırmacı, veri toplama konumunda olduğu için bu durumda veri toplama tekniğinin seçimi önemli hale gelmektedir (Odabaşı, 1999). Sosyal konularda yapılan araştırmalarda genellikle araştırılan konu üzerinde herkesin, eğilimleri, fikir ve davranışları ile ilgili bilgi toplamak muhtemel olmamaktadır. Bu nedenle araştırmalarda, maliyetler, zaman ve hata olasılıkları gibi unsurlar dikkate alınarak araştırmanın amacına uygun en doğru tekniğin seçilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Kaya vd., 2013).

2.2. Anket Tekniğinin Genel Yapısı ve Özellikleri

Anket tekniğinin temelini, hedef kitle (evren)'den seçilmiş ve bütünü temsil eden kişilerden (örneklem) sistematik bir şekilde bilgi alabilmek oluşturmaktadır (Kaya vd., 2013). Bu nedenle, katılımcılara sözlü veya yazılı sorular yöneltilerek bunların yanıtları elde edilmeye çalışılmaktadır. Burada anketör ile katılımcı arasında bir tür iletişim olduğuna dikkat çekilmektedir ve anket formu veri toplama aracı olarak ifade edilmektedir. İyi bir anket formunda olması gereken özellikler aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Köksal ve Keskin, 2017):

- Katılımcının zaman ayırmasına değecek kadar önemli bir konuyla ilgili olmalıdır,
- Nüfus bilgileri ve okul raporları gibi farklı kaynaklardan bulunamayacak verileri elde etmeye çalışmaktadır,
- Sadece önemli olan bilgiyi açıklayacak kadar uzun olmalı, onun haricinde olabildiğince kısa tutulmalıdır,
- Form üzerindeki talimatlar anlaşılır bir şekilde ve tam olmalıdır. Bir maddede iki farklı soru sormaktan uzak durulmalıdır,
- Sorular açık, net, kolay ve anlaşılır olmalıdır. Yönlendirmelerden kaçınılmalı, tamamen nesnel sorulara yer verilmelidir. Aynı zamanda genelden özele doğru giden bir düzen içerisinde sıralanmalıdır.

İletişimin sağlıklı olabilmesi için formda bulunacak soruların sözlü veya yazılı sorulabilmesinde birtakım etmenlerin de dikkate alınması önem arz etmektedir. Bu etmenler (Odabaşı, 1999):

- Katılımcıların bölgesel davranış ve özellikleri,
- Kültür ve öğrenim seviyeleri,
- Meslekleri,
- Taraf tutma yönelimleri şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların bölgesel davranışları anket formunda bulunacak soruların seçilmesinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İç Anadolu bölgesinde yaşayan bir kitleye zeytinyağı yemek çeşitlerini sormak veya Ege bölgesinde bulunanlara Adana kebabının nasıl yapıldığını sormak ve yanıt almak araştırma sonucunun güvenilirliğini düşürebilecektir. Öte yandan, kültür ve eğitim seviyeleri düşük olan katılımcılara, anlamada güçlük çekecekleri sorular yöneltilmemelidir. Örneğin; okuma-yazması olmayan bir kişiye gelişmekte olan teknolojiler hakkında sorular yöneltmek ve cevaplar istemek yanıltır ve sorulsa dahi bu durum sonuçların güvenilirliğine gölge düşürebilecektir. Cevaplayıcıların meslekleri, onların sorulara verdikleri yanıtların güvenilirliğini ve gerçekliğini de etkilemektedir. İnşaat sektöründeki bir malzeme hakkında doktora veya öğretmene soru yöneltmek ve cevap almak doğru değildir ve güvenilir sonuçlar elde edilemez. Ankete yanıt vermesi istenen kişilerin taraf tutma yöneliminde bulundukları veya bulunabilecekleri önceden tespit edilebiliyorsa, bu şekilde sorular sormaktan uzak durulmalıdır. Örneğin; Sosyal Bilgisi öğretmeninden Türkçe dersinin müfredatına ilişkin bilgi istemek sağlıklı bir sonuç vermez. Bu tarz bilgiler taraf tutularak verilmiş yanıtlardan meydana gelebileceğinden

araştırma sonuçlarının güvenilirliğini azaltabilecek nitelikte olabilmektedirler (Kaya vd., 2013; Odabaşı, 1999).

Araştırma sonuçları, katılımcıların fikirlerini belirleyerek karşılaştırma ve değerlendirme yapmak için kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, ihtiyaç duyulan bilginin doğru bir şekilde açıklanmasıdır. İhtiyaç duyulan bilgi ne kadar açık ifade edilirse, anket sorularının seçilmesi de o derece kolay olmaktadır. Sorulacak soruların konu ile ilişkili olması ve hangi konular üzerinde yoğunlaşacağı anket sorularıyla doğrudan ilgilidir. Örneğin; araştırmada ihtiyaç duyulan bilgi üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin ölçülmesi üzerine olabilir. Bu hususta araştırma soruları bu amaçlara uygun şekilde olmalıdır (Balaban Salı, 2018). Daha önceden inceleyerek iyi düzeyde hazırlandığını gördüğümüz araştırma soruları ile çalışıp veri toplanması halinde, anket tekniğiyle sistematik ve amaçlara uygun verilerin elde edilmesi muhtemeldir (Güven, 2006).

Anket tekniğinin, diğer tekniklere göre üstün özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki çok sık ve yaygın kullanımda olması şeklinde ifade edilebilir. Diğer önemli özelliği çeşitlilik ve esnekliktir. Anket tekniği ile birçok çeşitte veriler toplamak muhtemeldir. Katılımcıların düşünce ve davranışları başta olmak üzere demografik bilgilerine kadar değişik çeşitte bilgiler toplamak olasıdır. Sorulardaki çeşitlilik ve esneklik sayesinde çok farklı veriler toplanabilir. Tekniğin bir diğer özelliği ise hız ve maliyet avantajı sağlamasıdır. Tekniğin geniş bir kitleye uygulanabilmesi ve iletişim olanaklarının gelişmesiyle ortaya çıkan hız ve düşük maliyet anket tekniğinin bu özelliğinin önemini ortaya koymaktadır (Odabaşı, 1999).

2.3. Anket Tekniği Çeşitleri

Anket tekniğinin farklı çeşitleri bulunmaktadır. Bunlar, bilim dallarına/konularına/alanlarına göre, kullanılan yöntemlere göre, amaçlarına göre ve sorulan sorulara göre anketler şeklinde dört başlıkta toplanmaktadır (Arıkan, 2018). Aşağıda bu başlıklar alt başlıkları ile detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.3.1. Bilim Dallarına/Konularına/Alanlarına Göre Anketler

Anketler her bilim dalında kendine özgü uygulanabilmektedir. “*Sosyoloji, eğitim, ekonomi, psikoloji, politika ve pazarlama*” gibi bilim dallarında “*sanayi ve ticari işyerlerine ilişkin*

anketler, hanehalkı gelir ve tüketim anketleri, beklenti anketleri, tarımsal anketler ve kamuoyu anketleri” gibi farklı yapılarda anketler sıklıkla uygulanmaktadır (Arıkan, 2018).

2.3.2. Kullanılan Yöntemlere Göre Anketler

Uygulanacak anket yöntemine karar verirken yöntemlerin birbirlerinden üstünlüklerinin olmadığı noktasına dikkat edilmelidir. Dolayısıyla en iyi olanı bulmaya çalışmaktan ziyade araştırma evreninin niteliği ve yapısı, örneklemin büyüklüğü, araştırmaya harcanan zaman ve bütçe gibi faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılabilir. Anket uygulamalarında veri toplanırken insanlarla iletişim kurmak gerekmektedir. Buradan hareketle iletişim ve uygulama şekli itibarıyla beş farklı anket yönteminden bahsetmek mümkün görünmektedir. Bu yöntemler; yüz yüze anket (kişisel görüşme), telefonla anket, posta anketi, internet anketi ve projektif teknik şeklinde sıralanabilir (Arıkan, 2018):

- 1) Yüz Yüze Anket:** Çalışmalarda “karşılıklı görüşme” (Baş, 2010) ve “kişisel görüşme” (Kurtuluş, 2010) gibi tanımlamalarla da karşımıza çıkmaktadır. Bu tür yöntemlerde anketör birçok katılımcı ile fiziksel açıdan bir araya gelerek, sorular yöneltip cevaplar almaktadır (Cengiz vd., 2010). Katılımcı tarafından form üzerindeki sorulara verilen cevapları çoğunlukla anketör doldurmaktadır. Bu anket yönteminde anketör katılımcının bulunduğu yere giderek anketi uygulamaktadır (Odabaşı, 1999). Bir araya gelinecek veya gidilecek yer sokak, ev, işyeri veya işletme gibi bir ortam olabilmektedir (Arıkan, 2018). Burada veriler, eğitilmiş görüşmecilerin katılımcılarla gerçekleştirmiş oldukları görüşmelerle ve önceden belirlenmiş sorularla toplanmaya çalışılmaktadır. Bu tür anket yöntemi uygulandığında elde edilen veriler görüşme sırasında ya da görüşme bittikten sonra yazıya dönüştürülmektedir. Elde edilen veriler görüşme sırasında akışı bozmamak için anketör tarafından sonradan doldurulması uygun görülmektedir. Fakat bu durumda cevapların doğru bir şekilde hatırlanmayarak yanlışlıklara yol açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Odabaşı, 1999). Bu yöntem bazı konular üzerinde veri toplamanın tek aracı olarak görülebilmektedir. Anket soruları çok uzunsa ya da kısa sürede bir geri dönüş bekleniyorsa bu yöntem tercih edilebilir (Cengiz vd., 2010; Tokol, 1998). Aynı zamanda, anketör ile katılımcı arasındaki ilişki ile katılımcıların yöneltilen sorulara doğru yanıtlar vermesi, anlamadığı ve tereddüte düştüğü durumların anketör tarafından açıklanma imkânının olması yüz yüze anket

yönteminin önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Cengiz vd., 2010; Yükselen, 2003). Bu nedenle yüz yüze anket yöntemi fazla bilgi gerektiren ve karmaşık konuları kapsayan araştırmalar için uygun bir yöntem olarak görülebilir.

2) Telefonla Anket: Bu anket yönteminde telefon aracılığı ile anket uygulanacak kişilerden veriler toplanmaktadır. Bu yöntemin genellikle gelişmiş ülkelerde uygulandığı görülmektedir. Bu anket yönteminden yararlanılabilmek için telefonun yaygın bir şekilde kullanılıyor olması gerekmektedir. Telefonla anket yöntemi ne kişisel görüşmeyi ne de yazılı görüşmeyi temel alır. Bu yöntemde daha çok bir araç vasıtasıyla uzaktan iletişim gerçekleştirilmektedir. Bu türde bir görüşmenin olumlu ve olumsuzluklarını içermektedir (Odabaşı, 1999). Telefonla anket yönteminde, konuyla ilgili önceden hazırlanmış soru kâğıtları veya anket formları ile bireylerden yöneltilen sorulara yanıtlar vermeleri istenmektedir. Genellikle görüşme süresinin sınırlı olduğu durumlarda bu yöntem başvurulmaktadır. Bu anket yönteminde sorular telefonda sorulmaktadır ve elde edilen cevaplar anket formları üzerine işaretlenmektedir. Yöneltilen soruların kısa, açık ve anlaşılır bir şekilde olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Kaya vd., 2013). Kısıtlı düzeyde soru yöneltilmesi ve soruları kimin ne kadar içtenlikle cevapladığının bilinmemesinden dolayı doğruluk oranı düşük ve geri dönüş düzeyi az bir yöntem olarak görülmektedir (Arıkan, 2018). Aynı zamanda bu yöntem bilgilerin düşük bir maliyetle ve kısa bir sürede elde edilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla yöneltilen sorular kısa olduğunda ve katılımcı yanıtlamaya gönüllü olduğunda araştırmacılar için ideal bir yöntem olarak görülmektedir (Cengiz vd., 2010; Yükselen, 2003).

3) E-Posta Anketi: Bu yöntemde anketör bulunmamaktadır. Anket yöntemleri arasında en çok kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde, araştırma konusuyla ilgili önceden hazırlanmış olan anket sorularının araştırmaya katılan kişilerin e-posta adreslerine gönderilmesi ve devamında katılımcı tarafından cevapların yanıtlanarak geri postalanması sağlanmaktadır. E-posta gönderilmeden önce bir açıklama ya da ön yazı ile anketin amacından ve nasıl yanıtlanması gerektiğinden bahsedilebilir (Arıkan, 2018). E-posta hesapları bulunmayan kişilerin bu uygulamaya dâhil olamaması durumunda araştırmada bir sınırlılık söz konusu olmaktadır (Balaban Salı, 2018). Bu nedenle uygulamada geri dönüş oranı düşük olabilmektedir. Geri dönüşlerin olması ya da hızlanması için katılımcıların telefonla aranarak ankete katılmaları için teşvik edilmeleri gerekmektedir (Kaya vd., 2013). E-posta ile anket

yazılı iletişimin özelliklerini taşımaktadır (Odabaşı, 1999). Bu yöntemle uygulanan ankette yöneltilen sorular yanlış anlaşılmaya ya da hiç anlaşılammaya neden olabilmektedir. Bu durumda ise veri toplanamayabilir ya da hatalı veri elde edilebilir (Kaya vd., 2013). Böyle bir durumla karşılaşmamak için anket sorularının, çoğu katılımcının rahatlıkla anlayabilecekleri ve aynı derecede algılayabilecekleri kavram ve sözcükler kullanılarak, dikkat çekecek şekilde, katılımcının çok fazla vaktini almayacak şekilde kısa hazırlanması gerekmektedir (Cengiz vd., 2010; Odabaşı, 1999; Tokol, 1998;).

4) İnternet Anketi: Literatürde “çevrimiçi anket” olarak da tanımlanmaktadır. Bu yöntem, dijital medya teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte internet donanımı ve onun sağladığı olanaklarla araştırmalar yapmaya imkân sağlayan bir yöntem olarak görülmektedir (Baş, 2010). Web tabanlı anketler, araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle uygulanan anketler pasif (katılımcılar yalnızca anket sorularını yanıtlarlar) ya da interaktif (araştırmacı anket formunu web sayfasına yükler, sorular sorar, katılımcı ile birlikte konuları tartışır ve yorum yaparlar) olabilmektedirler (Cengiz vd., 2010). Burada genellikle katılımcının anket formunun yer aldığı bir web adresine davet edilerek, bu adreste bulunan anket formunu yanıtlayıp kaydetmesi istenmektedir (Arıkan, 2018). Bununla birlikte bu yöntemle uygulanan anketlerde veriler sosyal medya aracılığı ile de elde edilebilmektedir. Fakat herkesin sosyal medya veya internet kullanıcısı olmaları mümkün değildir. Bu nedenle hedef kitlenin tamamına ulaşmak söz konusu olmayabilir. Bununla birlikte anket sorularını kimin yanıtladığına dair kesin bilgiye ulaşmak zor olmaktadır. Ancak ekonomik ve hızlı veriler elde etmeye imkân sağlamaktadır. Veriler dijital ortamda toplandığı için kolay bir şekilde kaydedilmektedirler. Böylelikle elde edilen verilerin yorumlanması ve analizi de kolay bir şekilde yapılmaktadır (Kaya vd., 2013).

5) Projektif Teknik: Yukarıda ifade edilen yöntemlerde, katılımcıyla doğrudan iletişim kurularak veri elde etme durumu söz konusudur. Fakat katılımcılar, bazı tutum ve davranışlarını doğrudan ifade etme konusunda çekimser kalabilmektedirler. Dolaylı veri toplama aracı olan projektif yöntemler, katılımcının savunma mekanizmasına nüfuz ederek dolaylı bir şekilde bilinçaltı bilgilerine ulaşmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın amacının gizli tutulmasında veya katılımcının hassasiyet taşıdığı ve çekimser kaldığı konuların açıklanmasında fayda

sağlamaktadır (Arıkan, 2018). Projektif teknikler, kelime çağrıştırma, resim yorumlama (tematik algılama), cümle tamamlama, üçüncü kişi tekniği, rol oynama, karikatür yöntemi (cartoons), analogi yapma (sembolik analogi) ve gelecek senaryosu yöntemi gibi klasik anketlerin kapsamı dışında kalan veri toplama yöntemleri olarak ifade edilmektedir (Arıkan, 2018; Gegez, 2007). Başka bir ifade ile projektif teknikler, araştırılan konuyla ilgili katılımcının inançlarını, motivasyonunu, hislerini, tutum ve davranışlarını dolaylı yoldan öğrenmeye dair bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu yöntem, psikoloji alanından birçok tekniği kullanarak, kişilerin çoğu zaman bilmediği veya açıklayamadığı içgüdüleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Fakat araştırmacının bu tarz çalışmalarda deneyimli olması ve araştırılan konuyla birlikte bu yöntemi de iyi bir şekilde biliyor olması, yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve elde edilen verilerin doğru bir şekilde yorumlanması açısından oldukça önem arz etmektedir (Arıkan, 2018; Kurtuluş, 2010). Projektif teknikler kolay ve cazip görünse de, türlerini ve araçlarını seçerken yanıltıcı sonuçlar vermemesi noktasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Gerektiği takdirde sonuçlar, diğer veri toplama yöntemlerinden elde edilen sonuçlarla mukayese edilmelidir (Nakip, 2005). Verilen bilgiler ışığında, veri toplamada araştırmacı tarafından bu yöntemlerden hangisinin tercih edileceği, araştırma süresince verilecek en önemli kararlardan biri olarak söylenebilir.

2.3.2.1.Çeşitli Anket Uygulamalarına İlişkin Avantajlar ve Dezavantajlar

Yukarıda verilen bilgilerde veri toplama şekli itibariyle beş farklı anket yönteminden bahsedilmektedir. Bu her bir yöntemin farklı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Çeşitli anket yöntemleriyle ilgili avantajlar ve dezavantajlar Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Çeşitli Anket Yöntemleriyle İlgili Avantajlar ve Dezavantajlar

Yöntem	Avantajlar	Dezavantajlar
Yüz yüze Anket	Yüksek katılım düzeyinin olması, karmaşık ve uzun anket uygulama fırsatının sağlanması, açıklama yapma imkânının bulunması, katılımcının motivasyonunun kolay sağlanması ve katılımcıların seçimi üzerinde kontrol sağlanabilmesi.	Uzun zaman alması, katılımcıların seçim ve öğreniminin zor olması, fazla idari sorumluluk gerektirmesi, yüksek maliyetli olması, katılımcılarla iletişimin planlanmasının zor olması ve katılımcının doğru yanıtı verme ihtimalinin yüksek olması.
Telefonla Anket	Yüksek katılım düzeyinin olması, katılımcıların seçimi üzerinde kontrol sağlanabilmesi, düşük maliyetli olması, hızlı sonuç alınabilmesi, problemlerin daha kolay çözümlenmesi, evrenin listesi hazır ise örneklem seçme ihtimalinin yüksek olması.	Uzun ve karmaşık soru türlerinin kullanılamaması, elde edilen verilerin sınırlı olması, telefon rehberlerinin güncel olmaması, başka kişilerle iletişimde bulunma olasılığının olması, beklenmedik telefon görüşmelerinden şikâyetçi olunması, katılımcıları evde bulma ihtimalinin düşük olması, evde bulunan kişilerin ise durumu tacizkar olarak yorumlaması, belirli bir bölgeyi kapsamaması, araştırmacıların eğitimden geçirilmesi oldukça zordur.
E-Posta Anketi	Zamandan tasarruf sağlanması, düşük maliyetli olması, sanal ortam avantajı ile nesnelliğin sağlanması, katılımcıların listesinin kolay bir şekilde hazırlanması, yanıtlarda sosyal baskının olmaması, katılımcı ön yargı veya müdahalesinin olmaması, uygulanmasının kolay olması, geniş bir bölgeyi kapsama imkânının olması ve büyük örneklemin kontrolünün kolay sağlanması.	Geri dönüş oranının düşük olması, e-posta adresi olmayanların katılım sağlayamaması, bireylerin e-posta veya bilgisayar kullanma yeteneklerinin düşük olması, katılımcının gelen e-postayı dikkate almaması veya görmezden gelmesi, katılımcının yanıtlama sırasının kontrolünün olmaması, soruların yanlış anlaşılması veya hiç anlaşılmaması, açık uçlu yanıtların değerlendirilmesinin zor olması.
İnternet Anketi	Uygulanmasının, tablolaştırılmasının ve analizinin kolay olması, verilerin hızlı bir şekilde elde edilmesi, düşük maliyetinin olması, katılımcının yanıtlarına göre soruların kişiselleştirilmesine olanak sağlanması, geniş bir bölgeyi kapsama imkânının olması, evrenin ve örneklemin büyük olması, katılımcının tasarım ve ekran dizaynında esneklik olması, verilerin kolay bir şekilde kaydedilmesi ve zaman sınırlamasının olmaması.	Eğitim ve gelir düzeyi yüksek internet becerisi ve bağlantısı olan kişilere ulaşılabilmesi, araştırmacı ile iletişimin kurmanın zor olması, bireyin ankete katılabilmesi için bir bilgisayara sahip olması, katılımcının kimliğinin ve verilerinin kontrol edilememesi, ankete ulaşım problemlerinin olması, dijital ortama bağlı güvenlik korkularının olması, internetteki bilginin gizli olmaması, takip işleminin zor olması.
Projektif Yöntem	Uygulanması kısa zaman almaktadır, karmaşık araçlara ihtiyaç duyulmamaktadır, katılımcıların çekimser kaldıkları ve hassas oldukları konuların kolay bir şekilde aydınlatılmasını sağlamaktadır, katılımcıların duygularını özgür bir şekilde ifade etmesini sağlamaktadır, sınırsız düzeyde tepki üretebilmeye imkân tanımaktadır, diğer araştırma teknikleri kullanılarak yapılan araştırmalarda göz ardı edilen faktörden yararlanma olanağı sağlamaktadır, insanların tutum ve davranışlarının açığa çıkarılmasında önemli role sahip olmaktadır.	Zor bir tekniktir, maliyeti yüksektir, araştırmacının deneyimli olması ve konuyla birlikte uygulanan yöntemi de biliyor olması gerekir, türlerini ve araçlarını seçerken yanıltıcı sonuçlar vermemesi noktasına dikkat edilmesi gerekmektedir, sorular uzmanlar tarafından test edilerek hazırlanmalıdır, tekniğin hazırlık süreci ve analizi zaman alabilmektedir.

Kaynak: (Alibal, 2019; Altunışık, 2008; Arıkan, 2018; Cengiz vd., 2010; Kaya vd., 2013; Kuzu, 2013; Odabaşı, 1999; Okumuş, 2010; Tüzün ve Soygüt, 2017).

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmacılar veri toplamada hangi anket yönteminden faydalanacağını seçerken çeşitli faktörlerden yararlanabilmektedirler. Bu noktada beş yöntemde de kullanılacak anket formu, soru yapısı ve uygulama şekli gibi unsurlar farklılık göstermektedir. Araştırmacılar, araştırma evreninin niteliği ve yapısı, örneklemin büyüklüğü, araştırmaya harcanan zaman ve bütçe gibi faktörleri göz önünde bulundurarak hangi anket yöntemini tercih edeceklerinin değerlendirmesini yapabilirler.

2.3.3.Amaçlarına Göre Anketler

Sosyal ve ekonomik alanlarda anket tekniğinin sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle son zamanlarda kamuoyu anketleri, memnuniyet anketleri, beklenti anketleri ve yoksulluk anketleri gibi türler ön plana çıkmaktadır (Arıkan, 2018).

2.3.4.Sorulan Sorulara Göre Anketler

Araştırmacılar anket formlarında soruluş şekilleri yönünden belirlenmiş, denenmiş ve geçerliliği tespit edilmiş soru türlerinden faydalanabilmektedirler. Soruların cevapları ankette bulunup, bulunmamasına göre bu sorular türlere ayrılmaktadır. Bu soru türleri çalışmalarda farklı şekillerde sınıflandırılrsa da en yaygın ayrılış biçimi yapılandırılmamış (açık uçlu) ve yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorular şeklinde sınıflandırılması esas kabul edilmektedir (Cengiz vd., 2010).

- 1) Yapılandırılmamış (Açık Uçlu) Sorular:** Bu soru türleri “özgür yanıt” veya “sistemleştirilmiş” şeklinde de ifade edilmektedir. Burada bir soru sorulmakta ve cevaplayıcıya özgürce ve kendi istediği kelime ve kavramlarla istediği şekilde cevaplar verme imkânı tanınmaktadır (Güven, 2006). Aynı zamanda yanıtlayıcılardan boş bırakılan yerleri doldurmaları istenerek ilgili çalışma alanında açıklama, bilgi alma, yorumlama vb. duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmaları amaçlanmaktadır (Cengiz vd., 2010). Bu soru türünde katılımcı, yanıt verme noktasında birtakım seçenekler ile sınırlandırılmamaktadır. Daha derinlikli ve detaylı yanıtlar istendiğinde bu tür sorulardan yararlanılmaktadır (Kaya vd., 2013). Katılımcılar kendi düşüncelerini yansıtabilir ve yanıtlarının nedenlerini de ifade edebilirler. Açık uçlu sorular, soru duyarlı bir konu ile ilgili olduğu durumlarda tercih edilmelidir. Bu tür sorular aynı zamanda cevap seçeneklerinde sınırlandırma yapma

şansının olmadığı durumlarda kullanılmalıdır. Anket formunda genelden özele doğru inen bir dizayn söz konusu olduğundan bu tür sorular çoğunlukla ankete başlarken tercih edilen soru türleri arasında yer almaktadır. Katılımcılara özgürce, kendi kelimeleriyle yorum yapabilme ve yanıt verme imkânı sağlamaktadır (Cengiz vd., 2010; Gezez, 2007). Bu özelliklerden yola çıkarak açık uçlu soruların avantajları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Cengiz vd., 2010; Yükselen, 2003):

- Bu soru türü katılımcının cevabını sınırlandırmadan duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmesini sağlamaktadır.
- Yanıtlarla katılımcıyı etkilemek ve yönlendirmek muhtemel değildir.
- Hazırlanması kolay sorulardır.
- Alternatif bir cevabın öngörülmemiş olmasıyla birlikte, katılımcılardan daha önce fark edilmemiş yeni ve ilginç fikirlerin, farklı alternatiflerin almasına ve öğrenmesine olanak sağlamaktadır.

Diğer taraftan açık uçlu soruların bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar (Arıkan, 2018; Cengiz vd., 2010; ; Güven, 2006; Yükselen, 2003):

- Bu tür soruları değerlendirip, cevaplamak için düşünmek gerekmektedir. Bu durumun oldukça çaba ve zaman alması katılımcıların cevaplamalarında isteksizlik yaratmaktadır.
- Soruların eksiksiz bir şekilde cevaplanabilmesi için, katılımcının kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin olması gerekmektedir.
- Araştırmacının katılımcıların düşünce ve ifadelerini net olarak anlayamaması, yanlış yorumlamaya neden olabilmektedir.
- Verilerin döküm ve analizinde birtakım zorluklarla karşılaşılabilir.
- Açık uçlu sorular genellikle zor tablolastırılmaktadır ve araştırmaya raporunda zor özetlenmektedir.
- Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar, araştırma konusunu ilgilendirmeyen, dağınık, yarım bırakılmış ve araştırma sorununu net bir şekilde açıklamaktan uzak kalmış nitelikte olabilmektedir.

2) Yapılandırılmış (Kapalı Uçlu) Sorular: Bu soru türleri “sistemleştirilmiş sorular” veya “seçmeli sorular” şeklinde de ifade edilmektedir. Kapalı uçlu sorular, net bir biçime sahip olan ve verilebilecek uygun cevapları daha önceden belirlenerek farklı seçeneklerle sunan soru türleridir (Güven, 2006). Kapalı uçlu sorularda katılımcıdan,

“evet” veya “hayır” / “var” veya “yok” şeklinde işaretleme, kısa yanıtlar verme ya da sunulan seçeneklerden uygun olanı işaretleme şeklinde yanıtlar istenmektedir (Kaya vd., 2013). Soruların genelinde katılımcıların sunulan seçenekler listesinin dışına çıkmasına izin verilmemektedir (Odabaşı, 1999). Bu tür soruların iyi düzeyde hazırlanabilmesi için araştırmacının sorulara verilebilecek en uygun cevabın niteliği hakkında derinlemesine bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Cevap seçenekleri soru ile birlikte sunulduğundan, araştırmacının bu seçeneklerin neler olması gerektiğini önceden öngörmesi önem arz etmektedir. Yoksa katılımcıların verecekleri cevapların sunulan seçeneklerde değil, “diğer” seçeneğinde yoğunlaşması gibi mantığa ters düşen bir durum ile karşı karşıya kalma söz konusu olabilmektedir (Güven, 2006). Kapalı uçlu sorularda bu tür beklenmedik yanıtlar için “diğer” seçeneğinin sunulması da önem arz etmektedir. Bu seçenek “diğer” kategorisinde bulunan, katılımcıların kendileri için en uygun olan fakat araştırmacı tarafından öngörülememiş yanıtı verme olanağı sağlamaktadır. Çalışmalarda kapalı uçlu soruların belirli bilgi türleri için yeterli düzeyde olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır (Köksal ve Keskin, 2017). Kapalı uçlu soruların avantajları aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Arıkan, 2018; Baş, 2001; Cengiz vd., 2010; Köksal ve Keskin, 2017):

- Kapalı uçlu sorular katılımcı için cevaplanması nispeten kolaydır ve az zaman almaktadır.
- Katılımcının konu üzerinde yoğunlaşmasını sağlayarak, konu üzerinde durmasına olanak tanımaktadır.
- Nispeten objektif sorulardan oluşmaktadır. Verilerin döküm ve analizi kolay yapılmaktadır.
- Katılımcılar arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir.
- Katılımcılar için cevap seçenekleri daha açık ve anlaşılır şekilde sunulabilmektedir.
- Farklı cevap seçeneklerinin her bir katılımcı için aynı olması avantaj sağlamaktadır.

Öte yandan kapalı uçlu soruların bazı dezavantajları da vardır. Bunlar ise (Arıkan, 2018; Cengiz vd., 2010):

- Kapalı uçlu sorularda denek için sınırlı sayıda seçenek sunulmaktadır. Bu nedenle katılımcılar sunulan seçeneklerin dışına çıkamamaktadırlar.

- Bu tür sorular katılımcıları, cevaba en uygun olabileğini düşündükleri seçeneği işaretlemeye zorlamaktadır.
- Katılımcılar sunulan seçeneklerden birini gelişiğüzel işaretleyebilmektedirler.
- Katılımcının cevabının araştırmacı tarafından sunulan seçenekler arasında yer almaması gibi sıralanabilmektedir.

2.4. Anket Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları

Kısa zaman diliminde ve düşük maliyetle veriler elde etmek için anket tekniğinden faydalanılmaktadır. Anket uygulamalarında elde edinilen verilerin maliyeti ve hata payı, katılımın yeterliliği, anketin uygulanabilmesi için gerekli zaman ve toplanan verilerin amacı temsil etmesi, katılımcıların belirli eğitim seviyesinde olmaları, anket kalitesinin ölçülebilir ve uygulanmasının kolay olması, özel yaşamın ve firma gizliliğinin korunması gibi ölçütlerin göz önünde bulundurulması önem teşkil etmektedir (Arıkan, 2018). Verilen bu bilgilerden hareketle her anket tekniğinin kendine özel avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar aşağıda ilgili başlıklar altında detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.4.1. Anket Tekniğinin Avantajları

Anket uygulamaları, mali açıdan zorluk getiren ve zaman alıcı bir süreç olarak görülmektedir. Aynı zamanda anket tekniğinde yapılan hataların telafisi oldukça zor olmaktadır. Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda anket çalışmaları, kesin gereksinimler söz konusu olduğunda, iyi bir şekilde planlanarak tercih edilmelidir. Fayda ve maliyet karşılaştırması yapılarak anket çalışmalarına karar verilmelidir. Elde yeterli düzeyde veri bulunmuyorsa ve başka bir seçenek yoksa o zaman anket uygulaması tercih edilebilir (Arıkan, 2018). Buradan hareketle anket tekniğinin avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Arıkan, 2018; Balaban Salı, 2018; Balcı, 1997; Cengiz vd., 2010; Güven, 2006; Kaya vd., 2013; Kuzu, 2013):

- Anket tekniği, araştırma evreni içindeki daha geniş örneklem üzerinde gözlem yapma imkânı sunmaktadır.
- Çalışmanın amacını sorulara çevirerek katılımcılara yöneltmeyi sağlamaktadır.

- Anket, geniş coğrafi bölgelere ve çok sayıda kişiye uygulanabileceğinden, daha büyük bir örneklem üzerinde çalışarak, örneklemin temsil edilebilirliğini ve böylece de anketin geçerliliğini artırmak muhtemeldir.
- İhtiyaç duyulduğu zamanlarda veri kaynağının sayısını artırmak için araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır.
- Bu teknikte veriye doğrudan ulaşılmaktadır.
- Katılımcıların çeşitli etkilerden ve yönlendirmelerden uzak kalmalarını ve cevaplarda gizliliği sağlamaktadır. Bu nedenle, katılımcıların soruları çekinmeden yanıtlamalarına olanak tanımaktadır.
- Elde edilen verilerin tablollaştırılması ve istatistiksel analizleri hızlı ve kolay bir şekilde yapılmaktadır.
- Zaman, maliyet ve çaba konularında araştırmacılara tasarruf sağlamaktadır.
- Anketlerde yanıtlar düşünülerek verilmektedir ve soruların yanıtlanması için yeterli zaman bulunmaktadır.
- Tekniğin hazırlanması, uygulanması ve yönetmesi araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır.
- Ankette yer alan soruların yazılı bir şekilde olması, katılımcılara o soruları tekrar okuma fırsatı vermektedir. Dolayısıyla anketle elde edilen verilerin daha doğru olması muhtemeldir.
- Anket tekniğinde sorular önceden ve belirli bir dizaynda hazırlandığı için tüm katılımcılara aynı tür soruların yöneltilmesi söz konusudur ve her bir soru için cevap seçenekleri bellidir. Fazla değişikliğe imkân vermemektedir.
- Bu teknikte cevaplar kısa bir süre içinde elde edilmektedir. Dolayısıyla, katılımcıları uzun süre tutmanıza ve bireysel olarak ziyarette bulunmanıza gerek duyulmamaktadır.
- Anket, niteliksel ve niceliksel açıdan veri elde etmede esneklik sağlamaktadır.
- Anket uygulamalarından elde edilen veriler kalıcı verilerdir ve o verilerden başka zamanlarda da faydalanılabilmektedir.
- Anketin yanıtlanma düzeyi, telefonla veya e-posta ile artırılabilir.
- Anketi anında cevaplamaları için zaman baskısı yapılmadığından, katılımcıların uygun bir zamanında anketi cevaplamalarına olanak sağlanmaktadır. Böylece

katılımcıların bilgileri gözden geçirerek doğru ve sağlıklı cevaplar vermeleri muhtemeldir.

- Anket tekniği, yeni ve güncel bilgiler elde etme imkânı sağlamaktadır.
- Çeşitli kişilerden çok farklı ve değişik bilgiler elde etmek olasıdır.
- Gereksinim duyulan bilgileri, bazen anket tekniğinden başka tekniklerle toplama imkânı bulunmamaktadır.
- Hemen hemen her konu üzerinde anket tekniğini uygulamak muhtemeldir.
- Herkesin tercih ettiği ve kolay anladığı bir yöntem olarak görülmektedir.

2.4.2. Anket Tekniğinin Dezavantajları

Anket, kolay anlaşılan ve yaygın bir şekilde kullanılan teknik olmasına rağmen kendi yapısından kaynaklanan bazı dezavantajları da içermektedir. Bunlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Arıkan, 2018; Balaban Salı, 2018; Bryman, 2016; Cengiz vd., 2010; Ekiz, 2013; Güven, 2006; Kaya vd., 2013; Kuzu, 2013):

- Anket tekniğinin başlıca dezavantajı, hata payı ve sonucun yanıltıcı olma olasılığıdır. Çalışmada toplanan veriler, çeşitli nedenlerle gerçek kümeyi temsil etmeyebilir. Fakat verilen hatanın nedenlerini ortaya çıkarmak ve hata payını azaltmak muhtemeldir.
- Anket uygulanan kişilerin tutum ve davranışları anket sonuçlarını etkilemektedir.
- Uzun süre gerektiren anket uygulamalarında değişimleri takip etmek oldukça zordur.
- Anket sorularını yanıtlamada zorunluluk olmadığı için soruların yanıtızsız kalma ihtimali bulunmaktadır.
- Anket tekniğinde elde edilen veriler tek bir yorumlamayı gerektirdiğinden açık yorumlama imkânları sınırlıdır. Bu nedenle araştırmacının yaratıcılık imkânı düşüktür veya yoktur.
- Uygulamada toplanan veriler çoğunlukla yüzeysel verilerdir. Bu nedenle derinlemesine bir bilgi elde edilememektedir.
- Katılımcılar tarafından sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından doğru bir şekilde anlaşılmazsa bu durum yanlış yorumlamalara sebebiyet verebilir.

- Anket soruları basit cevapları gerektirmektedir. Bu nedenle kişiler, yalnızca ankette bulunan açıklamaları ve tanımlamaları dikkate alarak soruları cevaplamak durumundadırlar.
- Anket soruları cevaplandıktan sonra sorulara açıklık getirme imkânı bulunmamaktadır.
- Anket tekniğinde, anketin asıl yanıtlayacak kişiden ziyade başkaları tarafından farklı nedenler ve kaygılarla yanıtlanması muhtemeldir.
- Tekniğin en önemli zayıf noktası da, anketlerin yanıtlanma veya geri dönüş oranlarının düşük olmasıdır. Kişiler bazen ankete katılma konusunda isteksiz olabilirler. Bundan dolayı beklenen veri sayısına ulaşamayabilmir ve bu durum da araştırmayı riske sokabilir.
- Anket tekniği biçimsel bir yapıda olduğu için esnek değildir.
- Anket olabildiğince kısa zamanda uygulanması gereken bir tekniktir. Literatür incelendiğinde ankete katılanların 20-25 dakika sonrasında sıkıldıkları ve yoruldukları görülmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, belirtilen süreye dikkat ederek ulaşmak istediği verileri kısa zaman içinde sağlamalıdır.
- Anket tekniği yalnızca okuma-yazma becerisi olan kişilere uygulanmaktadır.
- Bu teknikte biçimsel özelliklerinden dolayı sınırlı düzeyde bilgiler elde edilmektedir.
- Anket uygulanan kişiler çoğunlukla eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Yine de katılımcıların soruları aynı seviyede anlamadıkları, doğru bir şekilde algılayamadıkları ya da yanıtlarında net olmadıkları ve gelişigüzel yanıtlar verdikleri söylenebilir. Araştırmacıların bu durumu takip etme imkânları bulunmamaktadır.
- Anket sorularına yanıt veren katılımcılar tarafından, geçmişteki olguları ve olayları doğru bir şekilde hatırlamak muhtemel değildir.
- Anket uygulamalarında açık uçlu soruları cevaplamak ve yorumlamak hayli zor olmaktadır.
- Anketten elde edilen sonuçlara genellikle itirazda bulunma durumu söz konusudur.
- Anketleri planlamak ve uygulamak bilgi ve tecrübe gerektirmektedir.
- Bazı araştırma konuları, onlar hakkında soru sormak zorlaştığı için çok gizli, hassas ve karmaşıktır. Bu nedenle bazı hassas konuları yazıya dökmek imkânsız görülmektedir.

Anket yönteminin avantaj ve dezavantajları yukarıda maddeler halinde sıralanarak detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle anket tekniği, homojen araştırma ortamlarında, anonim cevapların ve ortalama bilgilerin yeterli olduğu alan araştırmaları için uygun olabilecek bir yöntem olarak görülmektedir (Güven, 2006). Anket uygulamalarında veri elde etme yöntemleri değişikçe her bir yöntemin avantajları farklılık göstermektedir (Cengiz vd., 2010).

2.5. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Kavramı

Bilim ve teknolojinin gelişmesinin araştırmalarda kullanılan teknikleri de etkilediği görülmektedir. Günümüzdeki araştırmalarda yararlanılan teknik ve yöntemler katılımcıların dikkatini çekerek, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dijital materyallerle hazırlanmış olmalıdır. Dolayısıyla araştırmalarda kalem, kâğıt kullanılan tekniklerden, dijital araç ve gereçlerden yararlanılan tekniklere bir geçiş yapıldığı görülmektedir (Dinçer, 2019). Bu nedenle günümüzde artık sözlü ve yazılı metinlerin görüntü, ses, video ve animasyon gibi multimedya araçları ile zenginleştirilip, birleştirilerek bireylere sunulması ve bireylerin durumu daha rahat algılayabilmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada ÖB düzeyinin “SİAT”tan faydalanılarak ölçülmesi yapılacaktır. Literatürde SİAT’ın, teknoloji ile birlikte “dijital hikâyeleme/öyküleme tekniği” (Ayvaz Tunç, 2016; Bekar, 2019; Çakıcı, 2018; Çıralı, 2014; Çokyaman, 2019; Dayan, 2017; Karataş, 2020; Leylek, 2018; Nuray, 2017; Özer, 2016; Polater, 2019; Sever, 2014; Turgut ve Kışla, 2015; Ulum, 2017; Yamaç, 2015; Yavuz Konokman, 2015) ve “projektif senaryo tekniği” (Akın, 2019; Başfırıncı, 2020; Levent, Şamil Tatık, Çayak ve Doğan, 2017; Mermer Üzümlü, 2019; Okumuş, 2010) gibi yeni kavramları gündeme getirdiği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde “dijital hikâyeleme tekniği”, “dijital öyküleme tekniği” ve “projektif senaryo tekniği” kavramlarının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Dijital hikâyeleme ve öyküleme tekniğinin yaygınlaşmasına ve tanıtılmasına 2002 yılında Joe Lambert’in “Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities” adında yayımlanan kitabı ile dijital hikâyeleme ve öyküleme tekniğinin oluşturulma aşamalarını detaylı bir şekilde açıklayarak ve bu aşamalarda yararlanılabilecek yaklaşımları ele alarak öncülük ettiği ilgili literatürde belirtilmektedir (Dinçer, 2019; Hubbel, 2011; Lambert, 2002). Bu süreçte dijital hikâyeleme ve öyküleme tekniğinin literatürde farklı tanımlamalarla günümüze kadar geldiğini görmekteyiz. Banaszewski (2002) ve Dinçer (2019) dijital

hikayeleme tekniğini, yazılı veya sözlü hikaye metninin ses, grafik, resim, müzik, animasyon ve video gibi multimedya araçlarının kullanılmasıyla ortaya çıkan bir teknik olarak tanımlamaktadırlar. Hull ve Nelson (2005), dijital öyküleme tekniğini, sesle desteklenmiş anlatı ve video gibi bileşenlerden oluşan multimedya aracı şeklinde ele almaktadır. Sawyer ve Wills (2011) ve Dinçer (2019) dijital hikayeleme tekniğini metin, seslendirme, müzik, grafik, video ve animasyon gibi çoklu ortam araçlarının bir araya getirilerek dijital bir platformda oluşturulan birkaç dakikalık hikaye ürünü olarak tanımlamaktadırlar. Dijital hikâyeleme tekniği Kengerü (2016) ve Uysal (2020) tarafından, kişilerin kendi konularını belirleyerek, birtakım araştırmalarda bulunarak, senaryo yazarak ve hikâye geliştirerek, hikâye üreticisi veya anlatıcısı olmalarını sağlayan bir anlatı tekniği şeklinde ele alınmaktadır. Akgül (2018) ise dijital öyküleme tekniğini, bir öykü metninin görsel ve işitsel öğelerle zenginleşmesi ve birleşmesi sonucunda ortaya çıkan yeni bir anlatı tekniği şeklinde ifade etmektedir. Yukarıda verilen tanımlamalara bakıldığında öykü ve hikâye kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniklerde amaç yazılı veya sözlü hikaye metinlerinin resim, ses, müzik, grafik, animasyon ve video gibi araçlarla bütünleştirilip dijital platforma taşınarak verilmek istenilen bilgiyi bireylerin verilen görsellerle daha net bir şekilde algılayarak yorum yapmasını sağlamaktır (Bilaloğlu, 2019; Çiğerci, 2015; Eroğlu, 2020; Toprak, 2019). Literatürde bu tekniğin daha çok eğitim alanında kullanıldığı görülmektedir (Çiğerci, 2015; Leylek, 2018; Sarıtepeci, 2016; Şentürk Karataş, 2020; Uysal, 2020).

Literatüre bakıldığında “projektif senaryo tekniği” ile ilgili de farklı tanımlamalara yer verildiği görülmektedir (Akın, 2019; Başfıncı, 2020; Levent vd., 2017; Mermer Üzümlü, 2019; Okumuş, 2010). Projektif senaryo tekniği ilk olarak 1939 yılında Lawrence K. Frank önderliğinde Alman Psikoloji Dergisi’nde yazdığı makalede ele alınmaktadır (Alibal, 2019). Bu tekniğin 1930’lu yıllardan günümüze kadar sosyal tahminlerde, kamu politikaları analizinde, yerel hükümetler ve uluslararası örgütlerde, eğitim ve psikoloji alanlarında, araştırma enstitülerinde uygulandığı görülmektedir (Beynaghi vd., 2016; Levent vd., 2017; Sellin, 2002; Van Wieringen, Sellin ve Schmidt, 2003;). Projektif senaryo tekniği, bireyin iç dünyasındaki duygu ve düşünceye ulaşmak için yararlanılan teknik olarak ifade edilmektedir (Akın, 2019; Braun-Latour ve Zaltman, 2006; Zaltman ve MacCaba, 2007; Zaltman ve Zaltman, 2006; Zaltman ve Zaltman, 2008). Zaltman (2003) ve Başfıncı (2020), projektif senaryo tekniğini, kişinin bir konu hakkında doğrudan fark edemedikleri veya doğrudan anlatmak istemeyecekleri/anlatamayacakları duygu ve düşüncelerini, görüşlerini, tutum ve

davranışlarını dolaylı şekilde elde etme yöntemi şeklinde ele almaktadırlar. Okumuş (2010) ise projektif senaryo tekniğini, bireylerin ifade etmekte zorlandıkları konulardaki düşünce ve davranışları arkasındaki asıl nedeni ortaya çıkarmak için o konu üzerine yazılan bir senaryo ile bu senaryonun resim, ses ve animasyonlar ile video şeklinde bireylere yansıtılarak kişinin kendisini videoda yer alan üçüncü kişinin yerine koyarak kolaylıkla cevap vermelerine yardımcı olan bir teknik şeklinde açıklamaktadır. Bu teknikte amaç, bireylerin konu hakkında gerçek duygu ve düşüncelerini ifade ederken kendi rollerinden sıyrılıp kendilerini üçüncü kişinin yerine koyarak bilgi vermelerini sağlamaktır. Bunun için bireye konu ile ilgili bir senaryo yazılmaktadır ve bu senaryo metni resim, ses, müzik, grafik ve animasyon gibi multimedya araçları kullanılarak birkaç dakikadan oluşan bir video formatına dönüştürülmektedir. Daha sonra bireye bu video sunulmaktadır ve kendilerini bu videodaki üçüncü kişinin yerine koyarak bilgi vermeleri istenmektedir. Bu teknik, insan davranışlarındaki hassas durumların değerlendirilmesi için kullanışlı bir yöntem olarak açıklanmaktadır. Bireyler kendileri adına yanıt vermekten çekindikleri, kötü hissettikleri veya utandıkları konuları kendilerini üçüncü kişilerin yerine koyarak rahatlıkla ifade edebilmektedirler (Başfıncı, 2020).

Yukarıda “dijital hikayeleme tekniği”, “dijital öyküleme tekniği” ve “projektif senaryo tekniği” kavramlarının çeşitli tanımları yapılmasına rağmen, bu tanımlarda senaryo, resim, ses, video, grafik ve animasyon gibi multimedya araçlarının ortak bileşenler olduğu görülmektedir ve bu kavramların yazılı veya sözlü metinlerin resim, ses, müzik, grafik, animasyon ve video gibi araçlarla bütünleştirilip dijital platforma taşınarak verilmek istenilen bilgiyi bireylerin verilen görsellerle daha net bir şekilde algılayarak yorum yapmalarını sağlama gibi ortak bir amaç altında birleştikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise belirlenen konuya ait seçilen anket soruları üzerine uygun senaryolar yazılmaktadır. Bu senaryolar, seslendirme ve görsellerden yararlanılarak animasyonlara dönüştürülmektedir. Buradaki amaç belirlenen konu hakkında öğrencilerin doğrudan algılayamadıkları veya açıkça ifade edemedikleri duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını onlara sunulan animasyonlardaki karakterlerin yerine kendilerini koyup verilmek istenileni rahat bir şekilde anlayarak, düşüncelerini kolay bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Bu nedenle literatürde yer alan diğer kavramlar yerine bu çalışmada “SİAT” kavramı altında bu durumun ele alınması tercih edilmektedir.

2.6. Neden Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği?

Araştırma teknikleri, en basit düzeyde, veri toplama yöntemi olan anket tekniği ile gerçekleştirilmektedir. Bu tekniğe daha sonrasında fotoğraflar, sesler ve videolar eklenerek görsel açıdan desteklenmeye çalışılmaktadır. İnsan algısının görsellik yönünden daha açık olması araştırmalarda fotoğraf, video ve animasyonların kullanılmasını da teşvik etmektedir.

Literatürde, gelişen teknoloji ile birlikte dijital hikâyeleme/öyküleme tekniği” ve “”projektif senaryo tekniği” gibi kavramların yerine de kullanılan SİAT; ses, resim, video ve dijital içeriklerin kısa senaryo (2 ile 6 dk) kurguları ile dijital ortamda sunulması şeklinde açıklanabilir (Kim, 2015; Meadows, 2003). Günümüzün dijital yerli kuşağı, yaşamlarının birçoğunu teknolojinin kullanıldığı bir çevrede geçirmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu neslin anne, baba ve öğretmenlerinden çok daha iyi seviyede bilişim teknolojilerini kullandıklarını göstermektedir (Turgut ve Kışla, 2015). SİAT’ı hazırlamada öğrenciler sanal ortamları ve dijital teknolojileri kurguladıkları senaryo dâhilinde üst seviyede kullandıkları için süreç daha verimli ve öğrenci odaklı ilerlemektedir (Maier ve Fisher, 2006). Dolayısıyla SİAT, 21. yüzyılda hızla değişen ve gelişen teknoloji ile bireylerin algılarının ölçülmesinde alternatif bir yaklaşım olarak görülmektedir (Yang ve Wu, 2012). Öğrenme aşamasında SİAT’ın kullanıcıyı süreçte aktif kıldığı, bir senaryo akışı içinde ilerlerken kullanıcının zihninde bilgiyi kendisinin yapılandığı, kendi bilgisini keşfettiği, alıştırmaya ve uygulamalar ile bu bilgiyi daha iyi anlamasına imkân tanıdığı ve elde ettiği bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uyarlayabildiği bilinmektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013).

Araştırmacılar tarafından SİAT kullanımının araştırma tekniklerinde katılımcılara sağladığı birçok faydadan söz edilmektedir (Aydın, 2019; Baki, 2015; Banaszewski, 2002; Cigerci ve Gültekin, 2017; Clarke ve Adam, 2011; Frazel, 2010; Krismiyati, 2013; Robin, 2008; Robin ve McNeil, 2012; Yamaç, 2015; Yoon, 2013;). Bu faydalar aşağıda maddeler halinde verilmektedir. SİAT:

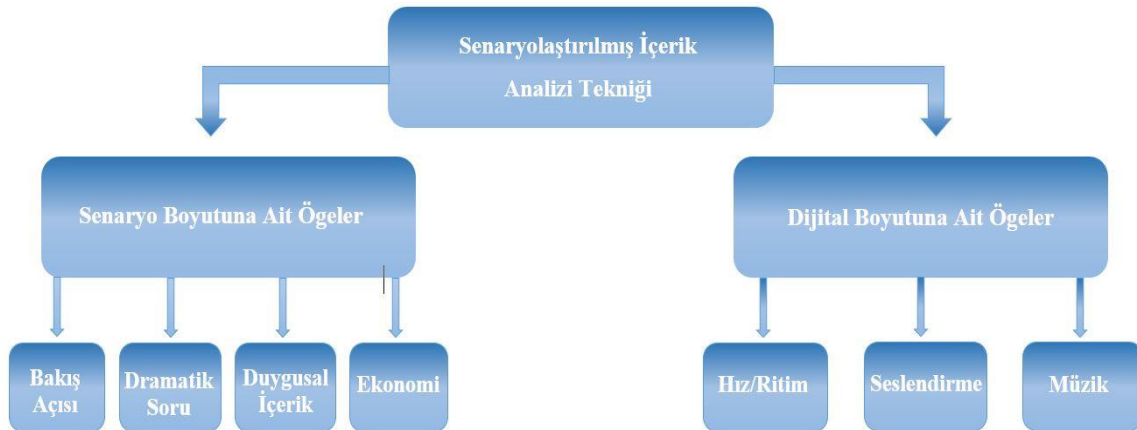
- Öğrencilerin iç dünyasındaki duygu ve düşünceye ulaşmamıza yardımcı olabilir,
- Algılarının kolay bir şekilde ölçülmesine katkı sağlayabilir,
- İfade etmekte zorlandıkları konulardaki duygu, düşünce, tutum ve davranışları dolaylı yoldan elde etmemize imkân tanıyabilir,
- Bu süreçte öğrenciyi aktif kılabilir,

- Eleştirel düşünme yeteneklerine katkıda bulunabilir,
- Analiz, sentez ve öz değerlendirme gibi bilişsel yeteneklerini geliştirerek bilgiyi kendi zihinlerinde yeniden yapılandırmalarına yardımcı olabilir,
- Çoklu zekâ çeşitlerinin gelişmesine katkıda bulunabilir,
- Kolay karar verme süreçlerini geliştirebilir,
- İlgi ve motivasyonlarını canlı tutmayı sağlayabilir,
- Olumlu ve eğlenceli bir atmosfer yaratabilir.

Bu bağlamda insan algısının çoğunlukla görsel mekanizma ile çalıştığı göz önüne alındığında araştırma tekniklerinde görselliğin kullanılmasının katılımcıların herhangi bir konuyu algılamalarında ve konu ile ilgili geri dönütlerinde daha verimli sonuçlar alınmasına aracılık edeceği söylenebilir

2.7. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Öğeleri

Literatür incelendiğinde SİAT öğelerinin sınıflandırmasının araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde yapıldığı görülmektedir. Robin & Pierson (2005), SİAT öğelerinin sınıflandırmasını on başlık ile incelerken İnceelli (2005), SİAT öğelerini beş başlıkta ele almaktadır. Ohler (2013) ise bu öğeleri sekiz sınıfa ayırmaktadır. Araştırmacıların ortak düşüncelerine göre iyi bir SİAT'ın birbirlerinden bağımsız olmayan sekiz ögesi bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Lambert, 2006; Lambert, 2010; Robin, 2006). Lambert (2006) "Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities" adlı kitabında iyi bir SİAT oluşturmak için yedi temel öğeden bahsetmektedir. Bu öğeler Şekil 7'de verilmektedir.



Şekil 7. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Öğeleri (Kaynak: Başaran, 2019; Bull ve Kajder, 2004; Mangal, 2020).

Şekil 7’de de verildiği gibi bu öğelerin bir kısmının senaryonun yazımı ve kapsamı, diğer kısmının ise dijital senaryonun oluşturulması ile ilgili öğeler olduğu görülmektedir (Başaran, 2019). Bu öğeler aşağıda başlıklar halinde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.7.1. Bakış Açısı

Bakış açısı, izleyiciye verilmek istenilen mesajı aktartırken senaryo yazarının bakış açısını ifade ederek senaryo içeriğinin amacını belirleme basamağıdır. Başka bir deyişle, senaryolarda bir karakter tarafından ele alınan bir problem, ihtiyaç veya arzuyu ifade eden süreçleri belirleme aşamasıdır (Lambert, 2012; Sarıtepeci 2016). Yazılan senaryonun etkili olabilmesi için yazarın senaryoyu amacına uygun bir bakış açısı ile yazması ve senaryonun amacının açık bir şekilde verilmesi ifade edilmektedir (Başaran 2019; Lambert, 2003;). Burada yazarın amacına uygun bir senaryo hazırlayabilmesi için kendisine “Neden bu konuyu seçtim?”, “Bu senaryoyu yazmamdaki neden ne?”, “Bu senaryoda izleyicilere ne tür bir mesaj vermek istiyorum?” gibi sorular sorarak cevaplarını aramalıdır (Lambert, 2010; Mangal, 2020). Özetlemek gerekirse bu süreç, senaryonun çıkış noktasını, verilmek istenilen mesajın ne olduğunu, bu mesajı iletmenin neden önemli olduğunu ve hedef kitlenin kimlerden oluşacağını belirleme aşaması olarak tanımlanmaktadır (Sarıtepeci 2016; Satterfield, 2007). Senaryolar yazılırken genellikle birinci ya da üçüncü tekil kişi ağzından anlatım yapılmaktadır (Başaran 2019; Cığerci, 2015). Senaryo metni yazılırken önemli olan kısım, senaryoyu yazan kişinin deneyim ve tecrübelerini kendi bakış açısı ile yapılandırarak izleyiciye vermek istediği mesajı ortaya koymaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Sarıtepeci 2016; Sylvester ve Greenidge, 2009). Bakış açısını Yüksel Arslan (2013) ve Mangal (2020), senaryoyu yazan ile izleyen arasında ilişki kuran ve yazarın ne anlatacağını belirlediği basamak şeklinde açıklamaktadırlar.

2.7.2. Dramatik Soru

Senaryolar hazırlanırken izleyicide ilgi uyandıran ve senaryonun sonunda yanıtlanması gereken anahtar bir soru olmalıdır (Lambert, 2006; Robin, 2008; Satterfield, 2007). Bazen bu soru senaryonun başında sorularak ilgi artırılır, bazen ise senaryonun içine gömülerek merak uyandırılır. Burada bahsi geçen soru senaryo yazarı tarafından sorulmamaktadır. Buradaki amaç izleyicilerin senaryoyu detaylı düşündüklerinde, senaryoda bir sorun

olduğunu anlayıp kendilerine soru sormalarını gerektiren bir durum ile karşı karşıya kalmalarıdır (Saritepeci 2016). Örnek vermek gerekirse, senaryoda “bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum” cümlesi izleyicilerin kendilerine soru yöneltmesini sağlayacak bir nitelik taşıdığı için dramatik soru ögesine örnek verilebilir. Lambert (2003) ve Başaran (2019), dramatik sorunun çözümünün senaryonun merkezi olduğunu belirtmektedirler. Dramatik soru ile izleyici, iyi yazılmış bir senaryonun başından sonuna kadar heyecanını ve dikkatini canlı tutmaktadır. Böylece izleyici ile senaryo arasında bir bağ kurulmaktadır. Dolayısıyla senaryo yazarlarının senaryonun bakış açısı kapsamında soruyu oluşturarak senaryo bitene kadar izleyicinin ilgisini senaryoda tutması gerektiği ifade edilmektedir. Her soruya senaryonun sonuç kısmında yanıt verilmesi beklenmektedir (Mangal, 2020; Yüksel Arslan, 2013).

2.7.3. Duygusal İçerik

Senaryoda izleyiciye doğrudan bilgi verilmeyip, izleyici ile aralarında duygusal bir bağ oluşturularak burada kendilerinden bir parça bulmalarına yardımcı olmakta, gerçek durumları zihinlerinde görmelerini sağlamakta ve senaryonun duygusal tarafını öne çıkarmaktadır (Lambert, 2006). Bu durum ise zor günlerimizi nasıl atlattığımızı ve hala ne istediğimizi belirterek gerçekleştirilmektedir. İzleyiciler duygu yüklü bir materyale samimi bir şekilde yanaşarak bu durumu başarabilirler (Olur, 2021). Senaryonun en iyileri izleyici ile arasında duygusal bir bağ kuranlardır (Bull ve Kajder, 2004; Mangal, 2020). Sözü edilen duygusal içerik, izleyiciye hüznün vermekte veya eğlendirmektedir. Senaryonun içeriğinin hazırlanmasında senaryoya duygu verecek araç ve gereçlerden (resim, metin, müzik vb.) yararlanılmalı, senaryo seslendirilirken senaryoya duygu verecek şekilde ses tonu ayarlanmalıdır (Başaran 2019; Bull ve Kajder, 2004). Senaryolar, sevgi, ölüm, yalnızlık, reddedilme, kayıp, güven, mutluluk, kabul edilme, kırılma ve bağımlılık gibi duygularla doğrudan ilişkili olup izleyici üzerinde iz bırakmakta ve onlarda ilgi uyandırmaktadırlar (Bull ve Kajder, 2004; Lambert, 2006; Saritepeci 2016; Sylvester ve Greenidge, 2009). Senaryolar izleyicileri ile buluşturulduğunda bazı yerlerde mutluluk, bazı yerlerde ise üzüntü ifadelerinin yer alması iyi bir senaryo örneğini yansıtmaktadır. Bu nedenle senaryonun başarısı izleyicide uyandıracığı duygu aktarımıyla ilişkilendirilmektedir (Baki, 2015; Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2008; Toprak, 2019). Yukarıda sözü edilen dramatik soruya yanıt

verme yöntemi de metnin duygusallığına katkı sağlayarak daha başarılı bir senaryo hazırlanmasında etkili olmaktadır.

2.7.4.Ekonomi

Senaryo hazırlama sürecinde en zor basamağın ekonomi olduğu söylenebilir. Senaryo yazımındaki sorunlardan biri az materyalle çok şeyin anlatılamayacağı düşüncesidir. Bu nedenle ekonomiklik, izleyicilere aşırı bilgi yüklemesi yapmadan resim, müzik, video, fotoğraf ve grafik gibi içeriklerin verimli bir şekilde kullanılarak asıl amacı verebilme durumunu ifade etmektedir (Ayvaz Tunç, 2016; Başaran 2019; Bull ve Kajder, 2004; Göçen, 2014; Mangal, 2020; Robin, 2008; Sarıtepeci 2016). Bu durum ise çok fazla emek ve çaba gerektirmektedir. Senaryolarda ekonomi unsurunu sağlayabilmek, aynı zamanda yazılan metin ile görseller arasındaki bağlantıyı açık bir şekilde görülebilmek için görsel senaryo çalışmalarından yararlanılabilmektedir (Lambert, 2006; Olur, 2021). Senaryo metninde detaylardan uzaklaşarak oldukça sade ve kısa bir sürede istenilen mesaj izleyiciye aktarılmalıdır. Bu nedenle senaryo süresinin gereken uzunlukta olabilmesi için özen gösterilmeli ve izleyiciyi sıkmayacak şekilde bitirilmesi gerekmektedir (Başaran, 2019; Cığerci, 2015). Bu bağlamda senaryo metninin aktarımında oluşturulan videonun maksimum 3 dakika uzunluğunda olması gerektiği ifade edilmektedir (Bull ve Kajder, 2004; Robin 2008; Sarıtepeci 2016). Bu da senaryo metninin uzunluğunu kısıtlayıcı bir faktör olarak görülmektedir. Yazarın senaryoda hedef kitleye vermek istediği asıl amacı bu süre zarfında öz bir anlatımla iletebilmesi istenmektedir. Bu durum her ne kadar kısıtlayıcı bir faktör olarak görülse de belirli avantajları beraberinde getirmektedir. Bu sınırlama ile izleyici videodaki gereksiz detaylardan uzak kalarak tüm videoları görme şansına sahip olmaktadır ve asıl verilmek istenilen mesaja odaklanmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Mangal, 2020).

2.7.5.Hız/Ritim

Hız/Ritim, senaryonun ne kadar hızlı veya yavaş bir ritimde ilerleyeceğini gösteren bir öge olarak tanımlanmaktadır (Akgül, 2018; Mangal, 2020). İyi bir senaryodaki asıl sırrın hız ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Başaran 2019; Lambert, 2003). Videolar hazırlanırken senaryoya uygun bir hız tercih edilmelidir. Aksi halde senaryo videosu izleyicinin dikkatini

çekmeyebilir (Başaran 2019; Bull ve Kajder, 2004; Lambert, 2012; Sarıtepeci 2016). Burada izleyicinin ilgisini sürekli kılmak için, senaryo metnin uygun bir şekilde seslendirilmesi ve görsellere ilgili geçiş ve efektlerin uygulanarak senaryoya uygun akış hızının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Sarıtepeci 2016; Satterfield, 2007). Senaryoların hızlı ilerlemesi izleyicilerin verilen içeriği takip etmelerini zorlaştırırken, yavaş ilerlemesi de bir süre sonra sıkılmalarına ve ilgilerinin dağılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı videoların izleyicilerin takip etmelerini zorlaştıracak kadar hızlı veya sıkılacakları kadar yavaş bir hızda hazırlanmasından uzak durulmalıdır (Başaran 2019; Göçen, 2014). Araştırmacılar hız ile ekonomi öğelerinin arasında bir etkileşimin olduğunu açıklamaktadırlar (Başaran 2019; Bull ve Kajder, 2004; Lambert, 2005; Mangal, 2020). Senaryonun verimliliğini artırarak izleyicilerin ilgisini toplamak için video içeriğinde yararlanılan görselleri yakınlaştırp uzaklaştırma, ses tonundaki vurguyu ve videodaki akış hızını senaryoda verilmek istenen mesaja uygun olarak ayarlama gibi işleve sahip olan bu öge, senaryonun başarısını ortaya koyacaktır (Sarıtepeci 2016; Satterfield, 2007). Aksi halde senaryo metnin içeriği düzgün ve sağlam olsa da monoton bir akış, senaryonun etkililiğinin azalmasına neden olacaktır (Mangal, 2020).

2.7.6. Seslendirme

Senaryo anlatıcısının ses tonu, senaryo videolarının verimliliğine katkı sağlayan önemli öğelerden biri olarak görülmektedir (Başaran 2019; Bull ve Kajder, 2004). Anlatıcının kişiliğini senaryo videosuna yansıtması iyi bir seslendirme ile sağlanmış olacaktır. Senaryo videolarını hazırlayan kişilerin, senaryo anlatıcısının senaryoyu seslendirirken aynı zamanda bu seslendirmeleri görsel içeriklerle eşleştirmeleri izleyicilerin senaryoda verilmek istenilen mesajı daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır (Robin, 2008; Sarıtepeci 2016; Satterfield, 2007; Sylvester & Greenidge, 2009). Bu süreç, senaryonun en önemli basamağıdır. Senaryo anlatıcısı, kendi sesiyle senaryoya duygusunu da yansıtmaktadır (Lambert, 2006; Olur, 2021). Senaryoyu seslendiren kişi, senaryonun konusuna, içeriğine, akışına ve verilmek istenilen mesaja uygun tonlama ve vurgulamayı yaparak senaryoyu sürükleyici ve ilgi çekici hale getirip duygusal derinliği etkili bir şekilde aktarabilmelidir (Ciğerci, 2015; Toprak, 2019). Senaryo seslendiricisi bu doğrultuda senaryonun temposuna, duygusuna ve akışına göre gerekli yerlerde ses tonunu yükseltip alçaltarak ya da inceltip kalınlaştırarak izleyicilere senaryoda verilmek istenilen mesajı ve duyguyu daha etkili bir

şekilde yansıtılabilir (Baki, 2015; Başaran 2019). Özetle senaryo içeriğine uygun olarak kullanılan sesler, senaryoyu uyum içinde yansıtmalı ve dinleyicinin ilgisini sürekli kılacak şekilde bu vurgu senaryonun tamamına yansıtılarak izleyicinin içeriği anlamasına yardımcı olmalıdır (Karakoyun, 2014; Toprak, 2019).

2.7.7.Müzik

Senaryonun dijital platforma taşınmasında müzik ögesi önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu öge, senaryoda izleyiciye yansıtılmak istenen mesaja duygu yükleyerek senaryonun anlatım gücünü olumlu yönde etkileyebilir (Başaran 2019; Yüksel Arslan, 2013). Bu nedenle yararlanılacak olan müzik ve sesler senaryoda verilmek istenilen mesajın daha net bir şekilde anlaşılmasında etkili olacak ve izleyicileri senaryonun içinde yaşatacaksa bu tarz müzik ve sesler kullanılmalıdır (Ceylan ve Birinci, 2013; Mangal, 2020). Bununla birlikte senaryo içeriğine uygun müzik ve ses efektleri tercih edilmelidir. Yanlış bir müzik seçimi senaryonun izleyici karşısında etkililiğinin azalmasına neden olabilir (Saritepeci 2016; Satterfield, 2007). Burada can alıcı nokta kullanılan seslerin senaryo içeriğini yansıtabilme gücüdür. Senaryonun konusu, verilmek istenilen mesaj, seslendirmede kullanılan sesin vurgusu ve yüksekliği, yararlanılan görseller gibi faktörler göz önüne alınarak yararlanılan müzik ve efektler, senaryonun izleyicide etkililiğinin ve dikkat çekiciliğinin artmasına katkı sağlayabilir (Lambert, 2010; Mangal, 2020). Bu nedenle yararlanılan bu öğeler senaryo içeriğinin net bir şekilde yansıtılmasında önemli bir güce sahip olmaktadır. Aynı zamanda müzik ve diğer ses efektleri senaryo içeriğinin desteklemesine, güzelleşmesine ve süslenmesine katkı sağlamakta ve senaryonun duygusunu izleyiciye yansıtmada etkili olmaktadır (Lambert, 2006; Olur, 2021). Fakat sözü edilen öğelerin ses düzeyinin senaryo seslendirmesinin önüne geçmemesi gerekmektedir (Başaran 2019; Cığerci, 2015). Seslendirme ile birlikte arka planda kullanılan müzik izleyicinin dikkatini dağıtarak verilmek istenilen mesajın izleyiciye net bir şekilde yansıtılmasında sorunlar yaratabilir (Lambert, 2012; Saritepeci 2016; Satterfield, 2007).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle Lambert'in etkili bir senaryo içeriği hazırlayabilmek için yedi temel öğeden meydana gelen bir taslak oluşturduğunu görmekteyiz. Bu bilgilere bakıldığında, etkili bir senaryo içeriğinin verilmek istenilen mesajı, çeşitli ses ve müziklerle birlikte görsellerden de yararlanarak yansıttığını ve bunu gerçekleştirirken de senaryo ile izleyici arasında bir bağ kurduğunu söylemek mümkündür (Olur, 2021).

2.8. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Oluşturma Aşamaları

Etkili bir senaryo içeriği hazırlanabilmesi için senaryo içeriğini oluşturan bireylerin birtakım süreç ve aşamaları yerine getirmeleri gerekmektedir. Hem pedagojik hem de teknik olarak başarılı ürünler ortaya koyabilmek için sözü edilen süreç ve aşamalar göz önünde bulundurularak özenli bir çalışma elde edilebilir (Karademir, 2020). Aynı zamanda bu süreç ve aşamalar senaryo içeriğini hazırlamak için bir kılavuz niteliği taşımanın yanısıra hazırlanacak senaryonun etkili bir şekilde izleyiciye yansıtılmasına katkı sağlayabilir (Mangal, 2020). Birbirini takip eden bu süreçlerin nasıl tasarlanacağı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde belirlenmektedir (Barrett, 2009; Kearney, 2011; Lambert, 2006; Morra, 2013; Robin, 2008; Sarıtepeci 2016). Bu çalışmada Morra (2013)'nın, takibinin daha kolay yapılabileceği süreç ve aşamalara ayırarak yeniden düzenlediği aşamalar kullanılmaktadır. Morra (2013)'nın senaryo içeriği hazırlama süreci sekiz aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar sırası ile (1) Bir konu bulma (fikirle başlama), (2) Araştırma/inceleme/öğrenme, (3) Senaryo metnini yazma, (4) Görsel senaryo taslağının/planının oluşturulması, (5) Görsel, ses ve videoların derlenmesi ve toplanması, (6) Bütün dosyaları biraraya getirme, (7) İçeriğin yayımlanması, (8) Geri bildirim alma ve düzenleme şeklindedir. Sözü edilen bu süreçler aşağıda başlıklar halinde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.8.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla)

Kişiler, senaryo hazırlamaya her senaryoda olduğu gibi öncelikle bir konu ile hazırlanacak senaryonun fikrini ortaya koyarak başlamalıdır. Bu aşama ise senaryo hazırlayıcılarının senaryoları için bir fikir ve konu belirlemeye çalıştıkları aşamadır (Göçen, 2014). Morra, senaryo oluşturma bir fikir ile başladığını ifade etmekte ve bu fikrin yapılan araştırmalar sonucu ya da günlük yaşamda karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik olabileceğini belirtmektedir (Sarıtepeci 2016). Senaryo konusu belirlenirken, senaryonun hedef izleyici kitlesi ve kullanılacağı ortam dikkate alınarak amacı doğrultusunda bir ürün izleyiciye yansıtılmalıdır. Senaryo hazırlayıcısının belirlediği konu, izleyici ve dinleyici kitlesinin ilgisini ve dikkatini çekebilecek özellikte olması gerekmektedir (Ciğerci, 2015; Göçen, 2014). Demirer (2013) bu konuda, senaryo hazırlanırken hedef kitlenin göz önünde

bulundurularak onların ilgi ve dikkatini canlı tutacak bir konunun belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda senaryo için belirlenen konunun amacı da bu aşamada dikkate alınmalıdır. Senaryo hazırlayıcısı konuyu seçerken hedeflerini de göz önünde bulundurarak, senaryonun ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını düşünmelidir (Göçen, 2014). Bu sürecin senaryo hazırlayıcısının bilgilerini ve anlayışını geliştirdiği, bununla birlikte öz farkındalığı ve öz yansımayı hareketlendirdiği ifade edilmektedir (Çıralı Sarıca, 2019).

2.8.2. Araştırma/İnceleme/Öğrenme

Bu aşamada senaryoda anlatılmak istenen konu belirlendikten sonra bu konu ile ilgili diğer bilgi kaynaklarından araştırmalar yapılarak gerekli düzeyde bilgiler edinilmektedir. Senaryo hazırlayıcısı, oluşturacağı senaryoyu zihninde canlandırarak senaryosuna uygun olan sesleri ve görselleri düşünmektedir. Daha sonra senaryosunu oluşturabilmek için kullanacağı çoklu ortam materyallerini farklı kaynaklardan araştırarak karşılaştırmakta ve bunları organize etmektedir (Bilaloğlu, 2019). Senaryo hazırlayıcısı, senaryosunu hazırlayabilmek için yararlanacağı uygun çoklu ortam materyallerini (resim, müzik, ses, fotoğraf, grafik vb.) arama motorlarını kullanarak internet ortamından ya da kişisel telefon, fotoğraf makinesi gibi cihazlarla elde edecekleri çoklu ortam materyallerini araştırıp bulmaktadır. Bununla birlikte senaryo hazırlayıcısı, senaryoya uygun resimleri kendisi tasarlayıp tarayıcı yardımıyla bilgisayar ortamına taşıyarak daha özgün görseller ortaya koyabilir (Karakoyun, 2014; Jakes ve Brennan, 2005). Senaryo için araştırma yapılırken belirlenen çoklu ortam materyallerinin senaryoya uygun nitelikte olmasına ve izleyicilerin dikkatini çekmesine özen gösterilmelidir (Barret, 2009; Karakoyun, 2014). Senaryoda kullanılacak olan çoklu ortam materyalleri senaryoya daha çok anlam ve derinlik katmaktadır (Akgül, 2018; Kajder ve Swenson, 2004). Bu aşamada en önemli husus organizasyondur (Morra, 2013; Sarıtepeci, 2016). Bahsi geçen tüm bu süreçler bir organizasyon temelinde gerçekleşmelidir. Bu organizasyon, senaryo hazırlayıcısının araştırma, inceleme ve öğrenme sürecinde hazırlayacağı senaryonun başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Sarıtepeci, 2016).

2.8.3. Senaryo Metnini Yazma

Yukarıda ilk iki süreçte bahsedilen etkinlikler başarılı bir senaryo hazırlayabilmek için yapılması gereken ön hazırlık aşamalarıydı. Bu aşamada ise senaryo hazırlayıcılarından senaryo metnine karar vermeleri ve yazmaları istenmektedir. Senaryo hazırlayıcısı, ilk aşamada taslak bir senaryo metni oluşturmuşlarsa bu taslak senaryoları gözden geçirip üzerinde küçük düzeltmeler yaparak senaryo metninin giriş kısmını oluşturabilirler (Akgül, 2018; Barret, 2006). Bununla birlikte senaryo hazırlayıcısı ikinci aşamada senaryo metni için belirlediği konuya ilişkin bir araştırma yapmış ise onun için senaryo metnini yazmak yapboz parçalarını birleştirmekten farklı olmayacaktır. Senaryoyu oluşturan bütün parçalar zaten önceden mevcuttur ve yalnızca onları uygun yerlere yerleştirmek gerekmektedir (Morra, 2013; Sarıtepeci, 2016). Senaryo metni yazılırken dinleyici ve izleyicinin ilgisini sürekli kılacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Senaryo videosunda yararlanılacak müzik, resim, efekt ve animasyon gibi içeriklerin senaryo metninin önüne geçmemesine dikkat edilmelidir. Senaryo metni yazılırken senaryo akışının nasıl olacağı belirlenerek resimlerin, animasyonların, müzik ve seslendirmelerin nasıl kullanılacağına, resimlerden ne kadar sürede ve hangi sırada yararlanılacağına karar verilmelidir (Ciğerci, 2015). Senaryo metninde kullanılan kelime ve cümlelerin izleyicilerin anlayabileceği şekilde akıcı ve anlaşılır bir dilde olmasına dikkat edilmelidir (Başaran, 2019; Demirer, 2013). Aynı zamanda senaryo metnlerinin bir ana fikre sahip olması gerekmektedir (Akgül, 2018; Robin, 2006). Senaryo metni bittikten sonra senaryonun amacının açık bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı ya da senaryodaki verilmek istenilen mesajın net olup olmadığı gözden geçirilmelidir (Lambert, 2010; Mangal, 2020). Senaryonun başarısını belirleyen en önemli faktörlerden birinin iyi düzeyde yazılmış bir metin olduğu unutulmamalıdır (Kajder, 2004; More, 2008; Sarıtepeci, 2016; Xu, Park & Baek, 2011).

2.8.4. Görsel Senaryo Taslağının/Planının Oluşturulması

Senaryo metninin yazılmasından sonra görsel senaryo taslağının/planının oluşturulması aşamasına geçilmektedir. Görsel senaryo taslağının oluşturulması için MS Word, MS PowerPoint vb. gibi farklı bilgisayar pragramlarından yararlanılabilir. Bu aşamada bir senaryo metninden yola çıkarak hazırlanacak senaryo videolarının dijital boyutuna ilişkin planlamalar yapılmaktadır. Senaryo taslağı, görüntü, video, geçişler, ses, video efektleri ve her bir sahnenin ekranda kalma süresi gibi maddeler hakkında karar verilmesine kılavuzluk

edecek bir planlama sürecidir (Chung, 2006; Saritepeci, 2016). Lambert (2013), senaryo taslağının görsel bir senaryonun iki alt boyutta oluşturulmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu boyutların birincisini zamanlama (sahnelerin süreye göre nasıl sıralanması gerektiği), ikincisini etkileşim (senaryonun seslendirilmesi, müzik ve görüntü) olarak açıklamaktadır (Akgül, 2018; Göçen, 2014). Bu taslak ile senaryo hazırlayıcısı yazmış olduğu cümle ya da paragrafı hangi fotoğraf, video veya seslerle ne zaman birleştireceğinin planlamasını yapmaktadır (Göçen, 2014; Jakes ve Brennan, 2005). Senaryo taslakları özetle, senaryo videoları hazırlama aşamasında yararlanılacak çoklu ortam materyallerinin ne zaman, nasıl ve nerede kullanılacağını ortaya koyan bir planlama/organizasyon sürecidir, şemasıdır (Baki, 2015; Lambert, 2006; Ohler, 2006; Saritepeci, 2016; Suwardy, Pan & Seow, 2013).

2.8.5. Görsel, Ses ve Videoların Derlenmesi ve Toplanması

Bu aşamada görsel senaryo taslağından bir rehber niteliğinde yararlanarak sesler, görseller ve videolar derlenerek toplanmaktadır. Her bir görsel senaryo taslağında bulunan görüntü, ses ve video dijital platforma taşınmaktadır. Burada senaryo hazırlayıcısı görsel senaryo taslağına uygun görseller bularak gerektiği zaman bu görseller üzerinde oynamalar yapabilmekte, aynı zamanda bu görselleri kendisi de çizebilmektedir (Saritepeci, 2016). Ayrıca bu aşamada görsel senaryo taslağına belirlenen senaryo metinleri senaryo hazırlayıcısı tarafından seslendirilmektedir. Seslendirme yapılırken senaryo metnindeki anlam ve duyguyu izleyiciye etkili bir şekilde yansıtabilmek için gerekli yerlerde doğru vurgular yapmak gerekmektedir (Göçen, 2014; Kajder ve Swenson, 2004). Aynı zamanda sesin kalite düzeyi göz önünde bulundurularak seslendirmeler birkaç kere tekrarlanmalı ve seslendirme yapılırken ortamın sessiz olmasına dikkat edilmelidir (Akgül, 2018; Jakes ve Brennan, 2005). Sesle birlikte sesli video, efekt ve müzik gibi farklı öğelerden faydalanmak ses bakımından çeşitlilik oluşturmaktadır. Böylelikle senaryo metninin anlam ve duygusundaki etkililiğin artması sağlanmaktadır (Başaran, 2019; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Bu aşamada senaryo hazırlayıcısının senaryoyu seslendirirken senaryo metninde bulunan anlatım bozuklukları ve hata gibi sorunları görmesi de muhtemeldir. Dolayısıyla senaryo hazırlayıcısı senaryo metnini tekrardan gözden geçirip düzenleme yapma şansına sahip olmaktadır (Saritepeci, 2016).

2.8.6. Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme

Bu aşamada senaryo hazırlayıcısı, bazı bilgisayar ve internet yazılımlarını kullanarak görsel senaryo taslağına uygun bir şekilde hazırlamış olduğu çoklu ortam materyalleriyle (seslendirme, dijital görseller, müzik, video vb.) senaryolarını bütünleştirmektedir (Akgül, 2018; Göçen, 2014; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder ve Swenson, 2004). Çoklu ortam materyallerini bir araya getirmek için Photo Story, iMovie, Windows ses kaydedicisi, Photo Shop, Power Point, Audacity, Movie Maker, Paint, gibi çeşitli bilgisayar yazılımları kullanılabilir (Akgül, 2018; Başaran, 2019; Cığerci, 2015; Robin ve Mcneil, 2012). Çoklu ortam materyalleri eklendikten sonra senaryo hazırlayıcısı materyaller üzerinde geçişleri ve görsel efektleri nasıl kullanacağını da bu aşamada belirlemektedir (Akgül, 2018; Kajder ve Swenson, 2004). Eklenen video veya görsellere geçiş efekti verme, arka fona müzik yükleme, bu müziklerin ses düzeylerini ve sürelerini ayarlama, yararlanılan görsellerin seslendirme sürelerine göre geçiş sürelerini ayarlama gibi pek çok düzenleme burada yapılmaktadır (Saritepeci, 2016). Böylece senaryo videosunun nasıl görüneceğine dair bir fikir elde edilmektedir. Senaryo videosuna senaryoyu desteklemek için çeşitli yazılar da eklemek mümkündür. Bu tür eklemeler senaryo içeriğiyle ilgili olabilir veya senaryoyu destekleyecek farklı bir söz de olabilir. Senaryo videosunda kullanılacak ifade veya sözler, renk, yazı tipi boyutu ve görünümü gibi işlemlerle düzenlenebilir (Baki, 2015; Başaran, 2019). Bu aşamanın sonunda senaryo videoları tamamlanmış olur. Senaryo hazırlayıcısı, videoların kontrollerini gerçekleştirdikten sonra gerekli düzenlemeler yaparak son halini verebilir ve daha sonra senaryo videosunu dijital platforma kaydedebilir (Barret, 2009; Mangal, 2020).

2.8.7. İçeriğin Yayınlanması

Bu aşamada senaryo hazırlayıcıları, iMovie, Photo Story ve Movie Maker gibi yazılımlarda oluşturdukları senaryo videolarını sınıf ortamı gibi bir ortamda yüz yüze ya da internet ortamında çevrim içi olarak yayımlayabilir (Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Saritepeci, 2016). Öte yandan video hazırlama programları ile hazırlanan senaryo videoları bilgisayar ortamında da izlenebilir (Başaran, 2019; Cığerci, 2015). Jakes ve Brennan (2005), yayımlamanın önemli bir aşama olduğunu ifade etmektedir. Burada senaryo hazırlayıcıları, kendi hazırlamış oldukları bir ürünü diğer kişilerle paylaşarak gurur ve heyecan duymaktadırlar (Jakes ve Brennan, 2006; Saritepeci, 2016). Aynı zamanda kendilerinin

oluşturmuş oldukları bir ürünü başkaları ile paylaşımları motivasyonlarının artmasında da etkili olmaktadır. Senaryo videoları; sınıf ortamı gibi bir ortamda, web sitelerinde, bloglarda ve farklı sosyal ağlarda, video paylaşım sitelerinde ve internet ortamında paylaşılabilir. Bununla birlikte DVD vb. farklı teknolojik ürünler aracılığıyla da korunabilir (Baki, 2015; Mangal, 2020). Kısacası gerekli yansıtma araçları veya paylaşma ortamları vasıtasıyla internet, akıllı telefon ve tabletin bulunduğu yerlerden izlenebilme fırsatı sunabilir (Çapak, 2020). Senaryo videolarının internet ortamında yayımlanması küresel bir izleyici kitlesi tarafından izlenilmesine de imkân sağlayabilir (Akgül, 2018; Barret, 2009; Jakes ve Brennan, 2005).

2.8.8. Geri Bildirim Alma ve Düzenleme

Son aşamada senaryo hazırlayıcısı, senaryo videosunu yayımladıktan sonra izleyicilerden aldığı geri bildirimlerden yola çıkarak senaryo videosunda gerekli düzenlemeleri yapmaktadır (Saritepeci, 2016). Bu aşamada izleyiciler, senaryo videosunu izledikten sonra çalışmanın amacını yansıtmayı yansıtmadığı, senaryo metni ile kullanılan materyallerin uyumu, sahnelerin geçişi, verilen efektler ve zamanlamanın bütünlüğü hakkında senaryo videosunun iyileştirilmesi için senaryo hazırlayıcısına geri dönütlerde bulunmaktadır. Bu sayede izleyicilerden gelen değerlendirmelere göre senaryo hazırlayıcısı, senaryo videosunda gerekli düzenlemeleri yaparak bu hataları giderebilir (Başaran, 2019; Robin ve McNeil, 2013; Sadık, 2008; Satterfield, 2007). İzleyiciler bu aşamada geri bildirimde bulunmak için wiki tartışma sayfaları, kullanıcı yanıt sistemleri ve blog gibi araçları kullanarak senaryo hazırlayıcısına yardımcı olabilirler (Saritepeci, 2016).

Verilen bilgilerden hareketle senaryo videosu oluşturma aşamaları ve görsellik boyutu göz önüne alındığında senaryo videosu oluşturmak için çeşitli teknolojik kaynaklardan yararlanılabildiği görülmektedir. Fakat bu teknolojik kaynakların ne kadarının kullanılacağı konusunda, senaryo videosunu hazırlayan kişinin teknolojik araçlar hakkındaki bilgi düzeyi önemli olmaktadır (Özüdoğru, 2017; Semington, Hurlbut, Owens ve Robertson, 2016). Aynı zamanda teknolojik kaynakların seçiminden önce senaryo hazırlayıcılarının konuyu belirleyip yararlanılacak olan bilgi hakkında araştırma yapmaları, sonrasında elde ettikleri bilgiyi uygun ve etkili bir metne dönüştürmeleri de önem teşkil etmektedir. Bu nedenle senaryo videoları hazırlanırken sözü edilen aşamaları göz önünde bulundurmakla birlikte, hedef kitlenin eğitim düzeyi, amaçları, yeterliliği ve ilgisi gibi özellikleri de dikkate alınarak

en uygun olan uygulamanın kullanılması fayda sağlayacaktır. Senaryo videosu oluşturma aşamasında önemli olan faktör yalnızca teknoloji değildir. İyi bir senaryo videosunun materyelleri de bu aşamada göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli faktör olarak görülmektedir (Özüdoğru, 2017; Semingson vd., 2016).

2.9. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Hazırlamak İçin Kullanılabilecek Güncel Uygulamalar

Senaryo videoları, teknolojinin bağlantı, işbirliği ve iletişim gibi sağladığı imkânlar ile teknolojinin öğretimi ve uyumu arasında bir ilişki kurmaktadır (Çıralı, 2014; Tolisano, 2011). Senaryo videoları gelişen teknolojiyle birlikte günümüzde ortaya çıktığı için bu videoların hazırlanmasında çeşitli donanım ve yazılım programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Mangal, 2020). Özellikle senaryo videolarının kullanımı son yıllarda oldukça arttığı için bu videoların hazırlanmasına yönelik çok fazla uygulamanın geliştirildiği görülmektedir (Yürük, 2015). Senaryo videoalarının hazırlanabilmesi için video hazırlayıcısının bu uygulamaları kullanma konusunda bilgi birikiminin olması önem arz etmektedir (Mangal, 2020). Senaryo videosu hazırlamanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu sayede senaryo videolarında yer alan görsel, içerik ve senaryo taslağını/planını oluşturmak ve birleştirmek için çeşitli yazılımlar ve uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bu yazılım ve uygulamalar literatür incelemesi sonucunda aşağıda Tablo 5'te verilmektedir (Aydın, 2019; Baki, 2015; Bull ve Kajder, 2004; Gregori-Signes, 2008; Haliloğlu Tatlı, 2016; Kajder, Bull ve Albaugh, 2005; Robin ve McNeil, 2012; Stanley ve Dillingham, 2011).

Tablo 5. Senaryo Videosu Oluşturmada Kullanılan Yazılımlar

Video Düzenleme Yazılımları			Görsel Hazırlama Yazılımları	Ses Düzenleme Yazılımları
Masaüstü / Dizüstü Bilgisayar Yazılımları	Akıllı Telefon / Tabletlerde Yazılımlar	Web (2.0) Ortamı Yazılımları		
Photo Story 3	AndroVid Video Trimmer	Powtoon	Bitstrips	Movie Maker
İMovie	StoryKit	Wevideo	Powtoon	Audacity
MineCraft	Video Maker	Pixton	Creaza	Photo Story 3
Scratch	Doink	Storyboardthat	Glogster	iPod
Pinnacle Studio	Fotobabble	Storyboardfountain	Paint	iMovie
StoryTec	Viddy	Animoto	Paint.Net	Goldwave
Power Point	Story Lines	My Story Maker	Adobe Photoshop	Mp3 Player
Storytelling Alice	Power Director	GoAnimate	Pixton	Pixlr
Movie Maker	Storyrobe	Facebook	Storyboardthat	Mp4 Player

Kayak: (Aydın, 2019).

Buradan hareketle senaryo videosu hazırlarken yararlanılan yazılım ve uygulamalar “senaryolaştırılmış içerik analizi tekniği görsellerini hazırlamak”, “senaryo taslağı/planı hazırlamak” ve “SİAT videolarını oluşturmak” şeklinde üç temel başlık altında ele alınmaktadır (Haliloğlu Tatlı, 2016). Başlıklarda en çok kullanılan iki yazılımdan bahsedilmektedir. Bu başlıklar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.9.1. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Görsellerini Hazırlamak için Kullanılabilecek Uygulamalar

Senaryo videolarında yer alan sahnelerin içeriğindeki görselleri hazırlamak için clipartlar, kara kalem çalışmaları, karikatürler ya da hazır görseller kullanılmaktadır. Bu görsellerin hazırlanmasına yönelik birçok uygulama ve yazılımın mevcut olduğu görülmektedir. Bitstrips, powtoon, glogster, creaza, paint, paint.net, adobe photoshop vb. uygulamalar en çok yararlanılan yazılımlardan bazılarıdır. Video hazırlayıcıları bu uygulamalar aracılığıyla daha kaliteli ve kolay görseller hazırlamaktadırlar (Haliloğlu Tatlı, 2016; Yürük, 2015).

Bitstrips uygulaması, video hazırlayıcısının istediği şekil ve özellikte karikatürler oluşturması için kullanılabileceği bir yazılımdır. Bu uygulamaya Facebook sosyal paylaşım ağı yoluyla ulaşılabilir (Azman, Zaibon ve Shiratuddin, 2015). Bu uygulamada video hazırlayıcısı sadece bir avatar hazırlayabilmektedir. Hazırlanmak istenilen avatar uygulama ekranında yer alan menüler aracılığıyla seçimler yapılarak oluşturulabilmektedir. Sözü geçen bu avatar video hazırlayıcısının dijital platformdaki profil fotoğrafı ve videoda yer alan sahnelerdeki ana karakterdir. Video hazırlayıcısı bu avatar sayesinde karakter üzerinde istediği duygu ifadelerini belirleyebilmektedir (Yang ve Wu, 2012; Haliloğlu Tatl, 2016). Bununla birlikte profilindeki ekli arkadaşları arasından bitstrips karakterini oluşturduğu kişileri videoda bulunan sahnelere ekleyebilmektedir. Böylelikle video hazırlayıcısı bitstrips uygulaması sayesinde senaryolarla hazırlanmış video sahnelerini kolay bir şekilde oluşturabilmektedir (Azman vd., 2015; Haliloğlu Tatl, 2016). Bitstrips uygulamasının yanısıra bitstripsforschools.com sayfası üzerinden ulaşılabilen bir uygulama da mevcuttur. Bu uygulama, bitstrips uygulamasının senaryo sahneleriyle biraz daha bütünleşik çalışan sürümü şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen kimliğinizle uygulamaya giriş yaptığınızda kendi sınıfınızdaki öğrencileri (en fazla 40 öğrenci) oluşturmanıza izin veriyor olması bu uygulamanın avantajları arasında yer almaktadır (Haliloğlu Tatl, 2016; Yang ve Wu, 2012). Bitstrips uygulamasında hazırlanmış örnek sahneler Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. Bitstrips Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Videosu Sahneleri (Kaynak: Haliloğlu Tatl, 2016).

Powtoon uygulaması, üzerinde görseller ve karakterler oluşturmayı sağlayan animasyon içeren video düzenleme yazılımı şeklinde tanımlanabilir. Uygulama video hazırlayıcılarına ücretli veya ücretsiz kullanma seçeneği sunmaktadır. Uygulamayı ücretsiz kullanmayı tercih eden kişiler sınırlı karakterlerle sınırlı sahneler oluşturabilmektedirler. Bu uygulama sayesinde hazır tema, görsel, sembol ve karakterler belirlenen sahnelere dâhil edilerek çeşitli videolar hazırlanabilmektedir (Fauziah, Friatin ve Surahmat, 2021; Haliloğlu Tatl, 2016;

Kayalı, 2019). Video hazırlayıcısının uygulamaya kullanıcı adı ve şifresi ile giriş yapması yeterli olacaktır. Powtoon uygulaması, üzerinde oluşturulan karakterler ve sahnelere müzik ve ses ekleme gibi imkânlar sağlamaktadır. Aynı zamanda bu uygulamada görsel materyallerden oluşan eğlenceli animasyonlar da hazırlanabilmekte ve bu animasyonlara ses ve müzik gibi öğeler de yüklenebilmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Yürük, 2015). Powtoon uygulamasının bir başka avantajı ise dışarıdan görsel eklemeyi destekliyor olmasıdır. Bu sayede uygulamada yer alacak sahneler çoğaltılarak daha etkili ve kaliteli senaryo videoları oluşturulabilmektedir. Oluşturulan videolar bulut üzerinde kaydedilerek bu videolara istenildiği zaman ulaşılabilir. Powtoon uygulamasında hazırlanmış örnek sahneler Şekil 9’da gösterilmektedir (Fauziah vd., 2021; Haliloğlu Tatlı, 2016).



Şekil 9. Powtoon Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Videosu Sahneleri

2.9.2. Senaryo Taslağı/Planı Hazırlamak için Kullanılabilecek Uygulamalar

Senaryo videolarında yer alacak görseller, karakterler ve olaylar belirlendikten sonra senaryo taslağının/planının oluşturulması aşamasına geçilmektedir. Senaryo taslakları, karakalem kullanılarak kâğıt üzerinde veya dijital platformlarda hazırlanabilmektedir. Sözü edilen taslakları dijital platformda hazırlamak için kullanılabilecek en yaygın uygulamalara storyboardthat, pixton, my story maker, storytec, storykit, storyboardfountain ve doink vb. örnek verilebilir (Haliloğlu Tatlı, 2016).

Storyboardthat.com sayfası üzerinden ulaşılabilen storyboardthat uygulaması, karakter, şekil, sahne ve yazım alanlarının kendi içlerinde birbirleriyle entegre olmasını

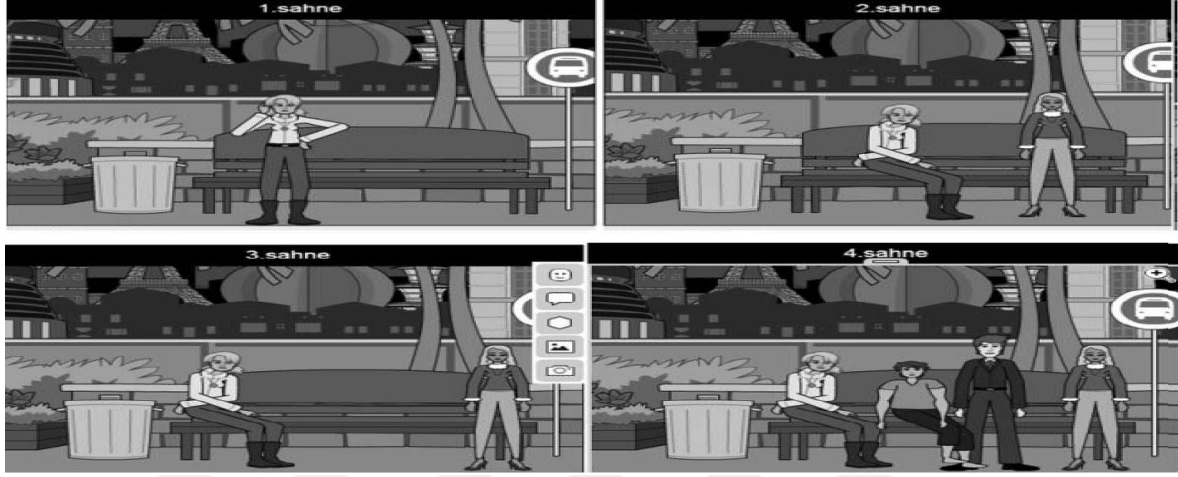
sağlamaktadır. Kolay kullanım özelliğine sahip olan bu uygulama video hazırlayıcısının senaryo taslaklarını eğlenceli bir şekilde hazırlamasını sağlamaktadır (Haliloğlu Tatlı, 2016; Keleş 2018; Raslee, 2021; Yakut, 2014). Belirlenen karakterlerin üzerinde duygu ifadelerini değiştirme (mutlu, üzgün, sinirli ve endişeli vb.), fiziksel pozisyonunda oynamalar yapma (ayakta durma, yürüme, oturma, koşma, bisiklet sürme ve telefonla konuşma vb.), saç, ten ve göz rengini düzenleme gibi müdahaleler yapılabililiyor olması uygulamanın avantajları arasında görülmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Yürük, 2015). Yine uygulamada her sahnenin birbirinden ayrı olarak hazırlanabilmesi ve her bir sahne için açıklama ekleme özelliğinin bulunması uygulamanın sunduğu imkânlar arasında yer almaktadır. Bu uygulamada oluşturulan sahneler powerpoint ve pdf gibi uzantılarla kaydedilebilmektedir. Hazırlanan sahneleri video formatına dönüştürmek için ise movie maker vb. yazılımlar kullanılabilir (Raslee, 2021; Yürük, 2015). Storyboardthat uygulamasında hazırlanmış örnek senaryo taslağı Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Storyboardthat Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Taslağı (Kaynak: Haliloğlu Tatlı, 2016).

Pixton.com sayfası üzerinden ulaşılabilen pixton uygulaması ise zengin bir arka plan ve karakter çeşitliliğine sahip karikatür temellidir. Bu uygulama sayesinde video hazırlayıcısı istediği sırada ve şekilde senaryo taslağını hazırlayabilmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Prys ve Jakubowski, 2021). Uygulama, sahnelerde yer verilen karakterlerin eklemlerinin tamamını hareket ettirebilme özelliği sunmaktadır. Böylece karakterlerin fiziki durumlarına (yürüme, koşma, oturma, el sallama, ayakta durma) kolaylıkla müdahale edebilme imkânı sağlamaktadır (Azman vd., 2015; Haliloğlu Tatlı, 2016; Prys ve Jakubowski, 2021). Bitstrips uygulamasında yalnızca bir karakter üzerinde detaylı oynama yapılabilirken pixton uygulamasında bütün karakterler üzerinde oynama yapılabilir. Böylece oluşturulan karakterlere istenilen duygu ifadesi ve fiziksel özellik verilebilmektedir. Pixton uygulamasının avantajlarından biri de katmanlar halinde çalışıyor olmasıdır. Uygulama bu sayede arka planı standartlarından ayırmaktadır (Haliloğlu Tatlı, 2016; Prys ve Jakubowski, 2021). Aynı zamanda her sahneye açıklama ve not ekleme gibi özellikler de bu uygulamada

yer almaktadır. Storyboardthat uygulamasındaki gibi hazırlanan sahneleri video formatına dönüştürmek için çeşitli yazılımlardan yararlanılabilmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Yürük, 2015). Pixon uygulamasında hazırlanmış örnek senaryo taslağı Şekil 11’de gösterilmektedir.



Şekil 11. Pixon Uygulamasında Hazırlanmış Örnek Senaryo Taslağı (Kaynak: Haliloğlu Tatlı, 2016).

2.9.3. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Videolarını Oluşturmak için Kullanılabilecek Uygulamalar

Senaryo videolarında bulunacak içeriklerden yola çıkarak hazırlanan senaryo taslaklarından sonra, buradaki görselleri teknolojik uygulama ve yazılımların desteğiyle video haline getirme aşamasına geçilmektedir. Oluşturulan sahnelere yazı, müzik, ses ve efekt gibi öğeleri eklemek için çeşitli uygulama ve yazılımlar bulunmaktadır. Bu öğeleri eklemek için kullanılabilecek en yaygın uygulamalara photostory, wevideo, movie maker, powerpoint, imovie, videomaker, powtoon ve creaza vb. örnek verilebilir. Sözü edilen uygulama ve yazılımlardan, hazırlanmış olan görselleri ve sahneleri video haline dönüştürmek için yararlanılmaktadır (Haliloğlu Tatlı, 2016; Toprak, 2019).

Uzun yıllar boyunca senaryo videosu tasarlayıcıları için en çok kullanılan masa üstü uygulaması olan photostory günümüzde de tercih edilmeye devam etmektedir. Photostory sayesinde video hazırlayıcıları senaryo videolarını eğlenceli bir şekilde hazırlama fırsatı yakalamaktadırlar. Uygulama kullanıcıya ücretsiz bir arayüz imkânı sunmaktadır. Böylece kullanıcı uygulamayı ücretsiz bir şekilde bilgisayarına yükleyerek kullanıma başlayabilmektedir (Erdoğan, 2021; Gürsoy, 2021; Haliloğlu Tatlı, 2016). Bu uygulama diğer uygulamalardan farklı olarak doğrudan senaryo videosu hazırlayabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle diğer uygulamalara göre basit bir ara yüz özelliği taşımaktadır.

Photostory uygulaması ile yeni bir senaryo oluşturma, senaryo sahnelerini düzenleme, sahneleri görüntüleme ve istenilen sahneden çalışmayı devam ettirme gibi olanaklara sahip olunmaktadır (Gürsoy, 2021; Haliloğlu Tatlı, 2016). Uygulamada yeni bir senaryo sahnesi oluşturabilmek için ilk başta sahnede kullanılacak görsel ve karakterlerin uygulama dosyasına eklenmesi gerekmektedir. Bir sonraki adımda sahnelerde yer alan görsellerin üzerine not veya yazı ekleyerek bu sahneleri müzik ve ses gibi çoklu ortam öğeleri ile destekleyip kaliteli videolar oluşturulabilmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Kayalı, 2019). Photostory uygulaması aynı zamanda sahnelerde yer alan görsellere özel efektler uygulama ve biçimlendirme yapma gibi imkânlar da sağlamaktadır. Bu uygulama aracılığıyla video hazırlayıcıları senaryolarında son düzenlemeleri yaparak wmv uzantısına sahip video dosyalarını kısa sürede hazırlayabilmektedirler (Haliloğlu Tatlı, 2016).



Şekil 12. Photostory Uygulamasının Arayüz Ekranı (Kaynak: Haliloğlu Tatlı, 2016).

Wevideo uygulaması ise wevideo.com sayfası üzerinden video oluşturma imkânı sağlayan ilk web tabanlı yazılım uygulamasıdır. Bu uygulama ile birlikte bilgisayar dosyasında yer alan görseller senaryo videosu hazırlamak için bir araya getirilebilmektedir. Bu görsellere geçiş efektleri uygulanarak bu efektler üzerinde düzenlemeler yapılabilir (Chandras, 2021; Haliloğlu Tatlı, 2016; Kim, Coenraad ve Park, 2021). Aynı zamanda bu efektlerle birlikte sahnelere müzik ve ses gibi çeşitli çoklu ortam öğeleri de ekleyerek daha kaliteli ve

etkili videolar oluşturulabilmektedir. Uygulama kullanıcıya her efekti ve sahneyi ayrı ayrı düzenleyebilme fırsatı da sunmaktadır. Basit bir kullanıcı ara yüzüne sahip olan bu uygulama aracılığıyla bütün işlemler tarayıcı üzerinden gerçekleştirilmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Kayalı, 2019; Kim vd., 2021).



Şekil 13. Wevideo Uygulamasının Arayüz Ekranı (Kaynak: Haliloğlu Tatlı, 2016).

2.10.Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği ve Görsel Bellek

Literatüre bakıldığında, görsel senaryo videolarının bellekle bağlantılı olduğu ve insanların öğrenme ile algılama süreçlerini olumlu etkilediği sonucuna varılmaktadır (Aina, 1999; Çıralı, 2014; Drevenstedt ve Bellezza, 1993; Ricci ve Beal, 2002).

Senaryo metinlerinin insanlara ne şekilde sunulduğu veya videoların izlenme esnasında izleyicilerin etken mi yoksa edilgen mi rol oynadıkları gibi birtakım unsurların insanların belleklerini etkilediği görülmektedir (Çıralı, 2014). Gallets (2005), öğrencilerin bellekleri üzerinde senaryo metni okuma ve görsel senaryo videosu izlemenin etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü bir çalışmada görsel senaryo videoları izleyen öğrencilerin, öğrenme, hayal, algılama ve düşünme gibi yeteneklerinin bu süreçte daha fazla geliştiği ve öğrencilerin videoları izlerken etkin bir rol oynadıkları sonucuna varmaktadır. Gallets bu süreçte öğrencilerin zihinlerinin daha aktif olduğunu bu sayede hatırlama, öğrenme, düşünme ve algılama becerilerinin geliştiğini ve bu durumda belleklerine katkı sağladığını ifade etmektedir (Çıralı, 2014; Gallets, 2005). Aina (1999) ise çalışmada bu durumu, görsel senaryo videosunun senaryo metnini okumaya göre daha fazla “imgeleme/hayal gücü” niteliği taşıdığını açıklamaktadır.

Bir başka çalışmada ise görsel senaryo videoları dört farklı şekilde öğrenciye sunulurken bu videoların öğrenci üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. Bu senaryo videoları ilki yalnızca ses kullanılarak, ikincisi görsel ve ses kullanılarak, üçüncüsü interaktif gözlemci, dördüncüsü ise interaktif katılımcı şeklinde dört farklı yolla öğrenciye izletilmektedir. Yalnızca ses kullanılarak hazırlanan videoyu izleyen öğrenci grubunda bu durum olumsuz sonuç verirken, diğer gruplarda olumlu sonuç verdiği görülmektedir. Burdan yola çıkarak insanları izleme sürecinde aktif hale getirmenin onların belleklerine katkı sağladığı ve metnin görsellerle desteklenmesinin onların belleğinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılabilmektedir (Çıralı, 2014; Ricci ve Beal, 2002).

2.10.1. Görsel Bellek

Bellek, bilgileri, görüntüleri, deneyimleri, olayları, öğrenilen tutum ve davranışları kodlama, saklama ve gerektiği durumlarda hatırlama süreci şeklinde ifade edilmektedir (Cangöz, 2011; Çıralı, 2014; Demir, 2011; Hudmon, 2006). Başka bir ifade ile bellek, herhangi bir olay, düşünce, beceri, görüntü ve uyarana bağlı bilgilerin saklanması, hatırlanması ve gerektiği durumlarda kullanılması şeklinde açıklanmaktadır (Goldstein 2008). Buradan hareketle bellek, zihinsel fonksiyonların kullanıldığı bilginin kodlanması, saklanması ve geri getirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Goldstein, 2008; Solso, Maclin ve Maclin, 2007).

Belleğin; “kısa süreli bellek”, “görsel uzun süreli bellek”, “görsel duyuşal bellek”, “görsel bellek”, “semantik bellek”, “sözel bellek”, “fotoğrafik bellek”, “görsel kısa süreli bellek”, “görsel çalışma belleği” vb. farklı şekillerde isimlendirildiği veya gruplandırıldığı aynı zamanda birçok fonksiyonunun olduğu görülmektedir (Çıralı, 2014; Solso vd., 2007; Terry, 2011).

Li ve Jain (2009) görsel belleği, görünür olmayan imgelerin zihinde saklanmasına ve gerektiğinde kullanılmasına yardımcı olan algısal beceri şeklinde açıklamaktadır. Başka bir ifade ile görsel bellek, görüntülenen kelimelerin, resimlerin, sahnelerin ya da diğer uyarıların bireylerin zihnindeki algısal nitelikleri hakkında bilgileri kodlama, saklama ve hatırlama sürecini içermektedir (Binder, Hirokawa ve Windhorst, 2009; Çıralı, 2014; Luck ve Hollingworth, 2008).

Bilgiler görsel ya da sözel olarak bellekte şifrelenmektedir. Bu şekilde şifrelenen bilgiler daha kolay hatırlanmaktadır (Miller ve Burton, 1994). İnsanlardaki var olan bilgi, meta

bellek, şifreleme ve öğrenme yollarının kullanımı gibi unsurların bireylerin bellek kapasiteleri arasında farklılıklara yol açtığı ifade edilmektedir (Çıralı, 2014; Uluç, 2011).

Bellek kapasileri arasında farklılıklara yol açan bilgi, görsel bellekte de şifreleme, saklanma ve hatırlanma biçimlerine göre farklılıklara neden olmaktadır. Görsel bilgiler bireylerin görsel belleğinde kısa süreli ya da uzun süreli olarak tutulabilmektedir (Binder vd., 2009). Kısa süre tutulan bilgiler görsel kısa süreli bellekte, uzun süre tutulan bilgiler ise görsel uzun süreli bellekte saklanmaktadır (Çıralı, 2014).

Görsel çalışma belleğinin bir parçası olan görsel kısa süreli bellek nesne tabanlı ve daha soyut bilgileri bellekte tutmaktadır. Görsel bellek uyaranları bu bellekte hızlı bir şekilde kodlanmaktadır. Görsel kısa süreli belleğin kapasitesi görsel uzun süreli belleğin kapasitesine göre daha azdır (Luck ve Hollingworth, 2008). Bireylerin sunulan görsel bilgiler karşısındaki algılama yetenekleri görsel kısa süreli belleğin temel nitelikleri arasında yer almaktadır (Çıralı, 2014; Luck ve Hollingworth, 2008). Görsel kısa süreli belleğin kapasitesinin az olmasında ve bireylere sunulan görsel bilgilerin algılanma düzeyleri üzerinde dikkat unsuru önemli bir etkidir (Cowan, 2001; Luck ve Hollingworth, 2008). Bundan dolayı görsel dikkat ile ilgili çalışmalarda görsel kısa süreli bellek önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Çıralı, 2014).

Görsel kısa süreli belleğe kıyasla görsel uzun süreli bellekte ise uyaranlar daha yavaş bir şekilde kodlanmaktadır. Bu durum ise bilgilerin bellekte daha uzun süre tutulmasını sağlamaktadır (Luck, 2008). Görsel uzun süreli bellek aynı zamanda bireylere sunulan görsel bilgilerin daha detaylı bir şekilde bellekte tutulmasına yardımcı olmaktadır (Çıralı, 2014; Luck ve Hollingworth, 2008). Yine görsel kısa süreli belleğe kıyasla görsel uzun süreli belleğin kapasitesi daha geniştir. Dolayısıyla görsel uzun süreli bellekte daha zengin bilgi ile daha karmaşık görsellerin saklanması muhtemeldir (Çıralı, 2014; Luck, 2008).

Açıklamalardan hareketle görsel bilgi ve sahnelerin bireylerin belleğini etkilemede önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Schank ve Abelson, 1995). Görsel bilgi ve sahneler düşünme üzerine kuruludur ve algılamayı gerekli kılmaktadır (Ohler, 2013). Görsel bilgi ve sahnelerin izlenmesi sürecinde izleyiciler etkin bir role sahip olmaktadır. Böylece görsel sahnelerde verilmek istenilen mesajı veya bilgiyi düşünerek algılamaya çalışmaktadırlar (Miller, 2010). Algılama zor ve karmaşık bilişsel yeteneklerden biri olarak görülmektedir (Çıralı, 2014). Çalışmalarda görsel bilgi, nesne ve sahneler ile algılama yeteneği arasında bir ilişki olduğu, görsel öğelerin bireylerin belleğinde algılama becerisini artırmada önemli role

sahip olduğu ifade edilmektedir (Bourke vd., 2013; Swanson ve Berninger, 1996). Araştırmalarda da görüldüğü üzere algılama yeteneğinin görsel bellekle, görsel bilgi, nesne ve sahnelerin ise görsel bellek ve algılama yeteneği ile ilişkili olduğu görülmektedir (Çıralı, 2014).

2.11.Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları

Hassas konularla ilgili veriler toplanırken SİAT'tan faydalanmak önem teşkil etmektedir. Çünkü katılımcı hassasiyetinin yüksek olduğu konularda toplanılan verilerin geçerliliğinde, yararlanılan veri toplama tekniği önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Başfıncı, 2020.) SİAT'ın kullanılmasındaki amaç, katılımcıların bazı hassas konular hakkındaki fikirlerini açıklamakta zorluk çektikleri zamanlarda onların inançlarını, hislerini, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Okumuş, 2010). Bunları yaparken de elde edilen verilerin maliyeti, katılım sayısının yeterliliği, verilerin hata payı, veri toplanırken gerekli zaman, elde edilen verilerin amacı yansıtması, tekniğin kolay bir şekilde uygulanması ve kalitesinin ölçülebilir olması gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bilgilerden hareketle literatürde SİAT'tan faydalanırken çeşitli avantajlar ve dezavantajların olduğu görülmektedir (Okumuş, 2010; Sarıtepeci, 2016; Uysal, 2020; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Bu avantajlar ve dezavantajlar aşağıda başlıklar altında açıklanmaktadır.

2.11.1. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Avantajları

SİAT'ın katılımcılara çeşitli faydalar sağladığı görülmektedir. Bu faydaların başında katılımcıların açıklamakta zorlandıkları konular hakkındaki inanç, düşünce, tutum ve davranışlarına dolaylı yoldan ulaşarak algılarının kolaylıkla ölçülmesini sağlamak gelmektedir (Okumuş, 2010; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Bununla birlikte SİAT, günümüzde keyifli ve eğlenceli veri toplama ortamları sunması bakımından da uygulanması kolay bir teknik olarak görülmektedir ve her kitleye hitap edebilecek içerikler ortaya koymaktadır (Uysal, 2020). Verilen bilgilerden hareketle araştırma tekniklerinde SİAT'tan faydalanmanın getirdiği avantajlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Aydın, 2019; Cigerci ve Gültekin, 2017; Jakes ve Brennan, 2005; Krismiyati, 2013; Miller, 2009; Okumuş, 2010; Robin ve McNeil, 2012; Uysal, 2020; Yang ve Wu, 2012):

- Bu teknikten düşüncelerin ve hipotezlerin istendiği araştırma çalışmalarının ortaya konulması sürecinde faydalanılmaktadır,
- Diğer araştırma teknikleri kullanılarak yapılan araştırmalarda göz ardı edilen faktörden yararlanma olanağı sağlamaktadır,
- Araştırmanın amacını bilen katılımcıların araştırma konusu hakkındaki doğrudan ifade edemedikleri veya etmek istemedikleri düşünceler bu teknik ile kolay bir şekilde ortaya konulmaktadır,
- Bu teknik kullanılarak yapılacak olan araştırmanın konusu duygusal, hassas, davranışsal ve kişisel kuralları içerdiğinde verimli sonuçlar alınmaktadır,
- Baskın olan inançlar, düşünceler, güdüler, tutum ve davranışlar bilinçaltında saklandığında bu tekniği kullanmak faydalı olmaktadır,
- Teknik, katılımcı algısının kolay bir şekilde ölçülmesine imkân sağlamaktadır,
- Katılımcının bu süreçte aktif rol oynamasına ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olmaktadır,
- Analiz, sentez ve öz değerlendirme gibi bilişsel yeteneklerini geliştirerek bilgiyi kendi zihinlerinde yeniden yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır,
- Karar verme sürecini kolaylaştırmaktadır,
- Konuya olan ilgi ve motivasyonu artırmaktadır,
- Keyifli ve eğlenceli bir ortam sağlamaktadır,
- Tekniği uygulamak kısa zaman almaktadır,
- Karmaşık araçlara ihtiyaç duyulmamaktadır.

2.11.2. Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğinin Dezavantajları

Araştırma tekniklerinde SİAT'ı kullanmanın birçok avantajı olmasına rağmen tekniğin birtakım dezavantajlarının da olduğu görülmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Altunışık, 2008; Arıkan, 2018; Aydın, 2019; Başfıncı, 2020; Jakes ve Brennan, 2005; Kurtuluş, 2010; Miller, 2009; Nakip, 2005; Okumuş, 2010; Yang ve Wu, 2012):

- Araştırmacının bu tarz çalışmalarda deneyimli olması ve araştırılan konuyla birlikte bu tekniği de iyi bir şekilde biliyor olması gerekmektedir,

- Tekniğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi elde edilen verilerin doğru bir şekilde yorumlanması bakımından önem teşkil etmektedir,
- Araştırma soruları uzmanlar tarafından test edilerek hazırlanmalıdır,
- Tekniğin hazırlık süreci ve analizi zaman alabilmektedir,
- Hazırlık ve uygulama süreci açısından zor bir teknik olarak görülmektedir,
- Elde edilen verilerin yorumlanması zor ve zaman alıcı olabilmektedir,
- Tekniğin hazırlık ve veri toplama sürecinde teknolojik yazılım ve uygulamalardan faydalanılması gerektiğinden maliyeti yüksektir,
- Tekniğin türlerini ve araçlarını seçerken yanıltıcı sonuçlar vermemesine dikkat edilmelidir,
- Gerektiği takdirde sonuçlar, diğer veri toplama yöntemlerinden elde edilen sonuçlarla mukayese edilmelidir,
- Araştırmacının, tekniğin hazırlık sürecinde kullanılan uygulama ve yazılımlar hakkında yetersiz bilgiye sahip olması tekniğin oluşturulma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

SİAT'ın avantajları ve dezavantajları yukarıda maddeler halinde sıralanarak detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Doğrudan veri toplanan çalışmalarda olduğu gibi, SİAT'tan faydalanılan çalışmalarda da araştırmacının dikkatli olması gerekmektedir. Kullanılan tekniğin doğru olması araştırma sonucunda ortaya çıkan bilginin sağlıklı ve güvenilir olmasını da sağlayacaktır. Araştırma için seçilen doğru teknik aynı zamanda çıkan sonucun da doğru olmasını sağlayacaktır. Verilenlerden yola çıkarak araştırmacıların çalışmalarında yararlanacakları teknikleri belirlerken tekniğin yaygın kullanımı ya da beğenilme oranını değil, çalışmanın amacına uygun olarak hizmet edebilme özelliğini göz önünde bulundurmaları doğru olarak kabul edilmektedir (Başfırını, 2020; Okumuş, 2010).

3. BÖLÜM

ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİNİN ANKET VE SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ İLE ÖLÇÜLMESİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın bu bölümünde çalışma yöntemini oluşturan araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve süreci başlıkları alt başlıkları ile yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişmesinin araştırmalarda kullanılan teknikleri de etkilediği açık bir gerçektir. Günümüzde araştırmalarda yararlanılan teknikler ve yöntemler katılımcıların dikkatini çekerek, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dijital materyallerle hazırlanmış olmalıdır. Dolayısıyla araştırmalarda kalem, kâğıt kullanılan tekniklerden, dijital araç ve gereçlerden yararlanılan tekniklere doğru bir geçiş yapıldığı görülmektedir (Dinçer, 2019). Bu nedenle günümüzde artık sözlü ve yazılı metinlerin görüntü, ses, video ve animasyon gibi multimedya araçları ile zenginleştirilip, birleştirilerek bireylere sunulması ve bireylerin durumu daha rahat algılayabilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında çalışmada kâğıt, kalem kullanılarak sözlü ve yazılı metinlerle hazırlanan “anket tekniğine” alternatif olarak görüntü, ses, video ve animasyon gibi görsel mekanizmalarla hazırlanan “SİAT” adı altında yeni bir veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. İnsan algısı çoğunlukla görsel mekanizma ile çalışmaktadır, dolayısıyla araştırma tekniklerinde görselliğin kullanılması katılımcıların durumu daha iyi algılayabilmelerinde ve geri dönüşlerde daha verimli sonuçlar alınmasında faydalı olacaktır. Buradan hareketle

“üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerinin anket tekniğı ve SİAT ile ölçülmesi arasında fark var mıdır?” sorusu bu çalışmanın cevap aradığı temel problem olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın ana amacına hizmet edecek alt amaçları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- 1) Bu araştırmanın temel amacı olan üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerini ölçmeye hizmet edecek geçerliğı ve güvenilirliğı test edilmiş bir ölçek geliştirmek,
- 2) Üniversite öğrencilerinin anket ve SİAT ile elde edilen bağıllık düzeyleri arasındaki istatistiksel farkı ölçmek,
- 3) Üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlere göre bağıllık düzeylerini karşılaştırmak,
- 4) Üniversite öğrencilerinin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ilgili genel değerlendirmelerini tespit etmektir.

Bu çalışma, anket yönteminin yanı sıra yeni bir veri toplama tekniğinin literatüre kazandırılmasını sağlayacak olması sebebi ile önem arz etmektedir. Literatür taraması yapıldığında görülmektedir ki söz konusu yöntem oldukça az kullanılmış olup (Ayvaz Tunç, 2016; Bekar, 2019; Çakıcı, 2018; Çıralı, 2014; Çokyaman, 2019; Demirer ve Baki, 2018; Eroğlu, 2020; Karakoyun, 2014; Karataş, 2020; Kocaman Karoğlu, 2016; Leylek, 2018; Özüdoğru, 2017; Polater, 2019; Sarıtepeci, 20016; Turgut ve Kışla, 2015; Uysal, 2020; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017) ulusal literatürde yeterli sayıda kaynak bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma literatüre katkı sağlayacağı için önem teşkil etmektedir. Gelişen teknolojiye araştırma tekniklerinin de entegre olması ile SİAT'ın, diğer kullanılan yöntemlerin yerini alarak teknolojiyle uyumlu bir şekilde geliştiriliyor olması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

3.1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada karşılaşılan sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- 1) Araştırmada sadece Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmış olması,
- 2) Konunun ÖB ile ilgili olmasından dolayı öğrencilerin anket formuna yanıt vermekten kaçınması,
- 3) Araştırmaya 972 öğrencinin katılmasına rağmen tamamlanmayan verilerin çıkarılması nedeniyle analize 500 verinin dâhil edilebilmesi,

- 4) Araştırmanın pandemi döneminde yapılması nedeniyle yeterli sayıda katılımcıya ulaşmanın uzun bir süreç alması,
- 5) Verilerin dijital platformdan toplanması nedeniyle katılımcıların anket formunda yer alan soruları okumadan, videoları izlemeden hızlıca cevap verme ihtimallerinin olmasıdır.

3.1.3. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Aksaray Üniversitesi'nde fakültelerde ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, ÖB düzeylerinin anket tekniği ve SIAT ile ölçülmesi arasındaki farkı irdelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırmada nicel paradigmaya uygun olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya günümüzde mevcut bir olayı olduğu gibi betimleyerek, genelgeçer bilgilere ulaşmayı sağlayan tarama modeli, evrenden ya da evrenin tamamından alınacak örneklem aracılığıyla bu hedefi gerçekleştiren araştırma deseni olarak ifade edilebilir (Doğan, 2019; Karasar, 2016). Bununla birlikte tarama modeli, genellikle diğer araştırma modellerine kıyasla bir olay veya konu üzerinde katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, beceri ve tutum gibi özelliklerinin tespit edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Doğan, 2019).

3.1.4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 yılları arasında Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Aksaray Üniversitesi'nin bir örgüt olması ve bu örgütteki fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olması ise bu örneklemin seçilmesindeki asıl nedeni oluşturmaktadır. 2021-2022 yılları arasında Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenci sayısı yaklaşık olarak 19.000'dir. %95 güven aralığında bu araştırma için gerekli olan minimum örneklem sayısı 377'dir (Calculator.net, 2022). Araştırmalarda örneklem büyüklüğünün, madde sayısının beş veya on katı alınarak hesaplanması gerektiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2002; Yiğit, Bütünler ve Dertlioğlu, 2008). Nunally (1978), örneklem sayısının madde sayısının on katı; Gorusch (1983) ise onbeş katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Comrey ve Lee (1992) ise örneklem büyüklüğü kapsamında “100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel” şeklinde belirtmektedirler. Bunun yanı sıra Guilford (1954), örneklem

büyükliğünün en az 200, Aleamoni (1976) ise 400 olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen, fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören 500 öğrenci oluşturmaktadır. “*Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi (kota örnekleme), örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmaları gerçekleştirmek için bu alt gruplardan*” oluşturulmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

3.1.5. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışma ÖB düzeyinin anket tekniği ve SİAT ile ölçülmesi arasındaki farkı irdelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında, araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere nicel veri toplama yöntemlerinden anket tekniği ile SİAT kullanılmıştır. Anket, belirli bir konuyla ilgili kişilerin fikirlerini, tercihlerini, tutumlarını, görüşlerini, eğilimlerini ve beklentilerini tespit etmek amacıyla seçeneklere dayalı bilgi toplamayı amaçlayan soru listesi şeklinde tanımlanmaktadır (Demir ve Acar 1992; Kaya vd., 2013). Belirli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde oluşturulmuş sorulara veya hipotezlere bağlı olarak, bireylere sorular sorma yoluyla veri elde etme sürecine ise “anket tekniği” denilmektedir (Balcı, 2005). Araştırmada nicel veri toplama yöntemlerinden olan anket tekniğinin kullanılma nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Altunışık, 2008; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014):

- 1) Anket tekniğinin sosyal konular üzerindeki araştırmalarda sıklıkla tercih edilmesi,
- 2) Geniş kitlelere uygulanabildiğinden, daha büyük bir örneklem üzerinde çalışarak, örneklemin temsil edilebilirliğini ve anketin geçerliğini artırması,
- 3) Katılımcıların belirli bir konuyla ilgili düşünceleri, istekleri, davranışları, tutumları, görüşleri, eğilimleri, inançları, beklentileri ve algısal özellikleriyle ilgili bilgilerin anket tekniği ile elde edilebilmesi.

SİAT ise, belirli bir konuyla ilgili yazılı veya sözlü metinlerin seslendirme, grafik, müzik, resim, video ve animasyon gibi çoklu ortam araçlarının bir araya getirilerek, dijital bir platformda birkaç dakikalık anlatı ürünlerinin oluşturulmasıyla ortaya çıkan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Banaszewski, 2002; Dinçer, 2019; Sawyer ve Wills, 2011). Bu teknik, belirlenen konuyla ilgili oluşturulan birkaç dakikalık anlatı videolarında yer verilen durumlara ve olaylara karşı kişilerin eğilimlerini, fikirlerini, tutumlarını, görüşlerini,

tercihlerini ve beklentilerini açığa çıkarma sebebiyle bilgi toplamayı amaçlayan bir teknik şeklinde de ifade edilebilir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan SİAT'ın kullanılma nedenlerini ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Okumuş, 2010; Uysal, 2020; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013):

- 1) Uygulanması kolay bir teknik olarak görülmesi ve her kitleye hitap edebilecek içerikler ortaya koyması,
- 2) Daha çok araştırma konusu duygusal, hassas, davranışsal ve kişisel kuralları içeren araştırmalarda kullanılarak verimli sonuçlar alınabilmesi ve bunun da bulguların güvenilirliğini artırması,
- 3) Katılımcıların açıklamakta zorlandıkları konular hakkındaki inanç, düşünce, tutum ve davranışlarına dolaylı yoldan ulaşarak algılarının kolaylıkla ölçülmesinin bu teknik ile sağlanabilmesidir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket tekniği ve SİAT kullanılmış olup bu amaç kapsamında hazırlanan anket formu 52 soru ve 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik sorular, ikinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci bağlılık ölçeği (ÖBÖ)'nin senaryolaştırılmış içerik videoları ve katılımcıya bağlı video derecelendirmeleri, üçüncü bölümde ÖBÖ'nün klasik anket formu ve dördüncü bölümde ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcıların iki farklı teknik arasında karşılaştırma yapabilmesini sağlayan genel değerlendirme soruları yer almaktadır. Anket formlarında 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır.

Anket formları, "Jotform" online anket oluşturma sitesinde oluşturulmuş olup örneklem dâhilindeki her öğrenciye sitenin bağlantı linki verilerek bu formlara ulaşmaları sağlanmıştır. Çalışmaya 972 öğrenci katılmıştır. Ancak tamamlanmayan verilerin çıkarılması nedeniyle analize toplam 500 veri dâhil edilmiştir.

3.1.5.1. Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ÖBÖ kullanılmıştır. Eşit aralıklı olarak geliştirilen ÖBÖ öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ne derece bağlı olduklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmış ve sosyal bilimler ile eğitim bilimleri alanlarında bilimsel çalışmalar yapan uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır.

3.1.5.1.1. Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi Aşamaları

ÖBÖ'nün geliştirilmesi altı aşamada tamamlanmıştır (Doğan, 2019). Bu aşamalar detaylı bir biçimde aşağıdaki alt başlıklar altında açıklanmaktadır.

1. Aşama: Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu çerçevede, öncelikle literatür taraması yapılarak ÖB ile ilgili 26 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur (Bilir, 2020; Cemalcılar, 2010; Çalık Var, 2013; Ergün, 2014; McNally ve Irving, 2010; Meyer ve Allen, 1991; Strauss ve Volkwein, 2004; Sun ve Rueda, 2012; Tekinarslan, 2019; Tinto, 1982; Uğur ve Akın, 2015).

2. Aşama: Taslak Ölçek Oluşturma

Bu aşamada 26 maddelik ÖBÖ madde havuzundan bazı maddeler çıkartılmış ve birtakım düzeltmeler yapılarak 22 maddelik bir taslak ölçeği oluşturulmuştur.

3. Aşama: Ölçeğin Kapsam Geçerliğinin Tespit Edilmesi

ÖBÖ'nün kapsam geçerliğini belirlemek için 22 madde şeklinde hazırlanan taslak ölçek, alanında uzman olan araştırmacıların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri, ölçek geliştirme çalışmalarında en çok yararlanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, 2015). Taslak ölçekteki maddelerin üniversite öğrencilerinin bağlılığını detaylı bir şekilde ölçebilmesi amacıyla da Yönetim Bilişim Sistemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi Anabilim dallarında çalışan 3 öğretim üyesinin görüşlerinden ve değerlendirmelerinden faydalanılmıştır.

4. Aşama: Uygulama Ölçeğinin Oluşturulması

Taslak ölçek maddeleri ile ilgili uzmanların beyan ettiği görüşler doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkartılıp, yeni maddeler eklenmiştir. Bu çalışmalar neticesinde 20 maddeli uygulama ölçeği oluşturulmuştur.

5. Aşama: Ölçeğin Uygulanması

Bu aşamada 20 maddeli uygulama ölçeği, geçerlik ve güvenirlik analizleri için pilot uygulama örneklem grubuna girmeyen, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 125 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Kolayda örnekleme ana kütlede seçim yapılacak örnek kesimin araştırmacının kendi yargılarınca tespit ettiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi

şeklinde ifade edilmektedir. Bu örneklem yönteminde veriler ana kütle içinden en hızlı, ekonomik ve kolay bir biçimde toplanmaktadır (Aaker, Kumar ve Day, 2007; Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015; Malhotra, 2004; Zikmund, 1997). Toplanan verilerden (tüm maddeleri aynı seçenekle işaretlenmiş anketlerin) uç değerlerin çıkarılması ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 100 öğrenciye ait veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçekte bulunan maddelerin düzeyleri, 5’li Likert ölçeği soruları “Kesinlikle Katılmıyorum-Katılmıyorum-Kararsızım-Katılıyorum-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

6. Aşama: Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliğin Test Edilmesi

Son aşama olarak ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliğinin test edilmesi adına yapılan analiz sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. KMO VE Bartlett's Testi Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin			,901
Bartlett's Test	Ki-Kare		1407,356
	Sd		190
	P		000

Tablo 6’dan görüldüğü üzere ÖBÖ’nün KMO değeri “,901” olarak bulunmuş ve bu değer örneklem yeterliliği yönünden uygun bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Bartlett testi Ki-Kare analiz sonucunun 0,001 düzeyinde anlamlı çıkması ve (1407,356-p<0,05) verilerin normal dağılımda çok değişkenli olduğunun bir kanıtıdır (Kan ve Akbaş, 2005). Bu sonuçlar, elde edilen verilerin yapılacak olan faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde ÖBÖ’nün kaç faktörlü yapıda olduğunu belirlemek amacı ile yapılan faktör analizi sonuçları, ÖBÖ’nün öz değeri 1 ve üstünde olan 2 faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizlere ilişkin öz değer ve açıklanan varyans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçları

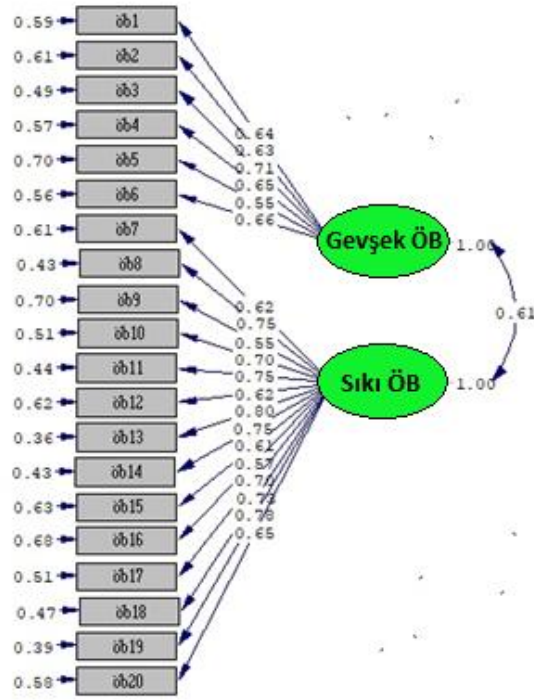
Faktör	Özdeğer	Madde Sayısı	Varyans Açıklama Oranı (%)	Toplam Varyans Açıklama Oranı (%)
1	9,373	14	46,867	46,867
2	2,606	6	13,032	59,899

Tablo 7’den elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçek geliştirme sürecindeki ilk faktör analizi sonuçları 20 maddeli ÖBÖ’nün öz değeri 1 ve üzerinde olan ayrıca toplam varyans düzeyi %59,899 olan 2 boyutlu yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör (boyut) sayısını belirlerken dikkate alınması gereken önemli hususlardan birisi her faktörün kendi başına ölçeğin toplam varyansına yaptığı katkı düzeyinin tespit edilmesidir. Bu anlamda birinci faktörün ölçeğin toplam varyansına katkısı %46,867; ikinci faktörün ölçeğin toplam varyansına katkısı %13,032 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 14 (ÖB7 – ÖB20) maddeden oluşan birinci boyutu **sıkı öğrenci bağlılığı** ve 6 (ÖB1 – ÖB6) maddeden oluşan ikinci boyutu **gevşek öğrenci bağlılığı** olarak isimlendirilmiştir. Faktörlere ilişkin yapılan güvenirlik analizlerinde sıkı bağlılık boyutunun Cronbach’s Alfa katsayısının 0,951 olduğu, gevşek bağlılık boyutunun Cronbach’s Alfa katsayısının 0,808 olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki sonuçlardan görüldüğü üzere geliştirilen ÖBÖ’nün iki boyutlu (sıkı öğrenci bağlılığı ve gevşek öğrenci bağlılığı) toplam varyansın %59,899’unu açıkladığı ve 0,932 değerinde güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3.1.5.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen ÖBÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmanın ana örnekleme olan 500 üniversite öğrencisinden elde edilen veri seti kullanılarak yapılmıştır. DFA yapmak için LISREL 8. 71 programı kullanılmıştır. Elde edilen path diyagramı ve uyum indeksleri aşağıdaki Şekil 14 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.



Şekil 14. Ölçeğe Ait Path Diagram Grafiği

Tablo 8. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler

Uyum Kriterleri			Mükemmel Uyum				Kabul Edilebilir Uyum		
χ^2/sd			≤ 3				≤ 5		
RMSEA			$0 < RMSEA < 0.05$				$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$		
RMR			$0 \leq SRMR < 0.05$				$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$		
SRMR			$0 \leq SRMR < 0.05$				$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$		
NFI			$0.95 \leq NFI \leq 1$				$0.90 \leq NFI \leq 0.95$		
NNFI			$0.95 \leq NNFI \leq 1$				$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$		
CFI			$0.95 \leq CFI \leq 1$				$0.90 \leq CFI \leq 0.95$		
GFI			$0.95 \leq GFI \leq 1$				$0.90 \leq GFI \leq 0.95$		
AGFI			$0.90 \leq AGFI \leq 1$				$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$		
Ölçeğe Ait Uyum İyiliği Değerleri									
χ^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
2,049	0,000	0,080	0,97	0,97	0,94	0,96	0,96	0,095	0,055

Şekil 14 ve Tablo 8’de görüldüğü üzere elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması modelin bütün olarak kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Tablo 8’de uyum indeksi kriterlerine ait değerler Kat Öztürk (2021)’den alınmış olup bu çalışmanın “Ölçeğe Ait Uyum İyiliği Değerleri” tablonun altında verilerek, kıyaslanmasında kolaylık sağlamak amaçlanmıştır. Ana örneklemde elde edilen ÖB veri setinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum değerleri mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde bulunmaktadır. En kritik uyum iyiliği değeri olarak kabul edilen χ^2/df

değeri 2,049 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında açıklanan faktör yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır.

3.2. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Aksaray Üniversitesi'nde fakültelerde ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, ÖB düzeylerinin anket tekniği ve SİAT ile ölçülmesi ile elde edilen istatistiksel sonuçlar arasındaki farkı ortaya koymak amacı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Demografik Değişkenler Tablosu

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	293	58.6
	Erkek	207	41.4
Yaş	20 Yaş altı	230	46.0
	20 Yaş üstü	270	54.0
Öğrenim Türü	N.Ö	230	46.0
	İ.Ö	270	54.0
Fakülte veya Meslek Yüksekokulu (MYO)	Fakülte	312	62.4
	MYO	188	37.6
Sınıfı	1. Sınıf	139	27.8
	2. Sınıf	186	37.2
	3. Sınıf	73	14.6
	4. Sınıf	102	20.4
TOPLAM		500	%100

Tablo 9 incelendiğinde 500 katılımcının 293 (%58.6)'ünün kadın ve 207 (%41.4)'sinin erkek olduğu; yarısından fazlasının 20 yaş üstü (%54) öğrencilerden oluştuğu; 270 (%54)'inin ikinci öğretim öğrencisi olduğu; 312 (%62.4) öğrencinin fakültelerde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların 186 (%37.2)'sinin ikinci sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB puanlarının demografik değişkenlere göre ortalamaları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılığı Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Ortalamaları

Demografik Özellikler	Değişkenler	N	Anket Tekniği Puan Ortalaması	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği Puan Ortalaması
Cinsiyet	Kadın	293	3,06	3,69
	Erkek	207	2,99	3,64
Yaş	20 Yaş altı	230	3,03	3,72
	20 Yaş üstü	270	3,03	3,63
Öğrenim Türü	N.Ö	230	3,04	3,67
	İ.Ö	270	2,99	3,64
Fakülte veya MYO	Fakülte	312	3,03	3,70
	MYO	188	3,03	3,62
Sınıfı	1. Sınıf	139	3,03	3,73
	2. Sınıf	186	3,04	3,66
	3. Sınıf	73	3,06	3,57
	4. Sınıf	102	3,00	3,67
TOPLAM		500	3,03	3,66

ÖB ortalamasının 4.20 - 5.00 aralığında olması çok güçlü ÖB, 3.40 - 4.19 aralığında olması güçlü ÖB, 2.60 - 3.39 aralığında olması orta düzey ÖB, 1.80 - 2.59 aralığında olması zayıf ÖB ve 1.00 - 1.79 aralığında olması durumunda çok zayıf ÖB olduğu anlamına gelmektedir. Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında Tablo 10'daki demografik değişkenlere göre ÖB ortalamaları tüm değişkenler için anket tekniğinde elde edilen veriler açısından 2.60 - 3.39 aralığında ve orta düzey olduğu, aksine aynı örneklem grubunun SİAT kullanılarak elde edilen ÖB ortalamalarının 3.40 - 4.19 aralığında ve güçlü ÖB olduğu anlaşılmıştır.

3.2.1. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların Eşleştirilmiş Grup tTesti Bulguları

ÖB düzeyinin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ölçülmesi ile elde edilen istatistiksel sonuçlar arasındaki farkı ortaya koymak amacı yapılan eşleştirilmiş grup tTesti bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların Eşleştirilmiş Grup tTesti Bulguları

Düzy	Veri Toplama Tekniğı	n	Ortalama	Standart Sapma	t		p
Öğrenci Bağlılık Düzeyi	Anket Tekniğı	500	3,03	0,42	sd	t	
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniğı	500	3,67	0,82	0,86	16,589	,000

Tablo 11 incelendiğinde 500 öğrencinin anket tekniğı sonucunda elde edilen ÖB ortalaması 3,03 iken SİAT sonucunda elde edilen ÖB ortalaması 3,67 olarak bulunmuştur. Eşleştirilmiş grup tTesti ile analiz edildiğinde %95 güven aralığında p değeri 0,05’in altında çıkmıştır. Bu bulgu, örneklemdaki öğrencilerden anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleriyle elde edilen ÖB ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti ve ANOVA Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde ÖB düzeyi ile ilgili anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen puanlar “Cinsiyet”, “Yaş”, “Öğrenim Türü”, “Fakülte veya “MYO” değişkenlerine göre tTesti ile “Sınıf” değişkenine göre ise ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

3.2.2.1. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre tTesti Bulguları

Cinsiyet değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların tTesti bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları

Bağımlı Değişken	Veri Toplama Tekniği	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene's Testi		t		
Öğrenci Bağlılığı	Anket Tekniği	Kadın	293	3,06	0,38	F	p	t	df	p
		Erkek	207	2,99	0,46	7,411	0,007	1,744	498,000	0,082
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği	Kadın	293	3,69	0,77	F	p	t	df	p
		Erkek	207	3,64	0,89	3,782	0,052	0,707	401,835	0,480

Tablo 12 incelendiğinde anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olmasına rağmen yapılan t testi sonucunda; cinsiyet değişkenine göre *anket tekniği* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,082 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farkın olmadığı; cinsiyet değişkenine göre *SLAT* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,480 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.2.2. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre tTesti Bulguları

Yaş değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların tTesti bulguları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Yaş Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları

Bağımlı Değişken	Veri Toplama Tekniği	Yaş	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene's Testi		t		
Öğrenci Bağlılığı	Anket Tekniği	20 Yaş altı	230	3,03	0,39	F	p	t	df	p
		20 Yaş üstü	270	3,03	0,44	4,029	0,045	-0,060	498,000	0,952
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği	20 Yaş altı	230	3,72	0,84	F	p	t	df	p
		20 Yaş üstü	270	3,63	0,81	0,103	0,748	1,174	480,022	0,241

Tablo 13 incelendiğinde anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların ortalamaları arasında sadece SİAT ile elde edilen puan ortalamasında yaş değişkeni açısından farklılık olmasına rağmen yapılan t testi sonucunda; yaş değişkenine göre *anket tekniği* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,952 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farkın olmadığı; yaş değişkenine göre *SİAT* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,241 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.2.3. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Fakülte veya MYO Değişkenine Göre tTesti Bulguları

Fakülte ve MYO değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların tTesti bulguları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Fakülte ve Meslek Yüksek Okulu Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları

Bağımlı Değişken	Veri Toplama Tekniği	Fakülte veya MYO	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene's Testi		t		
Öğrenci Bağlılığı	Anket Tekniği	Fakülte	312	3,03	0,43	F	p	t	df	p
		MYO	188	3,03	0,39	2,451	0,118	0,176	429,369	0,860
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği	Fakülte	312	3,70	0,82	F	p	t	df	p
		MYO	188	3,62	0,84	0,043	0,836	1,071	387,313	0,285

Tablo 14 incelendiğinde anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların ortalamaları arasında sadece SİAT ile elde edilen puan ortalamasında fakülte ve MYO değişkeni açısından farklılık olmasına rağmen yapılan t testi sonucunda; fakülte ve MYO değişkenine göre *anket tekniği* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,860 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farkın olmadığı; fakülte ve MYO değişkenine göre *SİAT* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,285 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.2.4. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğrenim Türü Değişkenine Göre tTesti Bulguları

Öğrenim Türü değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların tTesti bulguları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrenim Türü Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların tTesti Bulguları

Bağımlı Değişken	Veri Toplama Tekniği	Öğrenim Türü	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene's Testi		t		
Öğrenci Bağlılığı	Anket Tekniği	N.Ö	457	3,04	0,42	F	p	t	df	p
		İ.Ö	43	2,99	0,39	0,012	0,912	0,684	51,493	0,497
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği	N.Ö	457	3,67	0,83	F	p	t	df	p
		İ.Ö	43	3,64	0,81	0,212	0,646	0,281	50,498	0,779

Tablo 15 incelendiğinde anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların ortalamaları arasında öğrenim türü değişkeni açısından farklılık olmasına rağmen yapılan t testi sonucunda; öğrenim türü değişkenine göre *anket tekniği* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,497 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farkın olmadığı; öğrenim türü değişkenine göre *SIAT* ÖB puanlarının t testi p değeri $0,779 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.2.5. Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeyi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları

Sınıf değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların ANOVA Testi bulguları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Değişkenine Göre Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile Elde Edilen Öğrenci Bağlılık Düzeylerine Ait Puanların ANOVA Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Veri Toplama Tekniği	Sınıf	n	Ortalama	Standart Sapma	Homojenlik Testi	F
Öğrenci Bağlılığı	Anket Tekniği	1. Sınıf	139	3,03	0,38	p ,344>0,05	F 0,39
		2. Sınıf	186	3,04	0,43		
		3. Sınıf	73	3,06	0,46		p ,763
		4. Sınıf	102	3,00	0,41		
	Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği	1. Sınıf	139	3,73	0,87	p ,518>0,05	F 0,59
		2. Sınıf	186	3,66	0,82		
		3. Sınıf	73	3,57	0,82		p ,620
		4. Sınıf	102	3,67	0,77		

Tablo 16’da görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeylerine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB puanları incelendiğinde sınıf düzeyine göre her iki analiz tekniği için ortalamaların farklı olmasına rağmen yapılan ANOVA testi sonucunda; sınıf değişkenine göre *anket tekniği* ÖB puanlarının ANOVA testi p değeri $0,763 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farkın olmadığı; sınıf değişkenine göre *SİAT* ÖB puanlarının ANOVA testi p değeri $0,620 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile İlgili Genel Değerlendirme Bulguları

Üniversite öğrencilerinin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ilgili genel değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla sorulan 5 adet (anlaşılabilirlik, eğlence, akıcılık, tatmin ve tercih) temalı 1 ile 10 arasında puanlandırılmış soru sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Teknikleri ile İlgili Genel Değerlendirme Bulguları

Veri Toplama Tekniği	n	Anlaşılrlık	Eğlence	Akıcılık	Tatmin	Tercih
		Ortalama				
Anket Tekniği	500	8,50	7,42	7,99	7,86	8,02
Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği		8,07	7,58	7,69	7,49	7,55

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların; anket tekniğini “anlaşılrlık, akıcılık, tatmin ve tercih” temaları açısından daha uygun buldukları; SİAT’ı ise “eğlence” teması bakımından uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gelişen bilim ve teknolojoloji ile birlikte araştırmalarda kullanılan tekniklerin de değiştiği görülmektedir. Araştırmalarda, veri toplama yöntemi olan anket tekniğinden yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Bu teknik; fotoğraflar, sesler ve videolar ilave edilerek görsel açıdan desteklenmeye çalışılmaktadır. Böylelikle insan algısının görsellik yönünden daha açık olması araştırmalarda fotoğraf, video ve animasyonların kullanılmasını da teşvik etmektedir.

Günümüzde artık sözlü ve yazılı metinlerin görüntü, ses, video ve animasyon gibi multimedya araçları ile zenginleştirilip, birleştirilerek bireylere sunulması ve bireylerin durumu daha rahat algılayabilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef kapsamında çalışmada kâğıt, kalem kullanılarak sözlü ve yazılı metinlerle hazırlanan “anket tekniğine” alternatif olarak görüntü, ses, video ve animasyon gibi görsel mekanizmalarla hazırlanan “SİAT” adı altında yeni bir veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerinin anket tekniği ve SİAT ile ölçülmesi arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın ana amacına hizmet edecek alt amaçları ise araştırmanın temel amacı olan üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerini ölçmeye hizmet edecek geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirmek, üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek, üniversite öğrencilerinin anket ve SİAT ile elde edilen bağıllık düzeyleri arasındaki istatistiksel farkı ölçmek ve üniversite öğrencilerinin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ilgili genel değerlendirmelerini tespit etmektir. Bu kapsamda örneklem olarak Aksaray Üniversitesi’nde fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören 500 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin öğrenim gördükleri örgüte olan bağıllık düzeylerini ölçmeye hizmet edecek şekilde iki boyutlu (gevşek öğrenci bağıllığı ve sıkı öğrenci bağıllığı) ÖBÖ geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin 0,932 değerinde güvenilirliğe sahip olduğu ve iki boyutlu

toplam varyansın %59,899'unu açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre geliştirilen ölçeğin, araştırmanın temel amacı olan üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerini ölçmeye hizmet edecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma verileri, geliştirilen ölçekteki sorulardan hazırlanan klasik anket ve ölçekteki sorulardan hareketle oluşturulan SİAT'a dayalı animasyonlar ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yararlanılmıştır. Ölçek geliştirmek için güvenilirlik analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Örneklemdeki tüm katılımcıların anket ve SİAT ile elde edilen ÖB düzeyleri ortalama puanları arasındaki farkı ölçmeye yönelik eşleştirilmiş grup tTesti kullanılmıştır. Aynı zamanda elde edilen verileri ikili grupların olduğu demografik değişkenler açısından karşılaştırmak için tTesti; üç ve üzeri grupların olduğu demografik değişkenler açısından karşılaştırmak için ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen betimsel istatistiksel sonuçlar değerlendirildiğinde (Tablo 9) araştırmaya katılan öğrencilerin 293'ü (%58.6) kadın ve 207'si (%47) ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu istatistikî veriye göre katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı verilerine bakıldığında en fazla oranın 270 kişi (%54) ile 20 yaş üstü grup olduğu anlaşılmaktadır. Bunları ise 230 kişi (%46) ile 20 yaş altı grubu izlemektedir. Bu istatistiki veriye göre öğrencilerin çoğunluğunun daha çok 20 yaş üstünde olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim türüne bakıldığında 270 kişinin (%54) ikinci öğretim; 230 kişinin (%46) birinci öğretim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 312'sinin (%62.4) fakültelerden, 188'inin (%37.6) MYO'dan katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Bu istatistiki verilerden yola çıkarak araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok fakültelerde öğrenim gördükleri ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında 186 katılımcının (%37.2) 2. sınıf, 139 katılımcının (%27.8) 1. sınıf, 102 katılımcının (%20.4) 4. sınıf ve geriye kalan 73 katılımcının (%14.6) 3. sınıfta oldukları görülmektedir.

Anket tekniği ve SİAT'ın demografik değişkenlere göre ortalama puanları test edilerek elde edilen istatistiki sonuçlar incelendiğinde (Tablo 10) ÖB puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre bütün değişkenler için anket tekniği kullanılarak elde edilen sonuçlar bakımından 2.60- 3.39 puan aralığında orta düzeyde olduğu ve aynı örneklem üzerinde SİAT'tan faydalanılarak elde edilen ÖB puan ortalamalarının 3.40- 4.19 puan aralığında güçlü ÖB olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeyleri ortalama puanları arasındaki farkı ölçmeye yönelik yapılan eşleştirilmiş grup tTesti sonuçları incelendiğinde (Tablo 11) SİAT sonucunda elde edilen ÖB ortalamasının anket tekniği sonucunda elde edilen ÖB ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleriyle elde edilen ÖB ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Sonuca bakıldığında, insan algısının görsellik yönünden daha açık olması sebebi ile senaryo videolarının klasik anket tekniğine kıyasla bu süreçte öğrenciyi daha aktif kıldığı, bir senaryo akışı içinde yol alırken öğrencinin zihninde bilgiyi kendisinin yapılandırmasına olanak sağladığı, alıştırma ve uygulamalar ile bu bilgiyi daha iyi anlamasına ve gerçek yaşam durumlarına uyarlamasına imkân sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, insan algısının çoğunlukla görsel mekanizma ile çalıştığını göz önünde bulundurarak, araştırma tekniklerinde görselliğin kullanılmasının öğrencilerin herhangi bir konuyu algılamalarında ve konu ile ilgili geri dönütlerinde daha verimli sonuçlar alınmasında faydalı olacağı ifade edilebilir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının tTesti sonuçları incelendiğinde (Tablo 12) ÖB düzeylerine ait puanların her iki teknikte de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarında cinsiyetlerinin etkili olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili araştırma yapan bazı araştırmacıların (Atila ve Dönmez 2017; Cemalcılar 2010; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong'un 2001; Dönmez ve Demirtaş, 2017; Duy ve Yıldız, 2014) sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak bazı araştırmacılar (Bellici, 2015; Bruce ve Crump, 2003; Can, 2008; Ilgar ve Parlak 2014; Onuk, 2017) bu araştırmanın bulgularından farklı olarak ÖB düzeylerine ait puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının tTesti sonuçları incelendiğinde (Tablo 13) ÖB düzeylerine ait puanların her iki teknikte de yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören

öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların yaşa göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin fakülte ve MYO değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının tTesti sonuçları incelendiğinde [\(Tablo 14\)](#) ÖB düzeylerine ait puanların her iki teknikte de fakülte ve MYO değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının fakülte ve MYO'ya göre değişmediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenim türü değişkenine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının tTesti sonuçları incelendiğinde [\(Tablo 15\)](#) ÖB düzeylerine ait puanların her iki teknikte de öğrenim türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların öğrenim türüne göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanlarının ANOVA testi sonuçları incelendiğinde [\(Tablo 16\)](#) ÖB düzeylerine ait puanların her iki teknikte de sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç, Aksaray Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile elde edilen ÖB düzeylerine ait puanların sınıf düzeylerine göre değişmediğini ifade etmektedir. Konu ile ilgili araştırma yapan bazı araştırmacıların (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap, 2000; Can, 2008; Çelik ve Babaoğlu, 2017) sonuçları bu araştırmanın bulgusu ile örtüşürken bazı araştırmacılar (Atila ve Dönmez, 2017; Bellici, 2015; Mengi, 2011; Simons Morton ve Chen, 2009; Sağlam, 2016; Yazzie Mintz, 2010) çalışmalarında ÖB düzeylerine ait puanların sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri ile ilgili genel değerlendirme sonuçları incelendiğinde [\(Tablo 17\)](#) öğrencilerin anket tekniğini “anlaşılabilirlik, akıcılık, tatmin ve tercih” temaları açısından daha uygun buldukları; SİAT'ı ise “eğlence” teması bakımından uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere anket tekniği ampirik çalışmalarda daha çok tercih edilen klasik bir yöntem olduğu için öğrenciler

tarafından anlaşılabilirlik ve tercih temaları açısından daha uygun görülmüş olabileceği söylenebilir. Ayrıca SİAT'ta yer alan videoların anket tekniğine kıyasla öğrencilerin daha çok vaktini alması ve internet bağlantı hızından kaynaklı videoların sisteme geç yüklenmesi nedeniyle anket tekniğinin öğrenciler tarafından daha akıcı ve tatmin edici bulunduğu söylenebilir. SİAT'ın ise görsel materyallerle yapılması sebebiyle öğrencilere, anket tekniğine göre daha olumlu ve eğlenceli bir atmosfer yarattığı yorumunu yapabilmek mümkündür.

Bu araştırma Aksaray Üniversitesi'nde fakültelerinde ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı illerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere benzer bir araştırmanın yapılması buradaki sonuçların genellenebilmesi açısından önemlidir. Araştırmacılara, farklı evren ve örneklemi seçmeleri de tavsiye edilmektedir. Üniversite öğrencilerinin örgütlerine karşı olan bağlılık düzeyleri hakkında çok az çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte söz konusu çalışmalar anket tekniği yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada ise anket ve senaryolaştırılmış içerik analiz teknikleri kullanılarak üniversite öğrencilerinin örgütlerine olan bağlılık düzeyleri incelenmiştir. SİAT kullanılarak yapılan analiz sonucunda elde edilen ÖB ortalamasının, anket tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda elde edilen ÖB ortalamasından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmasının tespiti araştırmanın önemini ortaya koymak bakımından önemlidir. Elde edilen sonuçlar, araştırmacılara bundan sonraki çalışmalarında anket tekniği ile birlikte veya SİAT'ı alternatif teknik olarak kullanmaları konusunda farklı seçenek sunması açısından anlamlı olabilir. Bu çalışmada SİAT'tan elde edilen ÖB ortalamalarının, anket tekniğinden elde edilen ÖB ortalamalarından yüksek olması bulgusuna ulaşılması bundan sonraki çalışmalar için alternatif bir anket tekniği olabilir. Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin, araştırmalarda kullanılan teknikleri de değiştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda SİAT'ın teknoloji ve bilişim temelli olması bu tekniğin bilimsel araştırmalarda sınanması açısından önemli olabilir. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak bazı öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bu araştırmanın devlet ve tek üniversitede yapılmasına ek olarak vakıf üniversitelerinde tekrarlanması SİAT'ın sınanması açısından önerilebilir.
- Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyleri karşılaştırılabilir.

- Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarda her iki tekniği de farklı değişkenler üzerinde test edebilirler.
- Ayrıca SIAT daha sonraki çalışmalarda, farklı grup ve kurumlardan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Aaker, D. A., Kumar, V. & Day, G. S., (2007). *Marketing research*, 9. Edition, John Wiley & Sons, Danvers.
- Aina, O. (1999). The importance of oral storytelling in literacy development. *Ohio Reading Teacher*, 33(1), 15-18.
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC.
- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akın, M. Ş. (2019). Kullanıcı gerçekten ne ister? Etnografik metotlar ile derinlemesine araştırma. *Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Aleamoni, L. M. (1976). The relation of sample size to the number of variables in Using factor analysis techniques. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 879–883.
- Alibal, M. (1974). Projektif testlerle kişilik değerlendirmesi: Özellikler ve materyal. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 193-209.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Allison, B. & Rehm, M. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12-18.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Altunışık R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-17.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427- 445.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How servicelearning affects students*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Atila, F. ve Dönmez, B. (2017). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Atila, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikaye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitime entegrasyon*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ayvaz Tunç, Ö., ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknik ve iletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi
- Azman, F. N., Zaibon, S. B., & Shiratuddin, N. (2015). Digital storytelling tool for education: An analysis of comic authoring environments. *In International Visual Informatics Conference* (pp. 347-355).
- Bakcak, S. (2017). *2007 yılında kurulan bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgüt sağlığı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balaban Salı, J. (2018). Verilerin toplanması. Şimşek A. (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. 26.12.2021 tarihinde <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, T. (2010). *Anket: Nasıl anket hazırlanır?, Anket nasıl uygulanır?, Anket nasıl değerlendirilir?*, Ankara: Seçkin.

- Başaran, H. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Başfırmı, Ç. (2020). Tüketici araştırmalarında hassas konuların ölçümü: Tüketici etiğinin doğrudan ve dolaylı ölçümüne yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 29, 127-148.
- Bayrak Kök, S. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 291-318.
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making?. *Academy of Management Journal*, 35 (1), 232-244.
- Bekar, N. C. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital öykü anlatımının çocuk öğrencilerin motivasyonları, kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berner, M., Bowers, A. & Heyman, L. (2002). So you want to do a survey. *Popular Government*, 23-27.
- Beynaghi, A., Trencher, G., Moztaazadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., & Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations decade of education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3464-3478.
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikaye anlatımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bilir, B. (2020). *Yükseköğretimde öğrenci bağlılığının araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Binder, M. D., Hirokawa, N., & Windhorst, U. (2009). *Encyclopedia of neuroscience*. Springer.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. 03.06.2020 tarihinde <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M. & Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017–1021.
- Bourke, L., Davies, S. J., Sumner, E., & Green, C. (2013). Individual differences in the development of early writing skills: testing the unique contribution of visuo-spatial working memory. *Reading and Writing*, 27, 315–335.
- Bouta, H., Retalis, S., & Paraskeva, F. (2012). Utilizing a collaborative macro-script to enhance student engagement: A mixed method study in a 3D Virtual Environment. *Computers in Education*, 58(1), 501-517.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Gücer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir çalışma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 86-114.
- Braun-Latour, K. A., & Zaltman, G. (2006). Memory change: An intimate measure of persuasion, *Journal of Advertising Research*, 2(3), 57-72.
- Bruce, G., & 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.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. İngiltere: Oxford University Press.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calculator.net. 6 Şubat 2022 tarihinde <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html?type=1&cl=95&ci=5&pp=50&ps=19000&x=65&y=18> adresinden alınmıştır.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cangöz, B. (2011). *Öğrenme ve bellek. Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*, 1-44. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Cengiz, E., Akyüz, İ. ve Tuzcuoğlu, A. (2010). *Bilimsel araştırma teknikleri*. İstanbul.
- Ceylan, B., ve Birinci, G. (2013). Tekno pedagojik eğitimde çoklu ortam uygulamaları. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Tekno pedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 129-159). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chandras, J. (2021). Digital storytelling as pedagogy in linguistic anthropology. *Teaching Anthropology*, 10(3), 90-96.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-10.
- Chen, P. S. D, Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on student engagement. *Computers & Education*, 54, 1222-1232.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.

- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Clarke, R., & Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141-146.
- Comrey, A. L & Lee, H. L. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral, & Brain Sciences*, 24, 87–185.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. The masterminds series. New York: Basic Books.
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalık Var, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ve mezunlarında öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çapak, F. (2020). *Dijital hikâye anlatımı ile tüketicileri yaşam tarzına (psikografik) göre bölümlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çekmecelioğlu H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *İş, Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 153-168.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 405-427.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıralı Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımı üzerinden mesleki kendini anlayışları ve öğretmen adaylarınca alımlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokyaman, M. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T., ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Dadıncı, İ. (2017). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dağdeviren, G. E. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dale, K., & Fox, M. L. (2008). Leadership style and organizational commitment: Mediating effect of role stress. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 109-130.

- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç.
- Demir, M. Y. (2011). Öğrenme: sorunlar ve tarihsel bakış açıları. M. Şahin (Ed.), *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri içinde* (ss.1-75). Ankara: Nobel.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirer, V., ve Yasemin, B. A. K. İ. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Dinçer, B. (2019). *Dijital hikaye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, O. (2019). *Dijital dönüşümün yönetimi sürecinde üniversite öğrencilerinin endüstri 4.0 kavramsal farkındalık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Doğan, S., ve Kılıç, A. G. S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Adıyaman ili örneği)*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Drevenstedt, J., & Bellezza, F. (1993). Memory for self-generated narration in the elderly. *Psychology and Aging*, 8(2), 187-196.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.

- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). School attachment and loneliness in early adolescents with different bully status. *Education and Science*, 39(174), 173-188.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Emrecik, V. (2017). *E-öğrenme ortamında kullanılan ders anlatım videolarındaki sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 511-536.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, E. (2021). The impact of digital storytelling on the academic achievement and democratic attitude of primary school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16, 427-443.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ericson, B. E. (2011). *The relationship between student use of socially interactive technology and engagement and involvement in the undergraduate experience*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lynch School of Education Boston Collage, Massachusetts.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikaye anlatımının kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Esmer, Y., ve Yüksel, M. (2017). İş yaşamında örgütsel bağlılık: Teorik bir çerçeve. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 258-272.

- Evren, Z. (2017). *Örgütsel bağlılık ve mağazacılık sektörü çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993–2000 (3rd ed.)*. Funded by the Corporation for National Service Learn and Serve America National Service-Learning Clearinghouse.
- Fauziah, A. S. N., Friatin, L. Y., & Surahmat, A. (2021). Teaching media “powtoon” to assist students’ writing narrative text. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 1(4), 416-422.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The why’s of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Societyfor Technology in Education.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2003). School engagement. *Indicators of Positive Development Conference, Child Trends*, 1-49.
- 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.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (Ali Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınları, 472.

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99–114.
- Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension*. Unpublished Master Dissertation, East Tennessee State University.
- Gegez, E. (2007). *Pazarlama araştırmaları*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Gencer, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) algıları ile ders dışı sportif aktivite ve örgütsel bağılılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Gibbs, R. & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review*. Wellington: Ministry of Education.
- Giles, D. E., Honnet, E. P., & Migliore, S. (1991). *Research agenda for combining service and learning in the 1990s*. Raleigh, NC: National Society for Experiential Education.
- Goldstein, E. B. (2008). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience*. (2nd ed.). USA, Belmont, CA: Thomson.
- Golubski, P. M. (2012). Utilizing interactive technologies to engage, integrate, involve, and increase community amongst college students. V. Wang, L. Farmer, J. Parker, & P. Golubski (Ed.) *Pedagogical and andragogical teaching and learning with information communication technologies* (pp. 13-27). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Gonyea, R. M. (2008). *The impact of study abroad on senior year engagement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Jacksonville, FL.
- Gonyea, R. M., & Kinzie, J. (2015). *Independent colleges and student engagement: Descriptive analysis by institutional type*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents students relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-40.

- Gorusch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fircker, R., Geschwind, S., Goldman, A. C., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L., & Klein, S. P. (1999). *Combining service and learning in higher education: Evaluation of the learn and serve America, higher education program*. Santa Monica, CA: RAND.
- Gregori-Signes, C. (2008). *Digital storytelling within the common European framework*. Talk presented at “I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas”. 18.12.2021 tarihinde <http://tr.scribd.com/doc/42623103/DigitalStorytelling-within-the-Common-European-Framework-for-Education-2010#scribd> adresinden alınmıştır.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching and Learning*, 154, 11-20.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. Newyork: McGraw Hill.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97-113.
- Güven, S. (2006). *Toplum bilimde araştırma yöntemleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hadis, B. F. (2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 57-70. doi: 10.36366/frontiers.v11i1.151.
- Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* içinde (ss. 219-236). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık. http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf adresinden alınmıştır.

- Hancock, V. & Betts, F. (2002). Back to the future: Preparing learners for academic success in 2004. *Learning and Leading with Technology*, 29(7), 10-14.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. (Eds). (2009). *Student engagement in higher education*. New York and London: Routledge.
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T., ve Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: Kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 19-28.
- Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J. & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 117-127.
- Holt, M. K. & Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34(3), 309-328.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished Masters Thesis, University Of Denver.
- Hudmon, A. (2006). *Learning and memory*. New York: Chelsea House Publishers.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- İlgar, M. Z., ve Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık özbeğeni ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *İZU Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 211-241.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2006). Digital Storytelling, visual literacy and 21st century skills. Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.

- Janusik, L. A., & Wolvin, A. D. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 128(2), 169-188.
- Jimerson, S.R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J. & Rasmussen, C. (1994). *Designing learning and technology for educational reform*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kajder, S., & Swenson, J. (2004). Digital images in the language arts classroom. *International Society for Technology in Education*, 31(8), 18-46.
- Kajder, S., Bull, G. & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 40-42. Retrieved from ERIC database.
- Kan A. ve Akbaş A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karademir, E. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde dijital öyküleme uygulamaları: Özel yetenekli ilköğretim öğrencileri örneğinde öğrenme ve yenilenme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 237.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karşahin, T. (2019). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Karataş, F. (2020). *İlkokul 3. sınıftan bilimleri dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kat Öztürk, A. (2021). *Lise öğrencilerinin dengeli beslenme ve obezite ile ilgili tutumlarının belirlenmesi için ölçek geliştirme- geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, Z., Taşdemir, Ş., Akbaşlı, S., Şahin, M., Altın, M., Yağcı, M., Doğan, O., İslam, Y., Kayış, A., Nacar, D., Sayın, N. ve Ünver, M. (2013). Kaynak araştırması yapma. Z. Kaya & M. Şahin (Ed.), *Araştırma yöntemleri ve teknikleri içinde* (ss. 33-58). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kayalı, D. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla 6.sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning. Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Keleş, D. (2018). *Öğretmen adaylarının tekno-stres incelenmesi: Dijital hikâye örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kengerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Gray, K., Watcott, J., Judd, T., Bishop, A., Maton, K., Krause, K. L. & Chang, R. (2009). *Educating the net generation: A handbook of findings for practice and policy*. Avustralya: Wollongong.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J. & Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 272-279.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Kim, I. (2015). Effects of learner-generated digital storytelling on academic achievement, creativity and flow in higher education. *Educational Technology International*, 16(2), 167-181.
- Kim, D., Coenraad, M., & Park, H. R. (2021). Digital storytelling as a tool for reflection in virtual reality projects. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3(1), 101-121.
- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441-452.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 117-139.
- Köksal, O. ve Keskin, H. (2017). Yöntemsel ve araştırma araçları. O. Köksal (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*, (ss. 313-386). Konya: Eğitim.
- Krause, K. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Krause, K. L. (2005). Engaged, inert or otherwise occupied? *Deconstructing the twenty-first century undergraduate student*. Paper presented at Symposium, sharing scholarship in learning and teaching: Engaging student, James Cook University, Townsville.
- Krismiati, A. (2013). Bringing technology into the classroom through digital storytelling. *Asia-Pacific Collaborative Education Journal*, 9(2), 1-10.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. doi: 10.2307/1163236.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Kuzu, A. (2013). Veri yöntem ve araçları toplama. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 93-115). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, Ca: Center For Digital Storytelling.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2005). *Digital storytelling cookbook and travelling companion*. Digital Diner Press. Center for Digital Storytelling at the University of CA Berkeley.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook* (2nd ed.), Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2012). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. (4th edition). Routledge, New York.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children and Schools*, 30, 197-210.
- Levent, F., Şamil Tatık, R., Çayak, S., ve Doğan, B. (2017). Yükseköğretimde gelecek senaryolarına ilişkin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri: Fenomonolojik bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 105-115.
- Leylek, B. Ş. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Li, S. Z., & Jain, A. K. (2009). *Encyclopedia of biometrics*. Springer.

- Licata, J. W. & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 5-26.
- Luchak, A. & Gellatly L. (2007). A comparison of linear and nonlier relations between organizational commitment and work outcomes. *Journal of Appled Psychology*, 92(3), 786-793.
- Luck, S. J. (2008). Visual short-term memory. Luck, S.J., & Hollingworth, A. (Ed), *Visual memory içinde* (pp. 43-86). New York: Oxford University Press.
- Luck, S. J., & Hollingworth, A. (2008). Visual memory systems. Luck, S.J., & Hollingworth, A. (Ed.), *Visual memory içinde* (pp. 3-8). New York: Oxford University Press.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school wide peer culture. *J Youth Adolescence*, 42, 6-19.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation*, 4. Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Maier, R. B., & Fisher, M. (2006). Strategies for digital storytelling via tabletop video: Building decision making skills in middle school students in marginalized communities. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(2), 175–192.
- Mangal, K. (2020). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Marks, H. M. (2000). Student engegement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educatinal Research Journal*, 37, 153-184.
- Matthews, K.E., Andrews, V. & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 105-120.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.

- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Mermer Üzümlü, A. (2019). Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen faktörler üzerine projektif bir çalışma. *Ata İletişim Dergisi*, 17, 111-132.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- McGrath, B. (1998). Partners in learning: twelve ways technology changes the teacher-student relationship. *Technological Horizon in Education*, 25(9), 58-62.
- McNally, J. J. & Irving, P. G. (2010). The relationship between university student commitment profiles and behavior: Exploring the nature of context effects. *Journal of Leadership&Organizational Studies*, 17(2), 201-215. DOI: 10.1177/1548051810363810
- Miller, H. B., & Burton, J. K. (1994). Images and imagery theory. In D.M. Moore & F.M. Dwyer (Ed.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning* içinde (pp.65-83). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. Unpublished Master's Thesis, University of Northern Iowa, Iowa.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.
- Morgan, G. L. (2008). *Improving student engagement: Use of the interactive whiteboard as an instructional tool to improve engagement and behavior in the junior high school classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Liberty University The Faculty of the School of Education, Virginia.

- Morra, S. (2013). *Steps to great digital storytelling*. 20 Aralık 2021 tarihinde <http://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemicarticle-on-digital-storytelling> adresinden alınmıştır.
- Morrow, Paula C., (1983). Concept redundancy in organizational research the case of work commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 34, 40-56.
- Murray, C. & Greenberg, M, T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 38(5), 423-445.
- Nakip, M. (2005). *Pazarlama araştırmalarına giriş: SPSS destekli*. Ankara: Seçkin.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2011). *Fostering student engagement campuswide-annual results 2011*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2015). *Engagement indicators & high-impact practices*. http://nsse.indiana.edu/pdf/EIs_and_HIPs_2015.pdf adresinden alınmıştır.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018). *NSSE conceptual framework (2013): NSSE psychometric portfolio report*. Bloomington, IN: Center for Post-secondary Research, Indiana University, School of Education.
- Nelson Laird, T. F. & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 211-233.
- Nesbitt, B. (2011). Expanding a validated model: Effects and antecedents of student engagement. *Clemson university tiger print: All dissertations*, 1-178.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources student engagement. F.M. Newmann (Eds.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers Collage Press.
- Newmann, F. & Wehlage, G. (1993). Five standarts of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Nichols, S. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.

- Norris, E., & Steinberg, M. (2008). Does language matter? The impact of language of instruction on study abroad outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 107-131.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Nuray, M. O. (2017). *Otomotiv tüketicileri için çok ekran dijital hikaye anlatımı dizaynını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Odabaşı, Y. (1999). Anket yöntemi. A.A. Bir (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 81-97). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Okumuş, A. (2010). Nitel (kalitatif) araştırma. *Bilimsel araştırma teknikleri içinde* (ss. 118-122). İstanbul.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımı: öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents perceptions of the classroom social environments, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Prys, M., & Jakubowski, I. (2021). System based on interactive storytelling for visual psychometrics. *Procedia Computer Science*, 192, 4433-4440.
- Radosevich, D. J., Radosevich, D. M., Riddle, M. R., & Hughes, P. A. (2008). Goal orientation as a predictor of cognitive engagement, performance, and satisfaction. *Journal of Academy of Business and Economics*, 8(3), 46-55.
- Raslee, N. N. (2021). Digital Storytelling as a Pedagogical Tool for Enhanced Learner Engagement. *Journal on E-Learning and Higher Education*, 15, 51-79.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Reynard, R. (2007). *Hybrid learning: Maximizing student engagement*. *Campus technology. Campus enterprise networking & infrastructure-campus technology*. 03.06.2021 tarihinde <http://campustechnology.com/articles/2007/05/hybrid-learning-maximizing-student-engagement.aspx> adresinden alınmıştır.
- Ricci, C. M., & Beal, C. R. (2002). The effect of interactive media on children's story memory. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 138-144.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. M. Crawford et al. (Ed.), *Proceedings of Society for Information*

- Technology & Teacher Education International Conference 2005 (pp.708-716). Chesapeake, VA: AACE. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf>.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride ve M. Searson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational research journal*, 32(3), 583-625.
- Saal, F., & Knight, P. A. (1995). *Industrial-Organizational psychology, science and practice*. USA: Brooks/Cole Publishing Comp.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saldamlı, A. (2009). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve işgören performansı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119-143. doi: 10.1007/s11162-008-9111-x.

- Salisbury, M. H., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2010). To see the world or stay at home: Applying an integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 51(7), 615-640. doi: 10.1007/s11162-010-9171-6.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde kula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160. doi:10.3102/00028312032003583.
- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook*.
- Savgun Doğruöz, S. (2009). *Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal Of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In: R. S. Wyer (Ed), *Knowledge and memory: The real story* içinde (1-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Josey-Boss Wiley Imprint.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6(4), 589-599.
- Sellin, B. (2002). *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe*. 12 Aralık 2021 tarihinde www.cedefop.europa.eu/files/5131_en.pdf adresinden alınmıştır.

- Semingson, P., Hurlbut, A., Owens, D., & Robertson, M. (2016). Scaffolding digital writing and storytelling in online-only teacher education courses. J. Keengwe & G. Onchwari (Ed.), *Handbook of research on learner-centered pedagogy in teacher education and professional development* içinde (ss. 104-127). Hershey PA: Information Science References.
- Sertaş, Ö. (2019). *Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: Lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sever, T. (2014). *Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth Society*, 20(10), 1-23.
- Smadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseing and Development*, 82, 287-293.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi.
- Spitek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Stanley, N. & Dillingham, B. (2011). Making learners click with digital storytelling. *Language Magazine*, 10(6), 24-29. 18 Aralık 2021 tarihinde <http://language-magazine.com/online/Feb11>. adresinden alınmıştır.
- Strauss, L. C. & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *Journal of Higher Education*, 203-227. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11778903>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Suwardy, T., Pan, G., & Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124.
- Swanson, H. L., & Berninger, V.W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şan, B. Ç. (2018). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Taş Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekinarslan, R. (2019). *Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve bellek. Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. (Ed. B. Cangöz, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thesen, A., & Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tokol, T. (1998). *Pazarlama araştırması*. Bursa: Vipaş A.Ş.
- Tolisano, S. R. (2011). *Digital storytelling tools for educators*. <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>.
- Toprak, F. Ö. (2019). *Dijital öyküleme yöntemiyle hazırlanan etkileşimli kısa tarihsel hikâyelerin öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Toz, G. G. (2019). *Dönüştürücü liderlerin çalışanların örgütsel bağlılık, iş performansı, işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde işe tutulmanın rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1-15.
- Tsui, K. T. & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249- 268.

- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. 04 Haziran 2020 tarihinde www.tdk.gov.tr: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, 2020. 28 Haziran 2020 tarihinde www.tuik.gov.tr: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden alınmıştır.
- Tüzün, Z., ve Soygut, G. (2017). Ergen bağlanma biçimlerinin tematik uyaranlara verilen öyküsel tepkiler aracılığıyla değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(3), 181-189.
- Uğur, E., ve Akın, A. (2015). Öğrenci bağlılığı ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.
- Uluç, S. (2011). Öğrenme ve bellekte bireysel farklılıklar. B. Cangöz (Ed.), *Öğrenme ve bellek. Temel ilkeler, süreçler ve işlemler* içinde (pp. 613-657). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ulusal Araştırma Konseyi ve Tıp Enstitüsü [National Research Council & Institute of Medicine]. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Umbauch, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184. doi: 10.1007/s11162-004-1598-1.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Uysal, F. (2020). *Roman türünün öğretiminde dijital hikaye uygulamalarının etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Van Wieringen, F., Sellin, B., & Schmidt, G. (2003). *Future education: Learning the future scenarios and strategies in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC.
- Veli, M. F. (2019). *Tekstil sektöründe lider üye etkileşiminin çalışanların örgütsel bağlılık ve performansları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walker, B. (2002). *Factors influencing student satisfaction of college at an historically black university*. Doctorate Dissertation Thesis, Graduate School of Texas Southern University, Texas.
- Walker, C., Greene, B. & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning & Individual Differences*, 16, 1-12.
- Webster, J., & Ahuja, J. S. (2006). Enhancing the design of web navigation systems: The influence of user disorientation on engagement and performance. *MIS Quarterly*, 30(3), 661-678.
- Weish, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Williams, T. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289-306.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Whitt, E. J., Edison, M., Pascarella, E. T., Nora, A., & Terenzini, P. T. (1999). Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across three years of college. *Journal of College Student Development*, 40(1), 61-78.
- Xu, Y. (2010). Examining the effects of digital feedback on student engagement and achievement. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 275-291.

- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yağcı, K. (2003). *Toplam kalite yönetimi kapsamında Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli ve otel işletmeleri uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247-269.
- Yakut, İ. (2014). Günümüzün eğitim ortamlarında resimli öykü taslağı (story – board) ve öyküleştirme (storyline)tekniklerinin işlevleri. *Akdeniz Sanat Dergisi*,7(14).
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation ve Education Policy.
- Yılmaz Doğan, M. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Yiğit, N., Bütünler, S. Ö., ve Dertlioğlu, K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38-51.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yüksel Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. T. Yanpar Yelken, H. Sancar Toprak, S. Özgelen ve L. İncikabı (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları* içinde (ss. 105-127). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yükselen, C. (2003). *Pazarlama araştırmaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Zaltman, G. (2003). *How customers think: Essential insights into the mind of the market*. Harvard Business Press.
- Zaltman, G., & Zaltman, L. (2006). What do 'really good' managers and 'really good' researchers' want of one another?. *The Handbook of Marketing Research: Uses, Misuses, and Future Advances*, 37(2), 33-48.
- Zaltman, G. & MacCaba, D. (2007). Metaphor in advertising, *The SAGE Handbook of Advertising*, 45(4), 135-154.
- Zaltman, G. & Zaltman, L. (2008). *Marketing metaphoria: What deep metaphors reveal about the minds of consumers*. Harvard Business School Press, Boston.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business research methods*, 5. Edition, The Dryden Press, Orlando.

EKLER

EK 1: ANKET FORMU

ANKET FORMU

Sevgili Öğrenci; bu anket formu “Öğrenci Bağıllık Algısının Anket ve Senaryolaştırılmış İçerik Analiz Tekniği ile Ölçülmesi” kapsamında hazırlanmıştır. Tamamen bilimsel amaçla yapılan bu çalışmada toplanan veriler, kurum ismi verilerek kesinlikle üçüncü şahıslara aktarılmayacaktır. Çalışmanın başarısı katkılarınıza bağlıdır. **Anket formuna lütfen isminizi yazmayınız.** Değerli vaktinizi ayırarak yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Zeliha SEÇKİN
Aksaray Üniversitesi İİBF
YBS Bölüm Başkanı

seckinz@aksaray.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Tarık YILMAZ
Aksaray Üniversitesi İİBF
YBS Bölümü Öğrt. Üyesi

tarikyilmaz@aksaray.edu.tr

İlknur BÜTÜNER
Aksaray Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

iknurbutuner@gmail.com

Sosyo-Demografik özelliklerinizle ilgili aşağıdaki ifadeleri lütfen değerlendiriniz.

1. Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

2. Yaşınız?

3. Fakülteniz veya MYO Adını Yazınız.

4. Bölümünüzü Yazınız.

5. Kaçınıcı Sınıftasınız?

() Hazırlık () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

6. Öğrenim Türünüz?

☐ NÖ ☐ İÖ

7. Okuduğunuz Bölümü Tercih Etmenizde Kimler/Neler Etkili Oldu? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Kendim Karar Verdim
- ☐ Ailem Etkili Oldu
- ☐ Öğretmenlerim Yönlendirdi
- ☐ Arkadaşlarım Etkili Oldu
- ☐ Rehberlik Merkezi Yönlendirdi
- ☐ Bölüm Tanıtımları Etkili Oldu

Diğer: _____

Aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.

ÖĞRENCİLERİN BAĞLILIK DÜZEYLERİNİ BELİRLEYEN SENARYOLAŞTIRILMIŞ İÇERİK ANALİZ TEKNİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda üniversitenize ilişkin öğrenci bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik videolar yer almaktadır. Sizlerden videoları izleyerek kendinizi videolarda yer alan her bir ana karakterin yerine koymanız beklenmektedir. Ana karakterlerin duygu, düşünce ve davranışlarına ne düzeyde katıldığınızı her bir videodan sonra gelen derecelendirme bölümünden puanlayarak (X) belirtiniz.

Video 1



Senaryo metni:

Bu Orçun,

Orçun'un üniversite tercihleri açıklanır. Hayalindeki üniversiteyi kazandığını gören Orçun çok mutlu olur. Fakat hayallerindeki üniversite ile

karşılaşamayan Orçun bu üniversiteyi seçtiği için hata ettiğini düşünmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 2



Senaryo metni:

Bu Ayşe,

Ayşe ve arkadaşları sınıfta ders işlemektedir. Hocası onlara ödev vermiştir. Ayşenin verilen ödevle ilgili kafasında soru işaretleri vardır. Ders

bitiminde hocasının odasına gidip hocasından bu konuda yardım istemektedir. Hocası ders dışında meşgul olduğu için Ayşe'ye yardımcı olamamaktadır. Ayşe eğitim gördüğü süre

boyunca hocalarıyla buna benzer durumlar yaşamaktadır. Ders saatleri dışında hocalarından destek alamayan Ayşe bu durum karşısında çok üzülmemektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 3



Senaryo metni:

Bu Sude,

Sude üniversite ortamına girdiğinde adapte olma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Arkadaşlarıyla iletişim kurma konusunda da problemleri olan

Sude, arkadaşları tarafından sürekli dışlanmaktadır. Sude bu şansını farklı arkadaş grupları üzerinde denese de olumlu bir sonuca ulaşamamıştır. Bu ortama uyum sağlayamadığını düşünen Sude üzülmemektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 4



Senaryo metni:

Bu Poyraz,

Poyraz üniversitesinde birçok kuralla karşılaşmaktadır. Bu kuralları gördüğünde sinirlenen Poyraz mecbur olmasam bu kuralların birçoğuna uymam

diye ifade etmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 5



Senaryo metni:

Bu Burçak,

Burçak derslerini ilk başta büyük bir zevkle ve istekle dinlerken bu isteğinin zamanla azaldığını hissetmektedir. Bu durumdan dolayı Burçak üzüntü

duymaktadır.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 6



Senaryo metni:

Bu Kağan,

Kağan'ın hocası, Kağan'ı derslerinde başarılı bulduğu için lisans eğitiminden sonraki kariyerini de bu üniversitede devam etmesi noktasında kendisi ile

konuşarak çaba göstermektedir. Kağan, bundan sonraki kariyerini okuduğu üniversitede devam ettirmek istemediği için hocasının bu çabası karşısında rahatsız olmaktadır.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 7



Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Senaryo metni:

Bu Almina,

Almina bu üniversitede olmasından dolayı olumlu duygular beslemektedir. Bu durum onu çok mutlu etmektedir.

Video 8



Derecelendirme

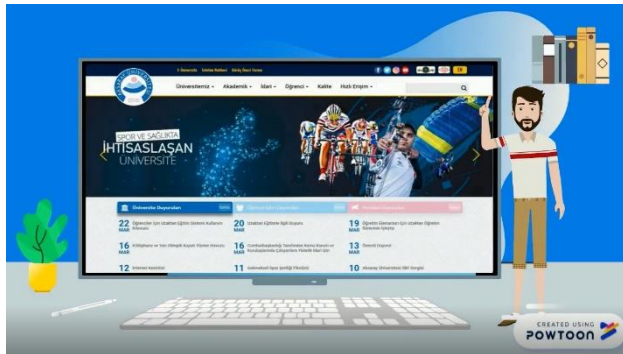
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Senaryo metni:

Bu Mira,

Mira üniversitesinden mezun olacağı günleri hayal ederken, bu üniversitenin diplomasını alacağı için gurur duymaktadır.

Video 9



imkân sağladığını düşünmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Senaryo metni:

Bu Oktay,

Oktay okuduğu üniversitenin eğitimi ile ilgili gelişmeleri gerek facebook sayfasından, gerekse üniversitenin sayfasından ve obs üzerinden görmesine

Video 10



Senaryo metni:

Bu Buğra,

Buğra üniversitesinde eğitim gördüğü süre boyunca üniversitesinin kendisini başarıya ulaştırma konusunda teşvik ettiğini düşünmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 11



Senaryo metni:

Bu Ceylin,

Ceylin okuduğu üniversitenin öğrencilerine eğitimleri konusunda, gerek konferans salonunda verilen konferanslarla, gerek spor salonunda yapılan turnuvalarla aynı zamanda; verilen kurslar, felsefe toplantıları ve benzeri etkinlikler için imkân sağladığını düşünmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 12



Senaryo metni:

Bu Aelya,

Aelya sınıf arkadaşları ile üniversitede görüştüğü gibi, üniversite dışında da sürekli bir araya gelip, kafeye giderek birlikte güzel vakit geçirmektedirler.

Aelya ve arkadaşları birlikte kafe, park ve benzeri yerlere gidip vakit geçirmekten keyif almaktadırlar.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 13



Senaryo metni:

Bu Eymen,

Eymen başka üniversitelerde eğitim görme şansı olmasına rağmen bu üniversitede eğitim görmeyi tercih etmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 14



Senaryo metni:

Bu Sevda,

Sevda üniversitesinin başarısı için etrafındaki üniversite tercihi aşamasında olan kişilere üniversitesini anlatarak kendi üniversitesini tercih etmeleri için

çaba göstermektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 15



Senaryo metni:

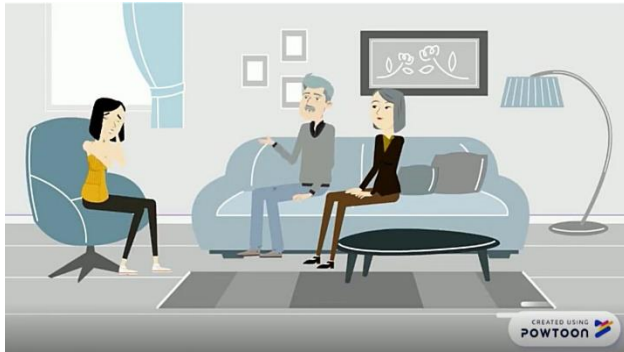
Bu Sezgin,

Sezgin ve arkadaşları, üniversitelerinin gelecekte daha başarılı olmasının kendilerini daha mutlu edeceğini düşünmektedirler.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 16



Senaryo metni:

Bu Öykü,

Öykü ailesi tarafından üniversitesi hakkında söylemiş olduğu olumsuz cümleleri kendisine söylenmiş gibi hissetmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 17



Senaryo metni:

Bu Serdar,

Serdar ve arkadaşı sohbet ederken arkadaşı Serdar'a, boş zamanlarında neler yaptığını sorar. Serdar ise, üniversitede konferans veriliyorsa

genelde oraya katıldığını aynı zamanda haftanın belirli günlerinde voleybol turnuvalarına gittiğini, diğer günlerde de arkadaşlarıyla üniversitede bisiklet yarışı ve benzeri etkinliklere katıldığını, yani vaktinin büyük bir kısmını üniversitedeki aktivitelere katılarak geçirdiğini söylemektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 18



Senaryo metni:

Bu Çise,

Çise arkadaşları tarafından üniversitesine yapılan övgüleri kendisine yapılmıyormuş gibi hissetmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 19



Senaryo metni:

Bu Mete,

Mete üniversiteyi kazanıp farklı bir şehre gider. Onu özleyen arkadaşları, görüntülü arayarak sohbet ederler. Sohbet arasında Mete'ye üniversitesi hakkında

düşüncelerini soran arkadaşlarına Mete, üniversitesinin konferans salonu, spor salonu ve benzeri olanaklarından bahsederek üniversitesini büyük bir keyifle anlatmaktadır.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Video 20



Senaryo metni:

Bu Furkan,

Furkan ve arkadaşlarına hocası “*okulda bir konferans gerçekleşeceğini söyleyip, bu konferansta gönüllü olarak görev almak isteyen kişiler var mı?*” diye

sormaktadır. Furkan ve arkadaşları, bu konferansta görev almayı kabul etmektedirler. Geç saatlere kadar uyumayı seven Furkan, üniversitesini düşünerek uykusundan fedakârlık edip erken saatte kalkarak okuluna gitmektedir. Furkan gelen misafirlere broşür dağıtıp, konferansın içeriği hakkında bilgiler vererek konferanstaki görevini yerine getirmektedir.

Derecelendirme

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

NOT:

- ❖ Senaryo videoları youtube’da yer almaktadır. Videolara aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz.

Link; <https://youtube.com/playlist?list=PLYnZglkVYBG0CO1y3qbQHcZMR-7FdKilz>

- ❖ Anket formları, “Jotform” online anket oluşturma sitesinde oluşturulmuştur. Anket formlarına aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz.

Link; <https://www.jotform.com/202725874102047>



ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda üniversitenize ilişkin öğrenci bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen düşüncenize en uygun olan seçeneği, (X) işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Gevşek bağlılık	1. Bu üniversiteyi tercih etmekle yanlış yaptığımı düşünüyorum.					
	2. Dersini aldığım öğretim elemanlarının öğrenciye katkı ve desteklerinin sadece ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
	3. Bu üniversiteye uyum sağlamakta genel olarak güçlük çekiyorum.					
	4. Bu üniversitenin kurallarına zorunlu olduğum için uyuyorum.					
	5. Bu üniversitede eğitim-öğretim şevkimin giderek azaldığını düşünüyorum.					
	6. Dersini aldığım öğretim elemanlarının beni üniversiteye bağlama çabalarından hoşnut değilim.					
Sıkı bağlılık	7. Başka bir üniversiteyi tercih etme olanağım varken bu üniversiteyi tercih etmenin doğru olduğunu düşünüyorum.					
	8. Bu üniversitede öğrenci olmaktan onur duyuyorum.					
	9. Bu üniversitenin eğitim-öğretimle ilgili değişim ve yenilikleri takip etmede beni tatmin ettiğini düşünüyorum.					
	10. Bu üniversite eğitim-öğretim hayatımda yüksek performans göstermemi teşvik ediyor.					
	11. Bu üniversitenin eğitim-öğretim aktiviteleri açısından uygun bir ortam sağladığı kanısındayım.					
	12. Üniversitedeki arkadaşlarımla sosyal ortamlarda sık sık birlikte oluyorum.					
	13. Bu üniversitenin eğitim almak için çok uygun olduğunu düşünüyorum.					
	14. Tercih sürecindeki aday öğrencilerin üniversitemi tercih etmeleri için oldukça çaba gösteriyorum.					
	15. Bu üniversitenin gelecekte daha başarılı seviyelere ulaşması beni mutlu eder.					
	16. Üniversiteme karşı yapılan her türlü eleştiriyi kendime yapılmış gibi hissedirim.					
	17. Zamanımın çoğu üniversitemdeki etkinliklerle geçiyor.					
	18. Üniversiteme yapılan övgüleri kendime yapılmış gibi hissediyorum.					
	19. Üniversitemle ilgili konuları başkaları ile konuşmaktan zevk alıyorum.					
	20. Üniversitem için fedakârlık yapmaya hazırım.					

GENEL DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda katılmış olduğunuz iki farklı anket tekniğine ilişkin 5 soru yer almaktadır. Her soru için lütfen her iki tekniği 1 ile 10 aralığında puanlayınız. (Lütfen her iki teknik için de düşüncenize en uygun olan puanı, (X) işaretleyiniz.)

1. Katıldığınız iki farklı anket tekniği sizin için ne düzeyde anlaşılır?

Senaryolaştırılmış İçerik Analizi Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Anket Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

2. Katıldığınız iki farklı anket tekniği sizin için ne düzeyde eğlenceli geçti?

Senaryolaştırılmış İçerik Analizi Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Anket Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

3. Katıldığınız iki farklı anket tekniği sizin için ne düzeyde akıcıydı?

Senaryolaştırılmış İçerik Analizi Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Anket Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

4. Katıldığınız iki farklı anket tekniği sizin için ne düzeyde tatmin ediciydi?

Senaryolaştırılmış İçerik Analizi Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Anket Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

5. Katıldığınız iki farklı anket tekniğini göz önünde bulundurduğunuzda bundan sonraki çalışmalarda hangi anket tekniğinin ne düzeyde uygulanmasını tercih edersiniz?

Senaryolaştırılmış İçerik Analizi Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Anket Tekniği (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: İlknur BÜTÜNER		Evet
Kapak		X
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	X
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	X
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	X
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	X
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	X
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	X
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	X
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	X
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	X
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	X
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	X
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	X
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	X
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	X
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	X
Atıf Yöntemi		APA 6 ☒ CMS ☐ İSNAD ☐
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	X
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	X
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	X
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	X
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	X
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	X
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	X
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	X

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası