

TÜRKİYE’DE İLETİŞİM UZMANLARININ EĞİTİM İLETİŞİMİNE YÖNELİK İLGİSİ

Cengiz Hakan AYDIN*

Turkish Researchers’ Interest toward Instructional Communication

This article includes the results of a descriptive study in which the extent of the Turkish researchers’ interest toward instructional communications was investigated. The data were gathered from the articles included in periodicals in communication sciences, theses and dissertations indexed by the Higher Education Council, and the books published in Turkey. The study has shown that experts, academicians and researchers in communication sciences were not really interested in instructional communications. So, the last part of the article deals with why instructional communication should be studied by communication specialist.

Key words: *Instructional communications, communication studies.*

Giriş

Bu makalede, iletişimin bir alt uzmanlık alanı olan eğitim iletişimine ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar irdelenmektedir. Eğitim iletişimi, temelde öğrenme-öğretme etkinliklerinde gerçekleşen iletişim süreçleriyle ilgilenen bir çalışma alanıdır. Amerika Birleşik Devletleri ve bazı batı ülkelerinde, eğitim iletişimine ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Kearney ve Beatty (2004) eğitim iletişimine ilişkin gerçekleştirilen iletişim çalışmalarında kullanılan 80 ölçeğin varlığından söz etmektedir.

Acaba, eğitim iletişimi alanı Türkiye’de nasıl tanınmaktadır? Türk iletişim bilimciler bu alt uzmanlık alanında ne tür araştırmalar yapmaktadır? Bu araştırmalarda hangi değişkenleri ele almaktalar?

Bu makalede yukarıda belirtilen soruların yanıtları aranmıştır. Bu bağlamda, öncelikle eğitim iletişimi bir kavram ve bir alt uzmanlık alanı olarak açıklanmıştır. Sonra, bu alana yönelik değişkenler, gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan ölçekler bağlamında incelenmiştir. Daha sonra, Türkiye’de eğitim iletişiminin, iletişim bilimciler tarafından nasıl ele alındığı gerçekleştirilen çalışmalar bağlamında özetlenmiştir.

“Eğitim İletişimi” Kavram ve Alanı

Eğitim iletişiminin, iletişimin bir alt uzmanlık alanı olduğu, alandaki örgütlerin yayınları ve araştırmalarda açıkça ortaya konmaktadır. Başta Amerika Birleşik Devletleri Ulusal İletişim Derneği (National Communication Association, 2004) olmak üzere iletişim ile ilgili örgütler, iletişim ala-

* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi.

nındaki alt uzmanlık alanları arasında eğitim iletişimine yer vermektedir. Öte yandan, Poole ve Walther (2001) iletişim alanında gerçekleştirilen araştırmaları izledikleri yöntemler ve ele aldıkları konular bağlamında inceleyerek, bunları çeşitli başlıklar altında toplamışlardır. Bu başlıklardan biri eğitim iletişimidir.

Bu tür yayın ve çalışmalarda eğitim iletişimi için "instructional communications" kavramı kullanılmıştır. Bu kavramın Türkçeye çevirisi aslında "öğretim iletişimi" ya da "öğretimsel iletişim" gibidir. Ancak, öğretim kavramı genelde okullarda, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen planlanmış eğitim etkinliklerini ifade etmektedir. Eğitim kavramı ise daha geniş anlamda insanın öğrenmesiyle sonuçlanan her tür deneyimi kapsar (Smith ve Ragan, 1999). Alanla ilgili çalışmaların, yalnızca okullarda gerçekleşen öğrenmeyle sınırlı kalmayıp daha genel anlamda iletişim teknolojileri ve süreçlerinin öğrenmeyle ilişkisini araştırıyor olmalarına dayanarak "eğitim iletişimi" kavramının "öğretim iletişimi"ne göre daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada "instructional communication" kavramı Türkçe'ye eğitim iletişimi biçiminde uyarlanarak kullanılmaktadır.

Eğitim iletişim temelde sanal ve gerçek eğitim ortamlarındaki iletişim süreçlerinin öğrenmeyle ilişkisinin incelendiği bir iletişim alt uzmanlık alanıdır. Kökenleri ancak 1950'lerin sonuna kadar inmektedir. Saettler (1990) iletişim çalışmalarının 1920'lerde başlamasına karşın, ancak 1950'li yıllarda iletişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin araştırılmaya başlandığı belirtmektedir.

İlk dönem çalışmalarına bakıldığında, medya ve kitle iletişimi çalışmalarının başatlığı göze çarpmaktadır. Özellikle eğitim sürecini,

kitle iletişim modelleriyle açıklayan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde Finn (1954) gibi uzmanlar, görsel-işitsel süreçlerle uğraşanların eğitim ortamlarındaki görsel, sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını incelemeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu tür görüşler, "görsel-işitsel iletişim" gibi kavramların, bu kavramı kullanan örgüt ve yayınların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ancak, eğitim iletişimi alanının tam hız kazandığı dönemde psikolojinin -özellikle davranışçı yaklaşımın- toplumsal bilimleri yoğun biçimde etkilemesi, eğitim iletişimine olan ilgiyi azaltmıştır (Saettler, 1990).

Öte yandan, bir grup iletişim uzmanı özellikle 1970'li ve 1980'li yıllarda eğitim iletişimine yeniden ilgi duyarak kitle iletişimi dışında çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu dönemin başlangıcında, ilgi, genelde öğrenenlerin bireysel farklılıkları üzerinde yoğunlaşmıştır (örneğin Howie-Day, 1977; McCloskey, 1972, 1977). Daha sonraları bu ilgi, öğrenenlerin iletişimle ilgili davranışları üzerine kaymıştır (örneğin, Anderson, 1979; Richmond, McCloskey, Davis ve Koontz, 1980). 2000'li yıllara gelindiğinde yalnızca geleneksel eğitim ortamları değil, başta çevrimiçi iletişim olmak üzere öteki ortamlarda gerçekleşen iletişim süreçlerinin öğrenmeyle olan ilişkisi araştırılmaya başlanmıştır.

Aradan geçen onlarca yıla rağmen, hala eğitim iletişimi alanındaki çalışmalara yol gösterecek genel bir eğitim iletişimi kuramı bulunmamaktadır (McCloskey, Valencic ve Richmond, 2004). Mottet ve Beebe (baskıda) alanda yapılan çalışmalarda iki farklı yaklaşımın göze çarptığını belirtmektedir: (1) ilişkisel ve (2) retorik. Eğitim iletişimine *retorik yaklaşım* geleneksel retorik kuramı ve birey-grup iletişimine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenen (yine öğrenenin seçtiği okuma parçaları ve başka materyallerle bir-

likte) öğrenme sürecinde bilginin temel kaynağıdır. Öğrenciler ise birer alıcıdır. Öğrenme süreci, öğretmenin denetiminde, ardışık (linear) bir süreçtir. Temel amaç öğretmenin seçtiği anlamın öğrenciler tarafından algılanmasını ve zihinlerinde depolanmasını sağlamaktır. Bu süreçte öğretmenin, iletileri ve başka uyarıcıları düzenlemekle yükümlüdür. Bu yaklaşım, çoğu eğitim ortamında yürütülmekte ve “geleneksel öğretim” olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, eğitim iletişimine *ilişkisel yaklaşımın* temelinde bireylerarası iletişim, özellikle de bireylerarası iletişimin karşılıklı etkileşim (transactional) modeli yatmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen ile öğrenenler, karşılıklı bilgi ve düşüncelerini paylaşarak ortak bir anlayış, olumlu bir ilişki geliştirirler. Bu yaklaşım öğretmenin ve öğreneni hem bilginin kaynağı hem de alıcısı gibi görmekte ve etkileşim sonucu oluşan ortaklaşmayı da öğrenme biçiminde betimlemektedir. Bu yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen uygulama alanlarından biri “öğrenen toplulukları”dır.

Her ne kadar eğitim iletişimine ilişkin çalışmalar iletişimin öteki alt uzmanlık dallarına göre yetersiz bulunmaktaysa da, Kearney ve Beatty (2004) son on-onbeş yılda çeşitli araştırmaların yapıldığını ortaya koymaktadır. İzleyen bölümde, bu çalışmalarda ele alınan değişkenler ve kullanılan ölçeklerden sık karşılaşılanlar tanıtılmaya çalışılmaktadır.

Eğitim İletişimine İlişkin Değişkenler ve Ölçekler

Alanyazında doğrudan eğitim iletişimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaları derleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak, Kearney ve Beatty (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, eğitim iletişimi alanında ne tür araştırmalar yapıldığına ilişkin ipuçları vermektedir.

Kearney ve Beatty, eğitim iletişimi alanıyla doğrudan ilgili ölçekleri derlemeye çalışmışlardır. Değerlendirmeye aldıkları ölçeklerin, geçerli, güvenilir, yeni, ulaşılabilir ve sık kullanılmış olmasına dikkat etmişlerdir. Ölçekleri bulmak için başta eğitim iletişimi alanıyla doğrudan ilgili çalışmaların sık yayımlandığı *Communication Education, Communication Yearbook* ve *Communication Monographs* gibi süreli yayınlar olmak üzere bir çok farklı kaynaktan yararlanmışlardır. Sonuç olarak, eğitim iletişimi alanındaki araştırmalarda sık kullanılan 80 ölçeğe ulaşmışlardır.

Bu ölçeklere dayanarak eğitim iletişimcilerinin araştırmalarında genel olarak duyuşsal ve bilişsel öğrenme, öğretmenin güvenilirliği, yakınlığı ve gücü, öğretmenlerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin iletişimci biçimleri, öğrenen direnci, davranış sorunları, öğrenme sorunları, sözlü, sözsüz, yazılı, görsel iletişim becerileri, iletişim kaygısı, iletişime girme istekliliği ve isteksizliği, utangaçlık, denetim odağı, öğrenme biçimleri, toplumsal çekicilik, fiziksel çekicilik, geribildirim, espiri kullanımı, sözel ve sözsüz yakınlık davranışları gibi değişkenleri ele aldıkları saptanabilir. Tablo 1’de ilgili değişkenler arasından sık kullanılan bazıları, bu değişkenlere ilişkin ölçekler ve uygulandıkları çalışmalar sunulmuştur.

Kearney ve Beatty’nin (2004) bu çalışması, eğitimin, iletişim uzmanlarının başta kitle iletişim teknolojileri olmak üzere iletişime ilişkin farklı kuram ve uygulamaları sınama olanağı bulabilecekleri ilgi çekici bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’deki İletişim Bilimcilerin Eğitim İletişimi’ne İlgisi

Eğitim iletişiminin Türkiye’deki durumunu ortaya koyabilmek için, alandaki çalışmalar-

dan yararlanılmıştır. Bu çerçevede, Türkiye'de 5 yıldır yayın yapan iletişime ilişkin şu hakemli dergiler taranmıştır: İstanbul

Tablo 1: Eğitim iletişim araştırmalarında sık ele alınan değişkenler

Değişken	Ölçek	Araştırma
Öğretenin inanırılığı	Teacher Credibility Characteristics (Öğreten İnanırılığı Özellikleri)	Powers, W.G., Nitcavie, R., ve Koerner, D. (1990). Teacher characteristics: A college level perspective. <i>Communication Education</i> , 33, 227-233.
Öğretenin yakınlığı	Generalized Immediacy Scale (Genel Yakınlık Ölçeği)	Anderson, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. <i>Communication Yearbook</i> , 3, 543-559.
Dışavurum	Teacher Self-Disclosure (Öğreten Dışavurumu)	Nussbaum, J.F., Comadena, M.E., ve Holladay, S.J. (1986). <i>Verbal communication within the college classroom</i> . Paper presented at the meeting of the International Communication Association, Chicago.
Espiri kullanımı	Teacher Humor (Öğreten Esprisi)	Gorman, J., ve Christophel, D.M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. <i>Communication Education</i> , 39, 46-62.
İletişim Kaygısı	Students' Communication Concerns (Öğrencilerin İletişim Kaygıları)	Hiemstra, G.E., ve Staton-Spicer, A.Q. (1983). Communication concerns of college undergraduates in basic speech communication courses. <i>Communication Education</i> , 32, 29-37.
İletişim becerisi	Communication Competence Self-Report (İletişim Yeterliliği Kendi Kendini Değerlendirme Raporu)	Rubin, R.B. (1985). Validity of the Communication Competence Assessment Instrument. <i>Communication Monographs</i> , 52, 173-185.

Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Kültür ve İletişim. Lisansüstü çalışmalara ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu'nun Tez Arama Aracı kullanılmıştır. Kitaplar için ise İnternet ve uzman kişilerin yönlendirmelerinden yararlanılmıştır. Taramalar sırasında eğitim iletişimi ve ilgili değişkenler anahtar kavram olarak kullanılmıştır. Çalışma, Mart 2005 öncesi yayınlarla sınırlandırılmıştır.

Taramalar sonucu Türkiye'de eğitim iletişimi alanıyla ilgili yapılan çalışmaların sayılarına ve niteliklerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Türkiye'deki süreli yayınlarda yer alan eğitim iletişimiyle ilgili makalelerin türü ve sayısı

Türü ve Yöntemi	Sayısı
Eleştirel	4
Derleme	7
Değerlendirme	2
Araştırma	8
Nitel (İlişkisel ve Anket)	6(2+4)
Nitel	2
Toplam	21

Tablo 2'den de gözlemlenebileceği gibi Türkiye'de yayınlanan dergilerde eğitim iletişimine ilişkin toplam 21 makale yayınlanmıştır. Bu sayının, öteki ülkelerde yayınlanan makalelerin sayısına bakıldığında oldukça sınırlı olduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmalarda ele alınan konulara bakıldığında eğitim iletişimiyle ilgili sık kullanılan değişkenlerin ve konuların pek ele alınmadığı saptanabilir. Türkiye'de en sık farklı medyanın bireyler üzerindeki etkileri (6 çalışmada) ele alınmıştır. Ayrıca, iletişim eğitiminin nasıl olması gerektiği, öğretim elemanlarının ve öğrenci-

lerinin görüşleri, medyanın eğitim işlevi, öğrencilerin iletişim alışkanlıkları, öğrenenlerin grup iletişimindeki rolü gibi konular ele alınmıştır. İlgili çalışmalar arasında, Mengü ve Akım’ın (2004) öğrenme amaçlı çalışma gruplarının etkileşim ve gelişim sürecinde öğretene rolünün incelendiği çalışma; Ünlü, Taşçı ve Atabek (1999, 2001) tarafından iletişim fakülteleri öğretim üyeleri, öğrencileri ve mezunlarıyla gerçekleştirdikleri bir dizi anket çalışması; Bıçakçı’nın (2002) öğrencilerin iletişim alışkanlıklarını inceldiği çalışma; Tokgöz’ün (2000) iletişim araştırmalarına ilişkin derlemesi; Mutlu ve Tuncel’in (1998) Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’deki yayıncılık eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirdikleri karşılaştırmalı çalışma dikkat çekmektedir.

Öte yandan, YÖK tez katalogları, eğitim iletişimi, iletişim becerileri, iletişim kaygısı, iletişim biçimi, etkileşim, utangaçlık, espiri kullanımı gibi farklı anahtar kavramlarla taranmıştır. Taramalar sonucu eğitim iletişimi alt uzmanlık alanıyla ilgili olduğu düşünülen 45 çalışmayla karşılaşmıştır. Bunlardan 15’i doktora geriye kalan 30’u yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmaların hangi alan uzmanları tarafından yapıldığında bakıldığında ise eğitim uzmanlarının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Yalnızca 8 çalışma (4 yüksek lisans ve 4 doktora) iletişim uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca taramalar, eğitim iletişimi alanında sık kullanılan bir çok değişkenin hiç ele alınmadığını ortaya koymuştur. Çoğunlukla, öğretene ve öğrenenler arasındaki iletişim süreçleri ile öğretmenlerin iletişim becerileri incelenmiştir. Bunların yanı sıra, eğitim kurumlarındaki yönetici-öğrenci iletişimi, geribildirim, öğretene ve öğrenenlere iletişim becerisi kazandırma değişkenlerinin de sık ele alındığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, yalnızca iletişim bilimciler tarafından gerçekleştirilen çalış-

malarda İnternet’in etkileri, geribildirim türleri, sembol sistemleri, öğrenenlerin iletişim becerileri, kimlik oluşturma ve çocuk televizyonunun çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Makale ve lisansüstü çalışmalara ek olarak Türkiye’de eğitim iletişimi ile ilgili toplam 4 kitaba rastlanmıştır. Bunların tamamı alanı tanıtmaya yönelik kitaplardır ve alanyazında eğitim iletişimi ile ilgili değişkenler yalnızca ikisinde yüzeysel de olsa ele alınmıştır. Bu dört kitaptan ilki Deniz Güler’in doktora tezidir. Bu çalışmada Güler (1991) alanı kişilik oluşturma süreciyle ilişkilendirmiştir. İkinci çalışmada Murat Barkan (1994) eğitim iletişimini daha makro düzeyde ele almış ve iletişim olanaklarıyla öğrenme sorunlarını çözmeye çalışan bir bilimdalı biçiminde değerlendirmiştir. Üçüncü çalışma eğitim bilimci olan Akif Ergin tarafından gerçekleştirilmiş; daha sonra, Birol ile birlikte bu çalışma genişletilmiştir. Ergin ve Birol’a (2003) göre eğitim iletişim alanında bir öğretim teknolojisi olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda Ergin, öğretim sürecini, temel iletişim sürecinin öğeleri (kaynak, kodlama, kanal, kodaçma, alıcı, geribildirim ve gürültü) ile açıklamaya çalışmıştır. Benzer bir yaklaşım, alanında yine bir eğitim bilimci olan ancak iletişim fakültesinde görev yapan Ali Şimşek tarafından izlenmiştir. Şimşek (2000) Ergin’den farklı olarak ileri besleme aşamasının iletişim ve öğretim süreci açısından önemi üzerinde durmuştur. Son iki çalışma belki de eğitim bilimciler tarafından gerçekleştirildiği için eğitim iletişime ilişkin (örneğin geribildirim, kaynağın ya da öğretene inanırlığı ve etkiliği gibi) değişkenleri yüzeysel de olsa içermektedir. Ancak ilk ikisi daha farklı konuları ele almaktadır.

Tartışmalar ve Sonuç

Bu çalışma, iletişimin bir alt uzmanlık dalı olan eğitim iletişiminin Türkiye’deki iletişim

bilimciler tarafından ne ölçüde ele alındığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılabilen makaleler, tezler ve kitaplara dayanarak, iletişim bilimcilerin eğitim iletişimine, iletişimin öteki alt uzmanlık alanları kadar ilgi duymadıkları ileri sürülebilir.

Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşmesi sonucu gerçekleşen bir süreçtir. Dolayısıyla, bu sürecin başarısı, süreçte yer alan bireylerin (öğrenen, öğreten, yardımcı, yönetici, vb.) sergiledikleri iletişim davranışlarından etkilenir. Bu nedenle, sözü edilen iletişim davranışlarının incelenmesi, eğitim etkinliklerinin beklenen çıktıları sağlayacak biçimde tasarımında önemlidir. Bu, aynı zamanda, eğitim iletişiminin ayrı bir alt uzmanlık alanı olarak varlık gerekçesinin ve öneminin kısa ifadesidir.

James McCloskey, Virginia Richmond ve Rebecca Rubin gibi iletişim bilimciler, eğitim iletişimin önemini kavrayarak öğrenme sürecindeki iletişim davranışlarını incelemişlerdir. Bu uzmanların çalışmaları iletişim uzmanlarına yeni kapılar açmanın yanı sıra eğitim bilimcilerin gerçekleştirdikleri uygulamaların etkililiğine de yardımcı olmuştur.

Öte yandan, Türkiye'de iletişim bilimcilerin eğitim iletişimine olan ilgisi oldukça sınırlı neredeyse yok denecek düzeyde kalmıştır. Eğitim iletişimine ilişkin araştırmalar ve yayınlar daha çok eğitim bilimi uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu alanda eğitim veren Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü 2002 yılında YÖK tarafından kapatılmıştır. Her ne kadar bu bölümün yapılandırılmasında eğitimin etkileri gözlemlenmekteyse de, alanın iletişim bilimciler tarafından sahiplenilmesi ve

geliştirilmesi açısından önemli bir kayıp olarak nitelendirilebilir.

Eğitim iletişimi alanının eğitimciler yerine iletişimciler tarafından incelenmesinin gerekçesi bir eğitim bilimci olan Robert Heinich tarafından yazılan bir makalede aranabilir. Heinich'e (1985) göre kurumsal bir yapı olarak eğitimin değişime pek de açık olmaması, gelişimlerin öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesine engel olmaktadır; bu nedenle, başta eğitim teknolojisi olmak üzere eğitim altında değerlendirilen bir çok alt uzmanlık alanı başka alanların altında daha özgür çalışma olanağı bulacaktır. Eğitim iletişimi açısından da benzer bir durum söz konusudur. Bu alan eğitim bilimcilere bırakıldığında, geçmişte öteki ülkelerde olduğu gibi eğitim teknolojisi alt uzmanlık alanının içinde bir çalışma konusu gibi değerlendirilebilir. Nitekim alanda gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (örneğin Ergin ve Birol, 2003) benzer bir durum gözlemlenmektedir. Eğitim iletişiminin eğitimcilerden çok iletişim bilimciler tarafından incelenmesi alanın gelişimi ve kendi kimliğini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Bu tür bir eğilim aynı zamanda eğitim etkinliklerinin etkililiği ve verimliliği açısından da önem taşımaktadır. McQuail (1981) ve Saettler (1990) gibi uzmanlar eğitim alanının, iletişim bilimin gizilgücünden yeterince yararlanamadığını savunmaktadır. İletişim bilimcilerin eğitim iletişimine ve ilgili araştırma değişkenlerine gösterecekleri ilgi, bu gizilgücün ortaya çıkması ve eğitim uygulamalarında yer bulmasını sağlayabilir. Özellikle çevrimiçi öğrenme, İnternet tabanlı uzaktan öğrenme, Web destekli eğitim, e-öğrenme gibi bilgisayar ağlarına dayalı iletişim ortamlarının kullanıldığı eğitim uygulamalarının yaygınlaşması başta sanal ortamlar olmak üzere farklı eğitim ortamlarının

daki iletişim süreçleri ve davranışlarının ayrıntılı incelenmesini zorunlu kılmaktadır.

Özetle, öteki ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de iletişim bilimciler eğitim iletişimine ilişkin değişkenleri ayrıntılı incelemelidir.

Böylece öğrenme süreci üzerinde etkili olabilecek Türk kültürüne özgü iletişim davranışları ortaya konabilir ve bu davranışları dikate alan tasarımlarla daha etkili, verimli, çekici eğitim ortamları yaratılmasına yardımcı olunabilir.

Kaynakça

- ANDERSON, J.F. (1979). "Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness" *Communication Yearbook*, 3, 543-559.
- BARKAN, M. (1994). *Eğitim iletişimi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- BIÇAKÇI, İ. (2002). "KOÜ İletişim Fakültesi ilk sınıf öğrencilerinin iletişim alışkanlıkları" *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 13, 353-374.
- ERGİN, A. ve Birol, C. (2003). *Eğitimde iletişim*. Anı, Ankara.
- FİNN, J.D. (1954). "Directions in AV communication research" *Audio-Visual Communication Review*, 20, 333.
- GORMAN, J., ve Christophel, D.M. (1990). "The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning" *Communication Education*, 39, 46-62.
- GÜLER, D. (1991). *Eğitim iletişimi kurumu olarak çocuk televizyonu ve uygulamaları ile bir model önerisi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- HEINICH, R. (1985). "Instructional technology and the structure of education" *Educational Communication and Technology Journal*. 33(1), 9-15.
- HIEMSTRA, G.E., ve STATON-SPICER, A.Q. (1983). "Communication concerns of college undergraduates in basic speech communication courses" *Communication Education*, 32, 29-37.
- HOWIE-DAY, A.M. (1977). "Meta persuasion: The development of reasoning about persuasive strategies" *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Minnesota Üniversitesi, *Dissertation Abstracts International*, 38/06-B,2833.
- McCROSKEY, J. C. (1972). "The implementation of a large-scale program of systematic desensitization for communication apprehension" *The Speech Teacher*, 21, 255-264.
- McCROSKEY, J. C. (1977). "Classroom Consequences of communication apprehension" *Communication Education*, 26, 27-33.
- McCROSKEY, J. C., VALENCIC, K. M., ve RICHMOND, V. P. (2004). "Toward a general model of instructional communication" *Communication Quarterly*, 53, 197-210.
- McQUAIL, D. (1981). "The influence and effects of mass media". İçinde: Janowitz, M. Ve Hirsh, P. (edi.). *Reader in public opinion and mass communication* (278) (3. Baskı). New York: Free.
- MENGÜ, S. ve AKIM, F. (2004). "Eğitim alanında oluşturulmuş çalışma gruplarının etkileşim ve gelişim süreci üzerindeki eğitimcinin rolü" *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 361-372.
- MOTTET, T. P., RICHMOND, V. P., ve McCROSKEY, J. C. (baskıda). *The handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Allyn ve Bacon, Boston, MA.
- MUTLU, E. ve TUNCEL, H. (1998). "Education for Broadcasting: A comparative study on Turkish and American broadcast students" *Kültür ve İletişim*, 1(2).

- National Communication Association (2004). “Pathways to Careers in Communication” 1 Aralık 2004 tarihinde <http://www.natcom.org/Instruction/pathways/5thed.htm> adresinde erişilmiştir.
- NUSSBAUM, J.F., COMADENA, M.E., ve HOLLADAY, S.J. (1986). “Verbal communication within the college classroom” the International Communication Association kongresinde sunulan bildiri, Chicago.
- POOLE, M.S. ve WALTHER, J.B. (2001). *Disiplinary roots and importance of communication research*. NCA/NSF 2001 Sempozyumunda sunulan bildiri.
- POWERS, W.G., NITCAVIC, R., ve KOERNER, D. (1990). “Teacher characteristics: A college level perspective” *Communication Education*, 33, 227-233.
- RICHMOND, V.P., McCROSKEY, J.C., DAVIS, L.M., ve KOONTZ, K.A. (1980). “Perceived power as a mediator of management communication style and employee satisfaction: A preliminary investigation” *Communication Quarterly*, 28, 37-46.
- RUBIN, R.B. (1985). “Validity of the Communication Competence Assessment Instrument” *Communication Monographs*, 52, 173-185.
- SAETTLER, P. (1990). *Evolution of American educational technology*. Libraries Unlimited, Englewood, CO.
- SMITH, P. and Ragan, T. (1999). *Instructional design* (2. Baskı). John Wiley ve Sons, New York.
- ŞİMŞEK, A. (2000). *Eğitim iletişimi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TOKGÖZ, O. (2000). “Türkiye’de iletişim araştırması: Nereden nereye?” Uluslararası İletişim Sempozyumu’nda sunulan bildiri.
- ÜNLÜ, S., ATABEK, N. ve TAŞCI, D. (1999). “Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi mezunlarının Fakülte’deki eğitim hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma” *İletişim*, 4, 91-110.
- ÜNLÜ, S., ATABEK, N. ve TAŞCI, D. (2001). “İletişim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının fakültelerinde eğitim-öğretim ortamı hakkındaki görüşleri” *İletişim*, 12, 127-146.