

SÖZSÜZ İLETİŞİM VE İŞ ORTAMINDA ÜSTÜN BAŞARI: ÖĞRETİM ELEMANLARI ÖRNEĞİ

Mehmet Devrim AYDIN*

Öz

Genel iletişim becerilerinin bir parçası olan sözsüz iletişim becerilerinin iş hayatındaki rolü pek çok çalışmada detaylı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada söz konusu çalışmalara “üstün başarı” boyutu eklenerek, sözsüz iletişim becerilerinin iş ortamında başarıya katkısı akademisyenler örneğinde araştırılmaktadır. Çalışmanın görgül kısmında kullanılan biri sözsüz iletişim becerilerini, üçü ise başarıyı ölçen dört farklı ölçekle, öğrencileri tarafından sınıf ortamında üstün başarılı olarak algılanan Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin, onların algılanan başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Porto Riko ve Finlandiya’da aynı ölçeklerin kullanımıyla farklı çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılarak kültürler arası farklılıkların etkileri de saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları üstün başarılı olarak algılanan öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin sınıftaki etkilerinin, ülke kültürünün “Yakınlık/Uzaklık” derecesine bağlı olarak farklılık arz ettiği ve söz konusu becerilerin, akademisyenlerin sınıf ortamdaki başarılarının tüm boyutları ile pozitif ve anlamlı korelasyon içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar akademisyenler için düzenlenen ve sınıf ortamdaki başarıyı artırmayı amaçlayan “Eğiticilerin Eğitimi” benzeri hizmet içi eğitim ve geliştirme çalışmalarında sözsüz iletişim becerilerine de yer verilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel iletişim, sözsüz iletişim, sözsüz yakınlık, kültür, üstün başarı, hizmet içi eğitim.

Abstract

Nonverbal Communication and High Success at the Work Setting: The Case of Academicians

The role of nonverbal communication in the workplace as a part of general communication skills was scrutinized in many studies. By adding the

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, 06800, Beytepe/ANKARA, mdaydin@hacettepe.edu.tr

high success dimension to the previous research, this study tries to find out the effects of nonverbal communication skills on the success at the work setting through the example of academicians. In the empirical study, the effects of nonverbal communication skills of highly successful Economics and Administrative Sciences Faculty members on their performance in the university classroom at Hacettepe University were assessed by using four different scales. Findings were compared with the data obtained from the studies done in the United States, Australia, Puerto Rico and Finland. Results showed that high performers have a high competency level of nonverbal communication skills. Furthermore, the effects of nonverbal communication skills of faculty members exhibited differences in accordance with the "Immediacy/Non-immediacy" level of the country. Findings also demonstrated that nonverbal communication skills have a positive correlation with all aspects of the success in the instruction process. In conclusion, results of the study emphasize the importance of attaching more importance to nonverbal communication skills in "training and development programs" aiming at improving the success level of academicians in the classroom instruction.

Keywords: Organizational communication, nonverbal communication, nonverbal immediacy, culture, high success, in-service training.

GİRİŞ

İletişim kelimesi köken olarak Latince "ortak" anlamına gelen "communis" kelimesine dayanmaktadır (Gibson vd., 1997: 408). Bu çerçevede iletişim süreci, taraflar arasında "düşünsel bir ortaklık yaratılması" süreci şeklinde görülebilir. Söz konusu tanım biraz daha geliştirildiğinde ise iletişimin, "iki veya daha fazla insan veya grup arasında, ortak bir anlayışa ulaşmak amacıyla bilgi paylaşımı" (George ve Jones, 1996: 398) olarak tanımlanması mümkündür. İş hayatı açısından bakıldığında ise iletişim, sadece bir bilgi paylaşımından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Örgütsel ortamda sağlıklı bir iletişim, çalışanların motive edilmesine, denetim ve eşgüdümün sağlanmasına, bireyler arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesine ve takım çalışmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla iletişimin, örgütlerdeki en önemli süreçlerden birini oluşturduğu söylenebilir (Barnum ve Wolniansky, 1989). Sağlıklı bir iletişimin örgütsel hayata katkılarının büyüklüğü, günümüz örgütlerinde yöneticiler dahil tüm çalışanların iletişim alanındaki farkındalıklarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

İletişim alanındaki farkındalık, sözlü iletişim sinyallerine ek olarak sözsüz sinyalleri de doğru bir şekilde değerlendirebilmeyi içermektedir. Çünkü etkili bir iletişim, ancak iletişim kurulan kişinin iletildiği sözlü ve sözsüz

mesajların hassas bir şekilde okunması ve karşılığında uygun bir yanıtın verilebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle sözlü mesajları olduğu kadar, sözsüz mesajları da başarıyla çözebilmek, iş ortamında önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Whitehead ve Smith, 2002: 670; Remland vd., 1995: 281; Cooley ve Triemer, 2002: 741; Givens, 1984; 100).

İş dünyasında iletişim konusunda yürütülen çalışmalar, işgörenlerin “sözsüz iletişim becerileri”nin örgüt içi iletişime önemli katkılar sağlayabileceğini göstermiştir. Söz konusu çalışmalara göre, diğer insanların sözsüz mesajlarını (ses tonu, el ve kol hareketleri, yüz ve göz ifadeleri, vücut duruş şekilleri vb. yollarla iletilen sinyaller) zamanında ve doğru bir şekilde anlayabilme becerisi, bozulmaya başlayan bir iletişimi zamanında düzeltme ve insanların beklentilerini daha doğru analiz etme olanağını vermekte ve bu yönüyle de örgütsel iletişimi daha sağlıklı kılmaktadır (Hodgins ve Zuckerman, 1990: 155; Hales, 1994: 165; Anderson, 2001: 12).

Son yıllarda sözsüz iletişimin genel iletişim süreci içindeki öneminin fark edilmesi, araştırmacıları bu konuda ölçekler geliştirerek sözsüz mesajların örgütsel süreçler üzerindeki etkisini saptamaya yöneltmiştir. Bu çalışmada ise mevcut literatür bulguları, akademisyenleri temel alan bir görgül çalışma ile test edilmektedir. Görgül çalışma, öğrencileri tarafından sınıf ortamında üstün başarılı olarak nitelenen Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin, algılanan başarıları üzerindeki etkisini ölçmeyi hedeflemektedir. Çalışma genelinde “üstün başarı” kavramının kullanım nedeni ise işlerinde örnek alınacak performans seviyesinde olan bireylerin hangi özelliklere sahip olduğunun saptanmasının, genel olarak örgüt performansının artırılmasında kilit rol oynadığı düşüncesidir. Üstün başarılı bireylerin sahip oldukları beceriler ortaya çıkarıldığında, hizmet içi eğitim çalışmalarında da üzerinde durulması gereken beceri alanları da belirlenmiş olmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde öncelikle iş hayatında sözsüz iletişim ve sınıfta sözsüz iletişim konuları ele alınmakta ve ardından görgül çalışma kısmına geçilmektedir. Son bölümde ise araştırma bulgularından hareketle genel bir değerlendirme yapılmakta ve öğretim elemanlarının sınıftaki başarısı için sözsüz iletişim alanında yapılması gerekenlere yer verilmektedir.

I. SÖZSÜZ İLETİŞİMİN İŞ HAYATINDAKİ ÖNEMİ

İş hayatında başarılı bir iletişim, gerçek duygular hakkında daha fazla bilgi ileten sözsüz iletişim sinyallerini anlayabilme ve yorumlayabilme yeteneği ile yakından ilişkilidir (Molcho, 2000: 9; Martin, 1995: 27-40; Trimby, 1988:

12-14), çünkü özellikle iletişim sorunları yaşanmaya başlandığında sözsüz mesajların, duyguların gerçek ifadesindeki ağırlığı daha da artmaktadır. Bu tür sorunlu anlarda sözlü mesajlar kontrol edilebilmekte, ancak vücut artık gerilim, kuşku, tereddüt, hiddet vb. gerçek duyguları sözsüz iletişim yoluyla sızdırmaya başlamaktadır (Rotenberg ve Sullivan, 2003: 175; Vrij, 1993: 601; Vrij vd., 1997: 87; Vrij vd., 1996: 544; Waltman ve Golen, 1993: 61). Böylece söz konusu sinyalleri zamanında fark edebilen yani sözsüz iletişim konusunda yüksek bir bilince sahip insanların, iletişim sorunlarına erken müdahale şansları da yüksek olmaktadır.

Sözsüz iletişim konusundaki bilinç, öncelikle “insan bedeni”, “duygular” ve “düşünce” arasındaki ilişkinin fark edilmesiyle başlamaktadır. Lowen (1958), ‘Karakter Yapısının Fiziksel Dinamikleri/Bedenin Dili’ adını taşıyan ve bilim dünyasında oldukça ses getiren eserinde, tüm nevrotik sorunların, bedenin yapısında ve işleyişinde gözlenebileceğini belirtmekte ve şöyle devam etmektedir: “Hiçbir dildeki sözcükler beden dili kadar açık değildir, yeter ki onu okumasını bilin.” Lowen (1958) ayrıca duygularla bedenin işleyişi arasında güçlü bir bağlantı olduğunu savunmaktadır: “Kambur duran bir kişinin egosu dik duran bir kişininki kadar güçlü değildir, öte yandan sırtı dik bir kişinin hayata karşı esnekliği daha azdır.” Ona göre bedenin duruşu ile duygular arasındaki ilişki yüzünden tüm dünya ordularında askerlere dik durmaları öğretilmektedir. Böylece bir süre sonra kendilerini kararlı ve güçlü hissetmeleri beklenmektedir. Lowen’e (1958) göre başı dik tutmak güçlü bir egoyu; kısılmış omuzlar bastırılmış öfkeyi; kalkık omuzlar korkuyu; dik omuzlar kişinin sorumluluk yüklenbildiğini; düşük omuzlar ise o insanın ağır bir yük altında olduğunu gösterir. Lowen’in oluşturduğu çerçevede, “insan fizyolojisi, zihindeki düşüncenin aynası” olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla insan fizyolojisini yorumlayabilme becerisi, iletişim sürecinin daha sağlıklı ve güven dolu bir şekilde gelişmesini sağlamak açısından son derece önemli bir fırsat sağlamaktadır. Ancak sözsüz iletişim alanında bir farkındalığın geliştirilmesi bu sürecin bilinç altı unsurlarının fark edilebilmesine bağlıdır, çünkü iletişim sürecinde anlamlandırma genellikle otomatik olarak, yani düşünmeden gerçekleşmektedir. İnsanlar genellikle diğerlerinin davranışlarını nasıl yorumladıkları konusunda bilgi sahibi değillerdir (Chevrier, 1994: 26; Nolen, 1995: 48; Manusov vd., 1997: 234). Bu husus, sözsüz iletişim alanında daha da belirginleşir. Karşıdaki kişiye yönelik nedensiz görülen bir antipati, kuşku, güvensizlik hissi vb. duygular, genellikle bu bilinçsizce yapılan beden dili değerlendirmeleri sonucunda oluşur. Bu alanda yapılan çalışmalar benzer bir bulguyu ortaya koymuştur: “Duyguları tahlilde sözsüz sinyallerin değerlendirilmesi çok daha etkilidir, çünkü bu sinyaller sözlü sinyallerden daha fazla bilgi aktarmaktadırlar” (Buller, 1991; Barnum ve Wolniansky, 1989; Arthur, 1995). Bunun en önemli nedeni, insanların gönderdikleri sözlü iletişim sinyallerini kontrol ederek karşı tarafı yanıltabilmesidir. Diğer taraftan sözsüz

iletişimle iletilen otonom sinyallerin (gözbebeklerinin büyüüp küçülmesi, yanakların kızarması ve mikro sinyaller olarak nitelenen anlık duygu sızıntıları) kontrolü oldukça zor olduğu için, bu sinyaller “gerçek duyguları” daha net yansıtmaktadır (Rotenberg ve Sullivan, 2003: 175; Vrij, 1993: 601; Vrij vd., 1997: 87; Vrij vd., 1996: 544; Waltman ve Golen, 1993: 61).

Mehrabian ve Ferris (1967: 248-252) tarafından yürütülen çalışmalar “iletişim süreci”nde beden dilinin % 60, ses tonunun % 30 ve kelimelerin % 10 civarında bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu formülde iletişim ile kastedilenin, herhangi bir bilginin değil, özellikle gerçek duyguların aktarımı olduğunu belirtmekte yarar vardır. Çünkü faksla ve elektronik posta ile de iletişim kurmak ve bilgi aktarmak mümkündür. Ancak bu araçlarla aktarılan bilgi “gerçek duyguları” değil, “gönderenin iletmeyi istediği duyguyu” yansıtır. Görüldüğü gibi sadece sözlü iletişime odaklanmakla, gerçek duyguların analizinde iletişim sürecinin ancak %40’lık bir bölümü dikkate alınmakta; beden dili işaretlerinin oluşturduğu % 60’lık bölüm unutulmaktadır (Barnum ve Wolniansky, 1989; Livingstone-Learmonth, 1992). Ayrıca bu unutkanlığın, günümüz iş ortamında son derece yaygın olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Daha da ilginç beden dili konusundaki duyarlılığın bilim dünyasında dahi ancak 1960’lı yıllardan itibaren gelişmeye başlamasıdır.

İlk çağlardan bu yana insanlık, sözsüz iletişim sinyallerini kullanmakta olduğu hâlde genel iletişim içindeki öneminin ancak 1960’lardan itibaren araştırma konusu olması ve iş dünyasında bu konudaki duyarlılığının son yıllarda gelişmesi oldukça şaşırtıcıdır. Gerçekten de çok sayıda araştırmacı, insanlığın evrimsel gelişim süreci içinde oluşturmuş olduğu sözel dilden daha önce, el ve kol işaretlerine dayanan bir beden diline sahip olduğuna inanmaktadır (Hewes, 1992: 1965). Molcho (2000: 9), zaman içinde sözel dilin beden diline baskın gelmesi nedeniyle sözsüz iletişimin öneminin unutulduğunu şu çarpıcı sözlerle dile getirmektedir: “Tüm insanlık tarihinin iletişim başlangıcı olan beden dili, zaman içerisinde bir yabancı dile dönüşmüştür!”.

Unutulan bu yabancı dili bilim dünyasının gündemine taşıyan çalışmalar, 1980’li yıllardan itibaren kapsam genişleterek; vücudun, ellerin, yüzün ve içinde bulunulan mekânın iletişim sürecinde kullanımını, vücudun duruşunu, nefes alış veriş, fiziksel teması, kokuyu, giyim tarzını ve seçilen renkler gibi iletişim unsurlarını içine alan oldukça kapsamlı bir disiplini inşa etmiştir (Barnum ve Wolniansky, 1989: 59; Livingstone-Learmonth, 1992: 537; Arthur, 1995: 22). Son yıllarda bu alana dil dışı faktörler (paralanguage) olarak adlandırılan unsurlar da (konuşmadaki duraklamalar, ses tonu, vurgu, tempo, akıcılık veya monotonluk, iniş çıkışlar vb.) dahil edilmiştir. Görüldüğü gibi bu durumda duyguların aktarımında sözsüz iletişimin ağırlığı Mehrabian ve Ferris’in (1967: 248-252) yukarıda değinilen formülüne göre %90’lara

ulaşmaktadır. Konunun öneminin giderek daha fazla anlaşılması, iş hayatında personelin sözsüz iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eğilimin ortaya çıkmasına ve yönetici ve çalışanlara beden dili eğitimlerinin verilmeye başlanmasına yol açmıştır. Beden dili konusundaki duyarlılık, bireylere genel olarak bilinçsizce kullandıkları beden dili sinyallerini anlama, anlamlandırma ve olumsuzlukları önleyecek şekilde yönlendirme şansını vereceğinden iş hayatında sağlıklı iletişim için hayati rol oynamaktadır.

I.1. Sınıfta Sözsüz İletişim: “Sözsüz Yakınlık”

1980’lerin başlarından itibaren, iletişim araştırmacıları “yakınlık” (immediacy) olarak adlandırılan bir iletişim tarzını çalışmalarına konu etmişlerdir. Yakınlık en basit şekilde “sevme ve hoşlanma hissini yaratan iletişim” olarak tanımlanabilir. Kavram, ilk olarak Mehrabian (1969: 213) tarafından “diğer bir kişi ile iletişimi ve sözel olmayan etkileşimi geliştiren davranışları” tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.

Biraz daha kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse, yakınlığın; seçilmiş sözel ve sözsüz iletişim davranışlarının bireyler arasındaki iletişimi geliştirme (Mehrabian, 1969; Mehrabian, 1971; Andersen vd., 1979) ve insanlar arasında algılanan mesafeyi azaltma derecesini tanımlayan bir kavram olduğu söylenebilir (Thweatt ve McCroskey, 1996).

Yakınlığın, “sözlü iletişim”, “sözsüz iletişim” veya “her ikisi birden” mi kullanılarak sağlandığına yönelik çalışmalar, bireyler arasında yakınlık oluşturma sürecinde “sözsüz iletişimin” daha etkili olduğunu göstermiştir (Rodriguez vd., 1996; Christensen ve Menzel, 1998; Christophel, 1990). Bu nedenle son dönemde üzerinde durulan yakınlık davranışları ağırlıklı olarak; göz teması kurmak, gülümsemek, dokunmak, ayakta dururken yakın mesafede olmak, daha canlı ve enerjik davranmak vb. davranışları içermektedir. Söz konusu davranışlar iletişim sürecinde diğerleri tarafından olumlu ve hoş olarak nitelendirildiğinden, pek çok bilim adamı, bu tür davranışların iletişimi geliştirdiğini savunmaktadır (Richmond vd., 1987; McCroskey vd., 1995; Moore vd., 1996).

I.2. Öğretim Elemanları için Sözsüz Yakınlık

Üniversitedeki sınıfta ders anlatan bir öğretim elemanı için ise sözsüz yakınlık davranışları; konuşurken göz teması kurmak, anlatımını desteklemek amacıyla jestler (el ve kol hareketleri) kullanmak, ders anlatırken sınıfta dolaşmak, konuşurken rahat bir vücut duruşuna sahip olmak, farklı ses tonlarını kullanmak, gülümsemek, başıyla onaylamak, göz temasını sürdürülebilmek, öğrencilere zaman ayırmak, uygun bir giyim tarzına sahip olmak vb. unsurları

içermektedir. Bugüne kadar “öğretimde iletişim” (instructional communication) üzerine yapılan çalışmalar, öğretici iletişim davranışının “öğrencilerin öğreticiye yönelik tavırları” ve “öğrencilerin öğrenme düzeyleri” üzerindeki etkileri gibi pek çok boyutunu araştırmıştır. Sözsüz iletişim boyutunu sorgulayan çok sayıda araştırma, öğretim elemanının sözsüz iletişim becerilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Plax vd., 1986; Chesebro ve McCroskey, 2001; McCroskey vd., 1996a; Comstock vd., 1995; Gorham, 1988; Kelley ve Gorham, 1998; Sanders ve Wiseman, 1990).

Söz konusu çalışmalar, sözsüz iletişimin, eğitim psikologlarının akademik öğrenme davranışlarıyla ilgili olarak yaptığı çalışmalarda tanımladığı öğrenme türleri ile olan bağlantısını araştırmıştır. İlk olarak 1956’da Benjamin Bloom’un başkanlığını yaptığı bir çalışma grubu tarafından ortaya konan üç öğrenme alanı; “bilişsel öğrenme” (öğrenci tarafından öğrenilen ders içeriği miktarı), “duyuşsal öğrenme” (öğrencinin sınıfı ve öğreticiyi sevmesi nedeniyle ders konusunu içselleştirmesi ve ders sonrasında da o konuda kendisini geliştirme isteği) ve “psikomotor gelişim” (sürekli tekrarlar yoluyla öğrenilen fiziksel beceri) kategorilerini kapsamaktadır. Basit bir şekilde tanımlamak gerekirse bilişsel öğrenme (cognitive learning) öğrenilen bilgi miktarını, duyuşsal öğrenme (affective learning) konuya yönelik olarak geliştirilen olumlu duyuşsal tavır, psikomotor öğrenme ise (psychomotor learning) fiziksel becerideki gelişmeyi ifade eder (Bloom vd., 1956; Krathwohl vd. 1973; Simpson, 1972; Dave, 1975; Harrow, 1972).

Bu çalışmada üstün başarılı olarak algılanan öğretim elemanının başarısı ölçülürken temel olarak Bloom ve çalışma grubunun ortaya koyduğu ilk iki öğrenme kategorisi (bilişsel öğrenme ve duyuşsal öğrenme) üzerinde durulmaktadır (üçüncü kategoriyi oluşturan psikomotor gelişim boyutu, fiziksel beceri gelişimi alanındaki çalışmalarda dikkate alınabilir).

I.3. Sözsüz Yakınlıkta Kültürel Boyut

Toplumların kültürel farklılıklarının toplumsal ve örgütsel hayattaki iletişim ve sözsüz iletişim tarzlarını etkilemesi muhtemeldir. Kültür çalışmaları konusunda belki de ilk akla gelen isim olan Hofstede (1980), ünlü kültür sınıflamasında dört alan itibarıyla kültürel farklılaşmayı tanımlamaya çalışmıştır: Dişilik-erkeklik, güç mesafesi, bireycilik-kolektivizm, belirsizlikten kaçınma. Bu sınıflamalar aynı zamanda kısmen de olsa bir kültürün sözsüz iletişimle ilgili olabilecek boyutlarını da içermektedir. Örneğin, bireyci bir kültürün bedensel teması daha uzak olacağı ve daha az sözsüz iletişim sinyali kullanabileceği; kolektivist bir kültürün ise tam tersine, dokunma konusunda daha rahat olup, sözsüz iletişimi daha fazla kullanacağı söylenebilir. Yine dışı

kültürün erkek kültüre oranla beden dili sinyallerine daha duyarlı olması beklenebilir. Güç mesafesi yüksek bir kültürde beden dili anlamında da bir dokunulmazlar sınıfı olabileceğinden bahsedilebilir. Belirsizlikten kaçınma davranışının ise sözsüz iletişimle bağlantısını kurmak kolay olmayacaktır. Görüldüğü gibi Hofstede'in (1980) sınıflamaları, kültürün sözsüz iletişim alanındaki farklılıklarını açıklamakta kısmî ve çok parçalı bir çerçeve vermektedir. Bu nedenle, doğrudan doğruya sözsüz iletişime odaklanan "Yakınlık"- "Uzaklık" (Immediacy-Non immediacy) sınıflaması alandaki çalışmalarda tercih nedeni olmuştur (McCroskey vd., 1995, 1996a ve 1996b). Bu yaklaşıma göre yakın kültürler (immediate cultures) iletişime daha açıktırlar ve "Temas/İlişki Kültürü" (Contact Culture) olarak da adlandırılabilirler. Yakın kültürler çoğunlukla yer kürenin iklim açısından sıcak bölgelerinde yer alırken (Arap ülkeleri, Akdeniz ülkeleri vb.); uzak kültürler (non-immediate cultures) daha soğuk bölgelerde yerleşmişlerdir (kuzey Avrupa ülkeleri vb.). Bu nedenle çalışmada, öğretim elemanlarının sınıftaki başarısının sözsüz iletişimle ilgisi araştırılırken, ülke kültürünün bu ilişkiye yansımaları Yakınlık-Uzaklık boyutu çerçevesinde ele alınacaktır.

II. ARAŞTIRMA

II.1. Amaç

Bu çalışma temel olarak öğrencileri tarafından sınıf ortamında üstün başarılı olarak algılanan öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin algılanan başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerden, "**üniversitede ders aldıkları Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanları arasında sınıf ortamında en başarılı buldukları kişiyi**" temel olarak anket sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmada sözsüz iletişim becerilerinin öğretim elemanının sınıftaki başarısına etkisi üç farklı alanda ölçülmüştür: "**Öğrencilerin öğretim elemanına duyduğu yakınlık**", "**öğrencilerin ders içeriğine duyduğu ilgi**" (duyuşsal öğrenme) ve son olarak da "**öğrencilerin ders içeriğini öğrenme düzeyleri**" (bilişsel öğrenme). Bu çerçevede araştırma hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Üst düzeyde başarılı öğretim elemanları, sözsüz iletişim becerileri konusunda da üst düzeyde bir performansa sahiptir.

2. Öğretim elemanlarının sahip olduğu sözsüz yakınlık becerilerinin düzeyi ülke kültürünün yakınlık derecesine bağlıdır, yakınlık düzeyi arttıkça iletişim becerisi düzeyi de artar.

3. Öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri onların öğrenciler tarafından daha fazla sevlmelerine yol açmaktadır.

4. Öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri, öğrencilerin ders içeriğine daha fazla ilgi duymasına yol açmaktadır.

5. Öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri, öğrencilerin ders içeriğini daha yüksek oranda öğrendiklerini düşünmelerine yol açmaktadır.

II.2. Örneklem

Anketler, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesindeki bir bölümde uygulanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan birer ders seçilmiş ve toplam üç sınıfa bahar dönemi derslerinin bitmesinden iki hafta önce anket formu dağıtılmıştır (birinci sınıf öğrencileri, ders aldıkları öğretim elemanı sayısının azlığı nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır). Seçilen derslere kayıtlı toplam 165 öğrenciden 121'i araştırmaya katılmış ve %73 düzeyinde bir kapsama oranına ulaşılmıştır. Katılımcıların %47'si erkek (57 kişi), %53'ü ise kız (64 kişi) öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmada elde edilen değerler, kullanılan ölçeği hazırlayan McCroskey ve arkadaşlarının dört farklı kültürdeki uygulamaları ile de karşılaştırılmıştır. Bu örneklemle ait bilgiler ise şu şekildedir (McCroskey vd., 1995, 1996a, 1996b): Avustralya'dan 139 öğrenci (**Warrnambool Institute of Advanced Education**), Finlandiya'dan 151 öğrenci (**University of Jyväskylä**), ABD'den 365 öğrenci (**West Virginia University**) ve Porto Riko'dan 431 öğrenci (**University of Puerto Rico**). Ölçeğin uygulandığı bu dört ülkeye ait üniversitelerdeki örneklem büyüklüklerinin 139 ile 431 öğrenci arasında değiştiği göz önüne alınarak, kültürlerarası karşılaştırma için 121 öğrenciden oluşan Türkiye örnekleminin büyüklüğü yeterli bulunmuştur.

II.3. Veri Toplama ve Araçlar

Anketler, ders sorumlusu öğretim elemanından izin alınarak derslerin ilk 15 dakikasında uygulanmıştır. Soru formunda öğrencilere, toplam 28 soru yöneltilmiştir. Araştırmada, biri sözsüz iletişim becerilerini ve üçü de başarıyı ölçen dört ölçek kullanılmıştır: Öğretim elemanının sözsüz iletişim becerilerini ölçen ölçek "Sözsüz Yakınlık Ölçeği"dir. Öğretim elemanının sınıftaki başarısının ilk boyutu "öğrencilerin ders içeriğini öğrenme algılarını" ölçen "Algılanan Bilişsel Öğrenme (Cognitive Learning) Ölçeği"; ikinci boyutu, öğrencilerin derse ilgi düzeylerini ölçen "Duyuşsal Öğrenme (Affective Learning) Ölçeği" ve üçüncü boyutu ise öğrencilerin öğretim elemanı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik olarak kullanılan "Öğretim

Elemanını Değerlendirme Ölçeği” ile ölçülmüştür. Aşağıda bu ölçeklerin kapsamaları detaylı olarak anlatılmaktadır.

II.3.1. Sözsüz İletişim Becerileri Ölçümü için Kullanılan “Sözsüz Yakınlık Ölçeği”

Öğretim elemanlarının sözsüz yakınlık becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerden en yaygın olanları şu şekilde sıralanabilir: Andersen tarafından geliştirilmiş olan Genel Yakınlık endeksi (Generalized Immediacy-GI) ve biraz daha gelişmiş bir biçimi olan Yakınlıkla ilgili Davranışsal Göstergeler (Behavior Indicators of Immediacy-BII) (Andersen vd., 1979); Richmond, Gorham ve McCroskey tarafından geliştirilen (1987) Sözsüz Yakınlık Ölçeği (Nonverbal Immediacy Measure-NIM) ve onun biraz daha geliştirilmiş biçimi olan Gözden Geçirilmiş Sözsüz Yakınlık Ölçeği (Revised Nonverbal Immediacy Measure-RNIM) (McCroskey vd., 1996a); Richmond, McCroskey ve Johnson (2003) tarafından geliştirilen Sözsüz Yakınlık Ölçeği (Nonverbal Immediacy Scale-NIS) ve Smythe ve Hess (2005) tarafından geliştirilen Üniversite Öğretiminde Sözsüz Yakınlık (Nonverbal Immediacy in College Instruction-NICCI).

Bu çalışmada farklı ülke verileri ile karşılaştırma yapabilmek amacıyla alanda yaygın olarak kullanılan bir ölçek olduğu görülen ve 10 sorudan oluşan Gözden Geçirilmiş Sözsüz Yakınlık Ölçeği (Revised Nonverbal Immediacy Measure-RNIM) (McCroskey vd., 1996a) tercih edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Sözsüz Yakınlık Ölçeği (RNIM)

Talimat: Aşağıdaki soruları, üniversitede şimdiye kadar ders aldığınız HÜ İİBF öğretim elemanları arasında sınıf ortamında “en başarılı” bulduğunuz kişiyi düşünerek yanıtlayınız. İfadelere yanıt verirken aşağıdaki ölçeği kullanınız.

	Asla = 0	Nadiren = 1	Zaman zaman = 2	Sık sık = 3	Çok sık = 4
1.	_____	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____	_____	_____
6.	_____	_____	_____	_____	_____
7.	_____	_____	_____	_____	_____
8.	_____	_____	_____	_____	_____
9.	_____	_____	_____	_____	_____
10.	_____	_____	_____	_____	_____

* Bilgisayara veri girişi esnasında ters kodlanmaktadır.

Kaynak: McCroskey vd. 1996a: 206

Daha önce de belirtildiği gibi, çalışmada kullanılan ölçeği diğer çalışmalarda kullanılanlardan ayıran önemli bir özelliği bulunmaktadır. Ölçeğin bu güne kadarki kullanımlarında, rastlantısal olarak seçilen bir derse girilip, öğrencilerden o dersin hocasını değerlendirmeleri istenmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin üniversitede ders aldıkları tüm öğretim elemanları içerisinde en başarılı olarak niteledikleri kişiyi düşünmeleri ve soruları onun sahip olduğunu düşündükleri özelliklere göre yanıtlamaları istenmiştir. Böylece en başarılı öğretim elemanının bu başarısında sözsüz iletişim becerilerinin de bir payı olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

II.3.2. Başarı Ölçümünde Yararlanılan Ölçekler:

- Duyuşsal Öğrenme (Affective Learning) Ölçeği (2 adet)

Duyuşsal öğrenme düzeyi “ders içeriğine ilgi” (affect toward content) ve “benzer içeriğe sahip bir başka derse alma isteği” ölçekleri olarak adlandırılan iki farklı araçla ölçülmüştür:

1. İlk ölçekte öğrencilere ders içeriğine ilişkin düşüncelerini 7 aşamalı ve iki kutuplu 4 sorudan oluşan bir ölçekle belirtmeleri istenmiştir: “**1’den 7’ye**” kadar uzanan bir ölçekte, öğretim elemanının verdiği **dersin içeriğine** yönelik düşüncenizi belirtiniz (iyi-kötü, yararlı-yararsız vb.).

2. İkinci ölçekte ise öğrencinin aynı konuda başka bir ders almak isteyip istemediği yine 7 aşamalı *iki kutuplu* 4 sorudan oluşan bir diğer ölçekle saptanmaya çalışılmıştır: “**1’den 7’ye**” kadar uzanan bir ölçekte, eğer seçim şansınız olsaydı, “**onun verdiği dersle benzer içeriğe sahip bir başka derse**” almak isteyip istemeyeceğinizi belirtiniz (*büyük olasılıkla alırdım-büyük olasılıkla almazdım, kesinlikle alırdım-kesinlikle almazdım* vb.). Her iki ölçek de bu alandaki çalışmalarda daha önce kullanılmış, güvenilir ve geçerli oldukları kanıtlanmıştır (McCroskey vd., 1996b: 301).

- Öğretim Elemanını Değerlendirme Ölçeği (2 adet)

Öğrencilerin öğretim elemanları hakkındaki düşünceleri iki farklı ölçekle öğrenilmeye çalışılmıştır:

1. İlkinde öğrencilere öğretim elemanına ilişkin düşüncelerini 7 aşamalı iki kutuplu 4 sorudan oluşan bir ölçekle belirtmeleri istenmiştir: “**1’den 7’ye**” kadar uzanan bir ölçekte, ilgili **öğretim elemanı hakkındaki düşüncenizi** belirtiniz (*değerli-değersiz, dürüst-dürüst değil* vb.).

2. İkinci ölçekte ise öğrencinin aynı öğretim elemanı tarafından verilen bir başka derse almak isteyip istemediği yine 7 aşamalı iki kutuplu 4 sorudan

oluşan bir diğer ölçekle saptanmaya çalışılmıştır: “1’den 7’ye” kadar uzanan bir ölçekte, eğer seçim şansınız olsaydı, **onun verdiği bir başka dersi** alma olasılığınızı belirtiniz (*büyük olasılıkla alırdım-büyük olasılıkla almazdım, kesinlikle alırdım-kesinlikle almazdım* vb.). Her iki ölçek de bu alandaki çalışmalarda daha önce kullanılmış, güvenilir ve geçerli oldukları kanıtlanmıştır (McCroskey vd., 1995: 286).

- Algılanan Bilişsel Öğrenme (Cognitive Learning) Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin ders içeriğini ne ölçüde öğrendiği sorusunun yanıtı, öğrencilerin kendi beyanlarına dayanarak alınmıştır. Bu amaçla kullanılan tek soru, Richmond vd. (1987) tarafından geliştirilmiş olan ve gerçekte iki sorudan oluşan “Algılanan Bilişsel Öğrenme Ölçeği”nden alınmıştır: “0’dan 9’a uzanan bir ölçekte öğretim elemanının dersinde ne kadar çok şey öğrendiğinizi belirtiniz (0, hiçbir şey öğrenmediğinizi, 9 ise şu ana kadar almış olduğunuz diğer derslere kıyasla çok daha fazla şey öğrendiğinizi göstermektedir.) Ölçeğin dersi veren öğretim elemanını öğrencinin zihnindeki ideal öğretim elemanı ile karşılaştırmasını isteyen ve aradaki öğrenme farkını “öğrenme kaybı” olarak niteleyen ikinci sorusu ise bu çalışmadaki soruların zaten en başarılı öğretim elemanı düşünülerek yanıtlanması nedeniyle anket formuna dahil edilmemiştir.

II.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS 10.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anketin geçerlilik analizi için **Açımlayıcı Faktör Analizi** (Exploratory Factor Analysis) yönteminden yararlanılmıştır (analiz sırasında varimax yöntemi ve temel bileşenler analizi teknikleri kullanılmıştır). Analiz sonuçları, ölçekte üç temel faktörün yer aldığını (özdeğeri 1’den büyük faktör sayısı 3’tür) ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %58 düzeyinde ve sosyal bilimler alanı için tatmin edici bir değerde olduğunu göstermektedir. Bu durum, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan üç faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları anlamına gelmektedir.

Faktör analizi tekniği, faktör yük değeri 0,45’in üzerinde olan maddelerin ölçeğe dahil edilmesini öngörür, mevcut ölçekte en düşük madde yük değerinin 0,48 olduğu görülmektedir. Ancak ölçekte yer alan “tekdüze ses tonu” değişkeninin iki faktörde, birbirine yakın yük değerleri taşıdığı görülmüştür (katılımcı sayısının bir faktör analizi çalışmasının sağlıklı sonuç üretebilmesi için gerekli olan düzeyden daha az olmasının böyle bir sonucun elde edilmesine yol açmış olabileceği düşünülmektedir). Bu çalışmada amaç, sözsüz yakınlık ölçeğini daha alt düzeyde faktörlere bölmek olmadığından ve ölçeğin

değiştirilmesi çalışma sonuçlarının yurt dışındaki çalışmalarla kıyas imkanını ortadan kaldıracığından ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Anketteki 28 maddenin, **Cronbach Alfa** testi ile ölçülen genel güvenilirliği 0,87 olarak belirlenmiştir. Sözsüz yakınlık ölçeği (RNIM) için 0,75 düzeyinde, öğretim elemanına duyulan yakınlık ile ilgili ölçek için 0,73 düzeyinde, öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteği ile ilgili ölçek için 0,75 düzeyinde, dersin içeriğine duyulan ilgi için 0,78 düzeyinde ve son olarak benzer içeriğe sahip bir başka dersi alma isteği ile ilgili ölçek için 0,87 düzeyinde güvenilirlik değerleri elde edilmiştir. McCroskey vd., (1995, 1996a, 1996b) tarafından dört farklı ülkede gerçekleştirilen çalışmalara ait güvenilirlik değerleri bu çalışmanın değerleri ile karşılaştırmalı olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo-2: Kullanılan Ölçeklere ait Güvenilirlik Değerlerinin Farklı Kültürde Karşılaştırması*

	Örneklem				
	Türkiye Hacettepe Üniversitesi n = 121	Avustralya Warrnambool Institute of Advanced Education n = 139	Finlandiya University of Jyväskylä n = 151	ABD West Virginia University n = 365	Porto Riko University of Puerto Rico n = 431
Ölçekler					
1- Sözsüz Yakınlık**	0,75	0,79	0,89	0,85	0,69
2- Duyuşsal Öğrenme Ölçeği I: Ders İçeriğine İlgisi***	0,78	0,82	0,72	0,86	0,82
3- Duyuşsal Öğrenme Ölçeği II: Aynı İçerikte Başka Bir Dersi Alma İsteği***	0,87	0,95	0,98	0,96	0,93
4- Öğretim Elemanını Değerlen. Ölçeği I: Öğretim Elemanına Yakınlık**	0,73	0,90	0,82	0,92	0,87
5- Öğretim Elemanını Değerlen. Ölçeği II: Öğretim Elemanının Verdiği Başka Bir Dersi Alma İsteği**	0,75	0,95	0,98	0,97	0,94

* Algılanan Bilişsel Öğrenme Ölçeği bu çalışmada tek soruya indirilerek kullanıldığı için güvenilirlik değeri hesaplanmamış ve bu nedenle karşılaştırmaya dahil edilmemiştir.

** Bu satırda yer alan Türkiye dışındaki diğer ülke değerleri McCroskey vd.'den (1995: 286) alınmıştır.

*** Bu satırda yer alan Türkiye dışındaki diğer ülke değerleri McCroskey vd.'den (1996a: 301) alınmıştır.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi anket formunda yer alan ölçekler, Türkiye dahil olmak üzere uygulandıkları beş farklı kültürde de güvenilirlik ölçütünü karşılamaktadır.

III. BULGULAR

Çalışmanın dört hipotezinin test edilebilmesi amacıyla **Çoklu Regresyon** ve **Pearson Basit Korelasyon** testlerine; en başarılı görülen öğretim elemanlarının hangi sözsüz yakınlık becerilerine ne ölçüde sahip olduğunu görebilmek için **aritmetik ortalamalara** ve cinsiyet grupları arasında farklılık

analizleri için ise **Tek Yönlü ANOVA** testine başvurulmuştur. (Tek Yönlü ANOVA testi ile cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık saptanamadığından ($p>0,05$), aşağıdaki kısımda cinsiyet grupları açısından yapılan analizlere yer verilmemiştir.)

III.1. Üstün Başarılı Öğretim Elemanları ve Sözsüz İletişim Becerileri

Çalışmanın ilk hipotezi, üstün başarılı öğretim elemanlarının, sözsüz iletişim becerileri konusunda da üst düzeyde bir performansa sahip olduğu yönündeydi. Bu nedenle ölçekte yer alan 10 değişkene ait aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Çalışmada diğer ülkelerdeki sonuçlarla karşılaştırma yapabilmek amacıyla McCroskey vd. (1995, 1996a, 1996b) tarafından yürütülen çalışmalarda izlenen bir yöntem olan; ölçek maddelerini bağımsız olarak ele alma yöntemi izlenmiştir. Dolayısıyla sözsüz yakınlık ölçeğindeki 10 maddeden ses tonu, vücut duruşu ve gülümseme olgularını ölçen benzer sorular birleştirilmemiş, analizlerde ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda en başarılı görülen öğretim elemanlarının hangi sözsüz yakınlık davranışlarına daha yüksek ölçüde sahip oldukları görülmektedir.

Tablo-3: En Başarılı Öğretim Elemanının Sözsüz Yakınlık Becerileri (Aritmetik Ortalamalara Göre Sıralama)

Önem Sırası		Aritmetik Ortalama*	Std. Sapma
1	Renkli ses tonu	3,55	0,63
2	Tekdüze olmayan bir ses tonu	3,48	0,63
3	El ve kolların kullanımı	3,44	0,73
4	Rahat vücut duruşu	3,43	0,86
5	Göz teması	3,35	0,68
6	Gergin olmayan bir vücut duruşu	3,26	0,85
7	Sınıfa gülümsemek	3,08	0,88
8	Öğrencilere gülümsemek	2,93	0,96
9	Tahtaya ve notlara bakmamak	2,49	1,09
10	Sınıfta dolaşmak	2,30	1,09

* Her bir değişken için aritmetik ortalamalar "0-4" aralığında yer almaktadır. Söz konusu aralık içinde "3" ve üzeri değerler, ilgili davranışın sıklıkla tekrarlandığı anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki değerler, en başarılı öğretim elemanlarının ders anlatımı esnasında renkli bir ses tonu kullandıklarını, anlatımlarını jestlerle

desteklediklerini, rahat bir vücut duruşuna sahip olduklarını, öğrencilerle göz teması kurup, güler yüzlü davrandıklarını göstermektedir. 10 değişkenden sekizinde ilgili davranışın “sık sık tekrarlandığı” anlamını taşıyan “4 üzerinden 3 ve üstü düzeyde” ortalamaların elde edilmiş olması çalışmanın birinci hipotezini doğrulamıştır.

III.2. Sözsüz İletişim Becerileri Açısından Kültürel Farklılıklar

Çalışmanın ikinci hipotezi, öğretim elemanlarının sahip olduğu sözsüz yakınlık becerilerinin ülke kültürünün yakınlık derecesine bağlı olduğu yönündeydi. Aşağıdaki tabloda beş farklı kültür arasında Öğretim elemanlarının sahip oldukları sözsüz iletişim becerileri düzeyini gösteren “Sözsüz Yakınlık Ölçeği”ne ait genel ortalama değerlerinin karşılaştırmasına yer verilmektedir.

Tablo-4: Yakınlık Ölçeği Genel Ortalamasına Göre Öğretim Elemanlarının Sözsüz Yakınlık Becerileri Açısından Ülkeler Arası Sıralama

Örneklem	n	Aritmetik Ortalama	Std. Sapma
Türkiye (Hacettepe Üniversitesi)	121	31,3	4,8
Porto Riko (University of Puerto Rico)	431	28,8	5,6
ABD (West Virginia University)	365	28,2	7,8
Avustralya (Warrnambool Ins. of Advanced Education)	139	25,6	6,1
Finlandiya (University of Jyväskylä)	151	23,9	7,9

Not: Genel Yakınlık Değerinde ortalama aralığı 0-40'tır. Diğer ülkelere ait veriler McCroskey vd.'den (1995: 287) alınmıştır.

Değerlere ölçeğin genel aritmetik ortalaması açısından bakıldığında en yüksek puanın Türkiye’de olduğu, onu Porto Riko, ABD, Avustralya ve Finlandiya’nın izlediği görülmektedir. Türkiye’ye ait değerlerin yüksekliğinin, araştırma sorularının “en başarılı öğretim elemanı” düşünülerek yanıtlanmasının istenmesi ve “Türk kültürünün yakınlık (immediate) derecesi yüksek bir kültür” olması gibi iki faktörün “ortak etkisi”nden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer ülkelere ait verilerde ilk göze çarpan ise bir kuzey Avrupa ülkesi olarak uzak bir kültüre sahip olan Finlandiya’nın gerçekten de en düşük değere sahip olmasıdır. Bir diğer deyişle Finlandiya’lı öğrenciler kendi öğretim elemanlarının sözsüz yakınlık düzeylerinin diğer ülkelerle kıyaslandığında çok daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Daha az dışa vurumcu bir kültür olan Fin kültürünün bu tür bir sonuç üretmesi doğal karşılanabilir (McCroskey vd., 1995, 1996a ve 1996b). Sıralamada Türkiye’nin hemen altında ikinci sırada yine yakın bir kültür olan Porto Riko’nun bulunması da ülke kültürünün yakınlık ve uzaklık derecesinin öğretim elemanlarının sözsüz iletişim

becerilerine yansıdığını göstermekte ve bu sonuçlar ikinci hipotezi desteklemektedir. Sonuçlar aynı zamanda ABD'nin de yakın bir kültür olarak görülebileceğini, diğer taraftan Avustralya'nın yakınlık-uzaklık skalasında ortalarda bir noktada yer aldığını göstermektedir.

III.3. Bilişsel Öğrenme Algısı

Çalışmanın ikinci hipotezini test etmek amacıyla, en başarılı görülen öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin, derslerini alan öğrencilerin “ders içeriğini öğrenme algıları”na ne ölçüde katkıda bulunduğu araştırılmış ve öncelikle korelasyon değerleri itibariyle önem sıralamasına yer verilmiştir.

Tablo-5: Öğrencinin “Öğrenme Algısı” ve Öğretim Elemanının İletişim Tarzı Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Değerleri)

	Öğrenme Algısı
Tahtaya ve notlara bakmamak	0,32**
Sınıfa gülümsemek	0,26**
Tekdüze olmayan bir ses tonu	0,25**
Öğrencilere gülümsemek	0,25*
Sınıfta dolaşmak	0,23*
Göz teması	0,20*
Renkli ses tonu	-
El ve kolların kullanımı	-
Rahat vücut duruşu	-
Gergin olmayan bir vücut duruşu	-
Genel ölçek değeri	0,34**

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Not: Sosyal bilimlerde korelasyon değerlerinin yorumlanmasında 0.1, 0.3 ve 0.5 düzeyleri sırasıyla düşük, orta ve yüksek korelasyon değerleri olarak nitelenebilir (Green vd., 2000: 236).

Sonuçlar, 10 değişkenden 6'sının öğrencinin öğrenme algısı ile korelasyon içinde olduğunu göstermiş; ölçeğin genel değeri ile öğrenme algısının ise 0,34 düzeyinde pozitif ve orta düzeyde ($p < 0,01$) bir korelasyon sergilediği ortaya çıkmıştır. Söz konusu değerler, çalışmanın ikinci hipotezini doğrulamaktadır.

Aşağıda bu kez kültürler arası farklılıkları görebilmek amacıyla Sözsüz Yakınlık Ölçeği (RNIM) ile beş farklı ülkede elde edilen veriler sıralanmaktadır.

**Tablo-6: Öğrencinin “Öğrenme Algısı” ile “Yakınlık Ölçeği Değeri” İlişkisi
Açısından Ülkeler Arası Sıralama
(Korelasyon ve Çoklu Regresyon Değerleri)**

Örneklem	n	Korelasyon	Çoklu Regresyon ^a
Finlandiya	151	0,59*	0,61*
Porto Riko	431	0,45*	0,44*
ABD	365	0,40*	0,41*
Avustralya	139	0,36*	0,40*
Türkiye	121	0,34**	0,42**

Not: Diğer ülke değerleri McCroskey vd.'den (1996a: 209) alınmıştır.

^a Çoklu regresyon değeri, ölçeği daha iyi temsil ettiği düşünülen 1, 2, 3, 4, 6 ve 8 numaralı sorularda yer alan 6 değişkeni içermektedir.

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki değerler, incelenen tüm ülkelerde 10 değişkenden oluşan genel ölçek değeri ve 6 değişkenden oluşan daraltılmış ölçek değerinin “öğrencinin öğrenme algısı” ile orta ve güçlü düzeylerde korelasyona sahip olduğunu göstermektedir.

III.4. Öğretim Elemanına Duyulan Yakınlık

Çalışmanın ikinci hipotezini test etmek amacıyla, en başarılı görülen öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin, öğrencilerinin onlara duyduğu yakınlık ve öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteğine ne ölçüde katkıda bulunduğu araştırılmış ve öncelikle korelasyon değerleri itibariyle önem sıralamasına yer verilmiştir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretim elemanlarına duyduğu yakınlık ve öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteği ile yakınlık ölçeği değişkenleri arasında anlamlı korelasyonlar mevcuttur (birincisi için 0,19-0,42, ikincisi için ise 0,18-0,35 aralığında). Genel ölçek değeri ile öğretim elemanına duyulan yakınlık arasında 0,35, öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteği arasında ise 0,30 düzeyinde, pozitif ve orta güçte korelasyonların saptanması da çalışmanın ikinci hipotezini doğrulamıştır. Aşağıda bu kez kültürler arası farklılıkları görebilmek amacıyla Sözsüz Yakınlık Ölçeği (RNIM) ile beş farklı ülkede elde edilen veriler sıralanmaktadır.

Tablo-7: “Öğretim Elemanına Duyulan Yakınlık” ve “Öğretim Elemanının Verdiği Bir Başka Dersi Alma İsteği” ile İlgili Değişkenler (Korelasyon Değerleri)

	Öğretim Elemanına Duyulan Yakınlık	Öğretim Elemanının Verdiği Bir Başka Dersi Alma İsteği
Renkli ses tonu	0,42**	0,35**
Göz teması	0,33**	0,24**
Sınıfa gülümsemek	0,29**	0,25**
Rahat vücut duruşu	0,26**	0,21*
Tekdüze olmayan bir ses tonu	0,25**	0,24**
El ve kolların kullanımı	0,19*	-
Tahtaya ve notlara bakmamak	-	-
Öğrencilere gülümsemek	-	0,18*
Sınıfta dolaşmak	-	-
Gergin olmayan bir vücut duruşu	-	-
Genel ölçek değeri	0,35**	0,30**

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-8: “Öğretim Elemanına Duyulan Yakınlık” ve “Öğretim Elemanının Verdiği Bir Başka Dersi Alma İsteği” ile “Yakınlık Ölçeği Değeri” İlişkisi Açısından Ülkeler Arası Sıralama (Korelasyon ve Çoklu Regresyon Değerleri)

Örneklem	n	Öğretim elemanına duyulan yakınlık		Öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteği	
		Korelasyon	Çoklu Regresyon ^a	Korelasyon	Çoklu Regresyon ^a
Finlandiya	151	0,69*	0,70*	0,66*	0,69*
Avustralya	139	0,60*	0,62*	0,54*	0,57*
ABD	365	0,59*	0,62*	0,55*	0,57*
Porto Riko	431	0,44*	0,49*	0,52*	0,60*
Türkiye	121	0,35**	0,41**	0,30**	0,35**

Not: Diğer ülke değerleri McCroskey vd.’den (1995: 288) alınmıştır.

^a Çoklu regresyon değeri, ölçeği daha iyi temsil ettiği düşünülen 1, 2, 3, 4, 6 ve 8 numaralı soruların oluşturduğu 6 değişkeni içermektedir.

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki değerler, incelenen tüm ülkelerde 10 değişkenden oluşan genel ölçek değeri ve 6 değişkenden oluşan daraltılmış ölçek değerinin hem

“öğretim elemanına duyulan yakınlık”, hem de “öğretim elemanının verdiği bir başka dersi alma isteği” ile orta ve güçlü düzeylerde korelasyona sahip olduğunu göstermektedir.

III.5. Ders İçeriğine İlgisi (Duyuşsal Öğrenme)

Çalışmanın üçüncü hipotezini test etmek amacıyla, öğrencilerin en başarılı gördüğü öğretim elemanlarının sözsüz yakınlık becerilerinin, öğrencilerinin ders içeriğine ilgisi ve benzer içerikteki başka derse kayıt isteğine ne ölçüde katkıda bulunduğu araştırılmış ve öncelikle korelasyon değerleri itibariyle önem sıralamasına yer verilmiştir.

Tablo-9: “Ders İçeriğine İlgisi” ve “Benzer İçerikteki Başka Derse Kayıt” ile İlgili Değişkenler (Korelasyon Değerleri)

	Ders İçeriğine İlgisi	Benzer İçerikteki Başka Derse Kayıt
Tekdüze olmayan bir ses tonu	0,30**	0,30**
Renkli ses tonu	0,25**	0,26**
Göz teması	0,25**	0,18*
Tahtaya ve notlara bakmamak	0,19*	-
Sınıfa gülümsemek	0,18*	0,24**
Rahat vücut duruşu	-	-
El ve kolların kullanımı	-	-
Öğrencilere gülümsemek	-	-
Sınıfta dolaşmak	-	-
Gergin olmayan bir vücut duruşu	-	-
Genel ölçek değeri	0,23**	0,26**

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders içeriğine ilgileri ve benzer içerikteki bir başka dersi alma isteği ile yakınlık ölçeği değişkenleri arasında anlamlı korelasyonlar mevcuttur (her ikisi için de 0,18-0,30 aralığında). Genel ölçek değeri ile öğrencilerin ders içeriğine ilgileri arasında 0,23, benzer içerikteki bir başka dersi alma isteği arasında ise 0,26 düzeyinde pozitif korelasyonların ($p < 0,01$) saptanması da çalışmanın dördüncü hipotezini doğrulamıştır.

Aşağıda bu kez kültürler arası farklılıkları görebilmek amacıyla Sözsüz Yakınlık Ölçeği (RNIM) ile beş farklı ülkede elde edilen veriler sıralanmaktadır.

Tablo-10: “Ders İçeriğine İlgili” ve “Benzer İçerikteki Başka Derse Kayıt” ile Yakınlık Ölçeği Değeri İlişkisi Açısından Ülkeler Arası Sıralama (Korelasyon ve Çoklu Regresyon Değerleri)

Örneklem	n	Ders içeriğine ilgi		Benzer içerikteki başka derse kayıt isteği	
		Korelasyon	Çoklu Regresyon ^a	Korelasyon	Çoklu Regresyon ^a
Finlandiya	151	0,39*	0,47*	0,10*	0,26*
Avustralya	139	0,33*	0,39*	0,25*	0,30*
ABD	365	0,34*	0,39*	0,31*	0,33*
Porto Riko	431	0,27*	0,36*	0,52*	0,22*
Türkiye	121	0,23**	0,38**	0,26**	0,37**

Not: Diğer ülke değerleri McCroskey vd.’den (1996b: 304) alınmıştır.

^a Çoklu regresyon değeri, ölçeği daha iyi temsil ettiği düşünülen 1, 2, 3, 4, 6 ve 8 numaralı soruların oluşturduğu 6 değişkeni içermektedir.

* Korelasyon değeri $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki değerler, incelenen tüm ülkelerde 10 değişkenden oluşan genel ölçek değeri ve 6 değişkenden oluşan daraltılmış ölçek değerinin hem “ders içeriğine ilgi”, hem de “benzer içerikteki bir başka dersi alma isteği” ile korelasyona sahip olduğunu göstermektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencileri tarafından üstün başarılı olarak algılanan Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri ile onların algılanan başarıları ve öğrenme olgusunun farklı boyutları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonların olduğunu ortaya koyarak çalışma hipotezlerini doğrulamıştır. Çalışmada kullanılan sözsüz iletişim ölçeğini (RNIM) geliştiren McCroskey ve arkadaşlarının (1996a) diğer kültürlerdeki uygulamalarında elde ettikleri sonuçlar dikkate alındığında da incelenen kültürlerin tamamında, genel olarak öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri ile öğrenme sürecinin farklı boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler mevcut olduğundan, çalışmanın mevcut literatürü destekler yönde sonuç ürettiği görülmektedir (McCroskey vd., 1995, 1996a ve 1996b).

Sözsüz iletişim ölçeğinin Türkiye'deki uygulamasında öğrencilerden, anketteki soruları, üniversite öğrenimleri boyunca en başarılı buldukları öğretim elemanını düşünerek yanıtlamalarının istenmesi, çalışmanın ana hipotezini doğrulayan bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Türk öğretim elemanlarının Sözsüz Yakınlık Ölçeği'ne (RNIM) ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde genel ölçek ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Gerçekten de Türkiye örneğinde, ölçekteki 10 davranıştan 7'sinde aritmetik ortalama değerleri, ilgili davranışın öğrencileri tarafından üstün başarılı olarak algılanan öğretim üyesi tarafından sıklıkla tekrarlandığını ortaya çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle çalışma sonuçları, aritmetik ortalamalar itibariyle üstün başarılı öğretim elemanlarının, sözsüz iletişim becerileri alanında yüksek performans sergilediklerini göstermektedir.

Çalışmada “öğretim elemanına yakınlık”, “ders içeriğine ilgi” ve “ders içeriğini öğrenme” faktörlerinde kullanılan korelasyon testleriyle elde edilen değerler yakından incelendiğinde ise genellikle en düşük korelasyon değerlerinin en başarılı öğretim elemanlarını kapsamasına rağmen Türkiye örneğinde, en yüksek korelasyon değerlerinin ise Finlandiya'da elde edildiği görülmektedir. Bu bulgu, Finlandiya gibi düşük derecede yakınlık içeren kültürlerde (non-immediate cultures) (McCroskey vd., 1995, 1996a ve 1996b), öğretim elemanının yakınlık davranışının, öğrenciler üzerinde, yüksek yakınlık düzeyine sahip kültürlerden (immediate cultures) daha fazla etkili olduğu anlamına gelmektedir. Bir diğer ifadeyle, genel beklenti itibariyle, öğrenciyle yakınlık içeren davranışların düşük düzeyde talep edildiği kültürlerde, öğretim elemanları bu standardın üzerine çıktıklarında, yakınlık davranışlarının öğretim sürecine etkisi de çok yüksek olmaktadır. Tam tersine Türkiye gibi yakınlık düzeyi zaten yüksek olan bir kültürde, öğretim elemanından bu yönde davranış beklentisi daha yüksek olduğundan, bu beklentinin karşılanması kolay olmamakta, dolayısıyla da yakınlık ile öğrenme arasındaki korelasyon diğer kültürlerle kıyaslandığında görece olarak daha düşük kalmaktadır. Bu son derece önemli bulgu, ülkelerarasındaki “kültürel farklılıkların” sözsüz iletişimi ve iletişimden beklentileri de etkilediğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, Türkiye gibi yakınlık derecesi yüksek kültürlerde öğrencilerin iletişim beklentisi diğer kültürlerle oranla daha yüksek olduğundan, öğretim elemanlarının iletişim için daha fazla çaba göstermek zorunda olduklarını göstermektedir.

Sözsüz iletişim alanında yapılacak yeni çalışmalarda daha geniş bir katılımcı sayısı, yeni ve daha fazla sayıda değişkenin kullanılması ve çalışmaların üniversite genelindeki diğer fakültelerde de yürütülmesi ile öğretim elemanlarının sınıftaki başarısında etkili olan sözsüz iletişim faktörleri konusunda daha kapsamlı bir çerçevenin oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

bünyesinde yürütülmüş olması, çalışma sonuçlarının bütün üniversite camiasını kapsamaması olanağını kısıtlamaktadır. Ancak mevcut araştırmada kullanılan anket formunun güvenilirlik testi değerinin oldukça yüksek olması (0,87) ve kullanılan ölçeğin (RNIM) yurt dışında gerçekleştirilen uygulamalarında elde edilenlere paralel sonuçlar üretmesi gibi faktörlerin, genel olarak çalışma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklediği düşünülmektedir.

Çalışmanın sözsüz iletişim literatürüne katkılarından biri de “üstün başarı” boyutunu eklemesi olmuştur. Gerçekten de aritmetik ortalamalar itibariyle ele alındığında çalışma bulguları, beklentileri doğrulamış; öğrenciler tarafından üstün başarılı olarak algılanan Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerileri açısından yüksek bir yetkinlik düzeyine sahip olduğu kanıtlanmıştır. Bu bulgu, özellikle Türkiye gibi yakınlık derecesi yüksek kültürlerde, üniversite öğretim elemanlarının sınıfta öğretim sürecindeki başarılarının yükseltilmesini hedefleyen **Eğiticilerin Eğitimi** gibi hizmet içi eğitim programlarında, geliştirilmesi gereken beceriler arasına sözsüz iletişim becerilerinin de eklenmesinin sağlıklı bir yaklaşım olacağını göstermektedir.

Sınıf Ortamına ve Genel İş Atmosferine Yönelik Sözsüz İletişim Önerileri

Çalışmada incelenen ve iş ortamında uygulanabilirliği açısından beş başlık altında toplanabilecek sözsüz iletişim davranışlarının iş yerinde sağlıklı iletişime önemli katkılar sağlaması beklenebilir:

1. Gülümsemek (günlük iletişimde olumlu ve yapıcı bir ruh halinin göstergesi olarak gülümsemek): Psikologlar sosyal ortamlarda insanların ruh halinin bulaşıcı bir etkiye sahip olduğunu ve söz konusu etkinin kişinin statüsü ve gücü yükseldiği ölçüde arttığını belirtmektedirler (Goleman, 2000: 208). Örneğin sınıfa giren öğretim elemanı, iş yerine gelen yönetici, statü olarak diğerlerinden daha yüksek olduğu için hangi ruh durumuna sahipse, kısa sürede etraftaki insanlara bu duygu durumunu bulaştırmaktadır. Yine çalışmalara göre en bulaşıcı yüz ifadesi ise gülümsemedir (Goleman, 2000: 431). Gülümsemek hem bireyin kan basıncını düşürerek onu rahatlatır hem de karşı tarafa güven verir, böylece stres ve gerginliğin neden olduğu olumsuz iklim yumuşatılmasına katkıda bulunulur. Bütün bu nedenlerden dolayı, iş yerinde bilgi paylaşımını ve işbirliğini artıracak olumlu bir iletişim atmosferi oluşturma sürecinde belki de en basit yöntemler arasında; “gülümsemek” ve “insanların gülümsemesini sağlayacak esprili bir iş ortamı yaratmak” gibi unsurlar sıralanabilir.

2. Göz teması kurmak (konuşma esnasında dinlediğini göstererek rahat ve güven verici bir şekilde göz teması kurmak): Sözsüz iletişim uzmanlarına

göre gözlerle gönderilen sinyaller, vücutla gönderilen tüm sinyaller arasında en açıklayıcı olanlardır (Pease 1997: 118). Ayrıca, iletişimde ilk farkedilen ve ilk olarak yorumlanan unsurlar yine gözler ve bakış tarzlarıdır (Matsumo 1989: 171; Nolen 1995: 48). İletişim esnasında kurulan göz teması iletişimin kalitesini de belirler. Yapılan pek çok araştırma, sağlıklı bir göz teması kurabilen bireylerin, diğerleri tarafından daha olumlu ve sıcak bulduklarını göstermektedir (Napieralski, Brooks ve Dronney 1995: 273). Olumsuz veya sağlıksız olarak nitelenebilecek bakış tarzlarına örnek olarak şunlar sıralanabilir: Gözleri kaçırmak (gerçeği saklama), burnu yukarıda tutarak üstten bakış (aşağılama); başı hafif eğerek alttan bakış (düşmanlık), gözleri hiç kaçırmadan uzun süreli göz teması (meydan okuma) vb. (Fast 1999: 122-131; Pease 1997: 120; Schober 1996: 51; Cooper 1989: 44). Karşıdaki kişiye yönelik olarak daha onunla konuşmadan antipati veya sempati duymak mümkündür ve genellikle bu durum bakışların yorumlanması sayesinde oluşur. Örneğin Schober (1996: 121), sınıf ortamında uzun süreli bakışın öğrencileri güvensizleştirebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, özellikle dominant karakterli öğrencilerin kimin daha fazla bakabileceğini test etmek isteyebileceğini ve bunun da ortamdaki gerilimi artıracaklarını ileri sürmektedir. Görüldüğü gibi bakış tarzı ve süresi düşünüldüğünden daha önemli olabilmektedir. Bu nedenle iletişim esnasında başı düzgün tutmak (kulak ve burun aynı hizada), göz teması kurarken zaman zaman başka tarafa bakarak karşıdaki bireye nefes alma fırsatı vermek ve başı hafifçe sallayarak dinlediğini hissettirmek; karşı tarafa duyulan saygının ifade edilmesini sağlar ve taraflar arasında güven duygusunun geliştirilmesine katkıda bulunur.

3. Ses tonu (iletişim esnasında canlı, motive edici bir ses tonu kullanmak): Ses tonu, sözsüz iletişim literatüründe “paralanguage” olarak tanımlanan, dil ile ilgili faktörlerin oluşturduğu alanın önemli bir unsurudur (Swenson ve Cashmir 1998: 214; Schober, 1996: 30). Ses tonu ruh halinin ve düşüncelerin önemli bir göstergesidir, iletişim esnasında ne denli canlı, ne denli motive edici olursa karşıdaki insanlara da aynı ölçüde olumlu mesaj iletilir. Bu durum aynı zamanda kişinin sosyal çekiciliğini de artırır; bunun tam zıttı ise zayıf, bezgin, sıkıcı bir tonda konuşmaktır, bu tavır genellikle iletişimi olumsuz etkiler. Ses tonunun yanı sıra konuşma hızı da iletişimi etkiler. Kişinin konuşma hızının yüksekliği, onun daha yetenekli, zeki, objektif, üstün ve dinamik olduğu algısını yaratır. Diğer taraftan yavaş bir konuşma hızı, daha sakin, dürüst, sıcakkanlı ve iyi niyetli bir insan algısı oluşturur. Ancak dinleyiciler en çok kendilerinkine benzeyen veya biraz daha hızlı bir tonda konuşan bir insanla konuşmak ister. Bu nedenle konuşma hızını karşıdaki kişiye göre ayarlamakta yarar vardır (Nolen 1995: 48).

4. Vücut duruşu (gergin olmayan, karşı tarafı rahatlatıcı bir vücut duruşuna sahip olmak): Rahat vücut duruşu; kaşların çatıldığı, ellerin sınırlı bir

şekilde ovulduğu, yumrukların sıkıldığı, bacakların ve ayakların adeta koşup kaçmak istermişçesine stres içinde zıplatıldığı gergin vücut duruş tarzlarının zıttını ifade eder. İnsanlar gergin ortamlarda bulunmak istemediklerinden, bu tarz iletişim sinyallerini yollayan bireylerin diğer insanlarla iletişiminde de zaman içerisinde olumsuzluklar gelişir. Dolayısıyla rahat ve açık bir vücut duruşu iletişimi önemli ölçüde destekleyeceği söylemek yanlış olmayacaktır (Nolen 1995: 48).

5. El ve kolların kullanımı: İletişim esnasında avuç içlerinin açık ve yukarıya dönük olması paylaşım isteğini sembolize ederken; yere veya karşıdaki kişiye dönük olması katılımı ve paylaşımı ortadan kaldıran baskıcı ya da iletişime duvar ören bir tarzı simgeler (Baltaş ve Baltaş 1992: 59-60; İzgören 1999: 32). Ayrıca, işaret parmağının veya yumruğun sallanması yoluyla iletişim kurulması da tehditkâr bir tarzın işaretidir (Baltaş ve Baltaş 1992: 72; İzgören 1999: 36). Paylaşım amaçlı iletişim esnasında ellerin açık ve avuç içlerinin yukarıda olmasına dikkat edilmelidir. İletişim esnasında kolların kavuşturulması da iletişime kapalılığın ve eleştireliliğin işaretidir; uyumlu, güvene dayanan bir iletişim ancak, açık eller ve açık kollarla mümkündür, bu sinyaller paylaşım açılmış bir zihnin göstergesidir (ABD’de yapılan bir çalışmada kollarını kavuşturarak bir konuşmacıyı dinlemesi istenilen öğrencilerin, kolları açık dinleyenlere oranla anlama oranlarının % 38 daha düşük olduğu ve diğer gruplara oranla konuşmacıya yönelik olarak daha eleştirel oldukları ortaya konulmuştur (Pease 1997: 82)).

Sonuç olarak, yukarıda beş alanda toplanılan sözsüz iletişim davranışlarının uygulamada yaratacağı pozitif etkinin, genel olarak iş dünyasında da iletişimi geliştirip, işbirliği ve paylaşımı artırmaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. İşgörenlerin hem kendi vücut dillerini izleyerek çevrelerindeki insanlara hangi iletişim sinyallerini gönderdiklerini kontrol etmeleri, hem de diğer insanların yolladığı sinyalleri gözleyerek onların ruhsal durumlarını analiz etmeleri örgütsel iletişimde önemli kazançlar sağlayacaktır. Böylece bir yanda işgörenler arasında empati süreci kolaylaşacak, diğer yandan da iletişimin bozulmaya başladığı anlarda sorunu zamanında fark edip daha fazla büyümeden önlem almak mümkün olabilecektir.

İlerideki çalışmalarda, öğretim elemanları üzerine yürütülen araştırmalara diğer meslek gruplarının da eklenmesi halinde, örgütsel ortamda başarının bileşenleri sıralanırken genellikle göz ardı edilen sözsüz iletişim yeterliliklerinin, iş yerinde başarı üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi mümkün olabilecektir. Ayrıca, işgörenlerden beklentileri giderek yükselen 21. yüzyıl örgütlerinin hizmet içi eğitim programlarına sözsüz iletişim becerilerinin de dahil edilmesiyle, eğitim programlarının daha da zenginleşip güçleneceği; söz konusu becerilerin uygulamaya aktarılabilmesi

halinde ise örgütsel ortamda iletişim, takım çalışması, işbirliği, işgören memnuniyeti ve verimlilik gibi alanlarda olumlu adımlar atılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Andersen, J.F., P.A. Andersen and A.D. Jensen (1979) "The Measurement of Immediacy", **Journal of Applied Communication Research**, 7, 153-180.
- Anderson, K. (2001) "What You can Say without Speaking (Body Language)", **Journal of Property Management**, 66(5), 12.
- Arthur, D. (1995) "The Importance of Body Language", **HR Focus**, 72, 22-28.
- Baltaş, Z. ve A. Baltaş (1992) **Bedenin Dili**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnum, C. ve N. Wolniansky (1989) "Taking Cues from Body Language", **Management Review**, 78(6), 59-61.
- Bloom, B. S. and D.R. Krathwohl (1956) **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain**, New York: Longmans, Green.
- Buller, D.B. (1991) "Patterns and Functions of Nonverbal Communication: An Introduction", **The Southern Communication Journal**, 56(2), 81-83.
- Chesebro, J.C. and J.C. McCroskey (2001) "The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension, Affect, and Cognitive Learning", **Communication Education**, 50, 59-68.
- Chevrier, D. (1994) "Let's Face It", **CMA - The Management Accounting Magazine**, 68(6). 26-27.
- Christensen, L.J. and K.E. Menzel (1998) "The Linear Relationship between Student Reports of Immediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and of Cognitive, Affective, And Behavioral Learning", **Communication Education**, 47, 82-90.
- Christophel, D. (1990) "The Relationships among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, and Learning", **Communication Education**, 39, 323-340.
- Comstock, J., E. Rowell and J.W. Bowers (1995) "Food for Thought: Teacher Nonverbal Immediacy, Student Learning, and Curvilinearity", **Communication Education**, 44, 251-266.

- Cooley, E. L., D. Triemer and M. David (2002) "Classroom Behavior and the Ability to Decode Nonverbal Cues in Boys with Severe Emotional Disturbance", **The Journal of Social Psychology**, 142(6), 741-752.
- Cooper, K. (1989) **Sözsüz İletişim**, (Çev. T. Yalkı), İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- Dave, R.H. (1975) "Psychomotor Domain" in R.J. Armstrong (ed.), **Developing and Writing Behavioural Objectives**, London: Educational Innovators Press, 20-21.
- Fast, J. (1999) **Beden Diliniz Sizi Ele Veriyor**, İstanbul: Kuraldışı.
- George, M.J. and G.R. Jones (1996) **Understanding and Managing Organizational Behavior**, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gibson, J., J. M. Ivancevich and J. H. Donnelly (1997) **Organizations: Behavior, Structure, Processes**, Boston: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2000) **İşbaşında Duygusal Zeka**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gorham, J.S. (1988) "The Relationship between Verbal Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning", **Communication Education**, 37, 40-53.
- Green, S.B., N.J. Salkind and T.M. Akey (2000) **Using SPSS for Windows**, New Jersey: Prentice Hall.
- Hales, D. (1994) "The Secret Language of Success" **Reader's Digest**, 144(861), 165-169.
- Harrow, A. (1972) **A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives**, New York: David McKay.
- Hewes, G.W. (1992) "Primate Communication and The Gestural Origin of Language", **Current Anthropology**, February, 33(1), 565-584.
- Hodgins, H.S. and M. Zuckerman (1990) "The Effect of Nonverbal Sensitivity on Social Interaction", **Journal of Nonverbal Behavior**, Fall, 14(3), 155-171.
- Hofstede, G. (1980) **Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values**, California: Sage.
- İzgören, A.Ş. (1999) **Dikkat Vücudunuz Konuşuyor**, Ankara: Academy.
- Kelley, D.H. and J. Gorham (1988) "Effects of Immediacy on Recall of Information", **Communication Education**, 37, 198-207.

- Krathwohl, D.R., B.S. Bloom and B.M. Bertram (1973) **Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain**. New York: David McKay Co., Inc.
- Livingstone-Learmonth, G. (1992) "Fair Speechless Messages", **Chemistry and Industry**, July 20, 537-538.
- Lowen, A. (1958) **Physical dynamics of Character Structure/The Language of the Body**, New York: Grune and Straton.
- Manusov, V., K. Floyd and J. Kerssen-Griep (1997) "Yours, Mine, and Ours: Mutual Attributions for Nonverbal Behaviors in Couples' Interactions", **Communication Research**, 24(3), 234-251.
- Martin, S. (1995) "The Role of Nonverbal Communications in Quality Improvement", **National Productivity Review**, Winter, 15.
- Matsumoto, D. (1989) "Face, Culture, and Judgments of Anger and Fear: Do the Eyes have It?" **Journal of Nonverbal Behavior**, 13(3), 171-189.
- McCroskey, J.C., V.P. Richmond, A. Sallinen, J. M. Fayer and R. A. Barraclough (1995) "A Cross-Cultural and Multi-Behavioral Analysis of the Relationship between Nonverbal Immediacy and Teacher Evaluation", **Communication Education**, 44, 281-291.
- McCroskey, J. C., A. Sallinen, J. M. Fayer, V. P. Richmond and R. A. Barraclough (1996a) "Nonverbal Immediacy and Cognitive Learning: A Cross-Cultural Investigation" **Communication Education**, 45, 200-211.
- McCroskey, J. C., A. Sallinen, J. M. Fayer, V. P. Richmond and R. A. Barraclough (1996b) "A Multi-Cultural Examination of the Relationship between Nonverbal Immediacy and Affective Learning" **Communication Quarterly**, 44, 297-307.
- Mehrabian, A. (1969) "Some Referents and Measures of Nonverbal Behavior", **Behavioral Research Methods and Instruments**, 1, 213-217.
- Mehrabian, A. (1971) **Silent Messages**. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. and S.R. Ferris (1967) "Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels" **Journal of Consulting Psychology**, 31, 248-252.
- Molcho, S. (2000) **Beden Dili: Sessiz Diliniz**, E.T. Batır (çev.), İstanbul: Gün Yayıncılık.

- Moore, A., J.T. Masterson, D. M. Christophel and K. A. Shea (1996) "College Teacher Immediacy and Student Ratings of Instruction", **Communication Education**, 45, 29-39.
- Napieralski, L.P., C.I. Brooks and J. M. Droney (1995) "The Effect of Duration of Eye Contact on American College Students' Attributions of State, Trait, and Test Anxiety", **The Journal of Social Psychology**, 135(3), 273(8).
- Nolen, W.E. (1995) "Reading People", **Internal Auditor**, 52(2), 48-52.
- Pease, A. (1997) **Beden Dili**, İstanbul: Rota.
- Plax, T.G., P. Kearney, J.C. McCroskey and V. P. Richmond (1986) "Power in the Classroom VI: Verbal Control Strategies, Nonverbal Immediacy, and Affective Learning", **Communication Education**, 35, 43-55.
- Remland, M.S., T.S. Jones and H. Brinkman (1995) "Interpersonal Distance, Body Orientation, and Touch: Effects of Culture, Gender, and Age", **The Journal of Social Psychology**, 135(3), 281-298.
- Richmond, V.P., J.S. Gorham and J.C. McCroskey (1987) "The Relationship between Selected Immediacy Behaviors and Cognitive Learning", **Communication Yearbook**, 10, 574-590.
- Richmond, V.P., J.C. McCroskey and A. D. Johnson (2003) "Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of Self- and Other-Perceived Nonverbal Immediacy", **Communication Quarterly**, 51, 504-517.
- Rodriguez, J.I., T.G. Plax and P. Kearney (1996) "Clarifying the Relationship between Teacher Nonverbal Immediacy and Student Cognitive Learning: Affective Learning as the Central Causal Mediator", **Communication Education**, 45, 293-305.
- Rotenberg, K.J. and C. Sullivan (2003) "Children's Use of Gaze and Limb Movement Cues to Infer Deception", **Journal of Genetic Psychology**, 164(2), 175-188.
- Schober, O. (1996) **Beden Dili: Davranış Anahtarı**, (çev. S. Özbent), İstanbul: Arion.
- Sanders, J.A. and R.L. Wiseman (1990) "The Effects of Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy on Perceived Cognitive, Affective, and Behavioral Learning in the Multicultural Classroom", **Communication Education**, 39, 341-353.
- Simpson, E.J. (1972) **The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain**, Washington, DC: Gryphon House.

- Smythe, M.J. and J.A. Hess (2005) "Are Student Self-Reports a Valid Method for Measuring Teacher Nonverbal Immediacy?", **Communication Education**, 54(2), 170-179.
- Swenson, J. ve F.L. Cashmir. (1998) "The Impact of Culture-Sameness, Gender, Foreign Travel, and Academic Background on the Ability to Interpret Facial Expression of Emotion in Others", **Communication Quarterly**, 46(2), 214-15.
- Thweatt, K.S. and J.C. McCroskey (1996) "Teacher Nonimmediacy and Misbehavior: Unintentional Negative Communication", **Communication Research Reports**, 13(2), 198-204.
- Trimby, M.J. (1988) "What Do You Really Mean?" **Management World**, June-August, 17.
- Vrij, A., G.R. Semin and R. BULL (1996) "Insight into Behavior Displayed during Deception", **Human Communication Research**, 22(4), 544-563.
- Vrij, A., L. Akehurst and P. Morris (1997) "Individual Differences in Hand Movements during Deception", **Journal of Nonverbal Behavior**, 21(2), 87-103.
- Vrij, A. (1993) "Credibility Judgments of Detectives: the Impact of Nonverbal Behavior, Social Skills, and Physical Characteristics on Impression Formation", **The Journal of Social Psychology**, 133(5), 601-611.
- Waltman, J.L. and S.P. Golen (1993) "Detecting Deception During Interviews", **Internal Auditor**, 50(4), 61-64.
- Whitehead, G.I. and S.H. Smith (2002) "The Use of hand Gestures and Smiles in the Inaugural Addresses of Presidents of the United States", **The Journal of Social Psychology**, 142(5), 670-672.