

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Yararlanılan Etkileşimli E-Kitaplarda Yer Alan Ders Tanıtım Videoları Üzerine Bir İnceleme

A Study on Course Introduction Videos in Interactive e-books Used in Open and Distance Learning

Mustafa Çağatay Tok¹ , Cengiz Hakan Aydın² 

¹ Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, Bandırma / Balıkesir, Türkiye

² Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Özet

Zengin görsel ve işitsel anlatım olanaklarına sahip olan videodan, açık ve uzaktan öğrenme alanında çeşitli biçimlerde yararlanılmaktadır. Videonun kullanıldığı dikkat çeken platformlardan biri de uzaktan öğrenenlere yönelik etkileşimli e-kitaplardır. Bu bağlamda etkileşimli e-kitaplarda kullanılan video ders içeriklerinin yanı sıra tanıtıcı videoların da nasıl üretmesi gerektiği bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, etkileşimli e-kitaplarda kullanılan farklı mekânlarda çekilmiş ders tanıtım videolarını, öğreten bulunurluğu ve sosyal bulunurluk bağlamında incelemektir. Eşzamanlı iç içe geçmiş araştırma modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinden gönüllülük esasına göre yer almış 30 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel verilerin toplanması için Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu ölçeğinden uyarlanan anketten, nitel verilerin toplanması için de açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında stüdyoda çekilen ders tanıtım videosunun en yüksek öğreten bulunurluğunu sağladığı görülmektedir. Öğretim üyesinin ofisinde çekilen videonun ise sınıfta çekilen videoya göre daha yüksek öğreten bulunurluğunu sağladığı tespit edilmektedir. Öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyleri bağlamında elde edilen bulgular ise stüdyoda çekilen ders tanıtım videosunun görece yüksek bir sosyal bulunurluk düzeyini sağladığı, ofiste çekilen videonun ise sınıfta çekilen videoya göre daha yüksek bir sosyal bulunurluk düzeyi sağladığı tespit edilmektedir. Öğrenenlerin tercihleri bağlamında elde edilen bulgular ise öğrenenlerin, stüdyoda çekilen ders tanıtım videosunu tercih ettiklerini göstermektedir. Eğitsel videoların tasarlandığı yapım öncesi aşamada cevaplanması gereken sorulardan biri olan mekân seçimi konusunda bu araştırmada elde edilen sonuçların yol gösterici olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Video, Sosyal Bulunurluk, Öğreten Bulunurluğu.

Abstract

Video, with its rich visual and auditory qualities, is used in various ways in the field of open and distance learning. One notable platform where video is utilized is interactive e-books for distance learners. In this context, the design of educational video content used in interactive e-books becomes an important research topic. The aim of this research is to examine course introduction videos in interactive e-books, shot in different locations, in the context of teaching presence and social presence. The research was conducted using the concurrent nested research model. The participants consisted of 30 volunteers from Anadolu University's Open Education Faculty. In this study, a questionnaire adapted from the Community of Inquiry index was used to collect quantitative data, while open-ended questions were employed to gather qualitative data. According to the findings, the course introduction video shot in the studio resulted in the highest level of teaching presence. Additionally, it was found that the video shot in the lecturer's office led to a higher teaching presence than the video shot in the classroom. Regarding social presence, the findings indicated that the course introduction video shot in the television studio produced a relatively high level of social presence, while the video shot in the office resulted in a higher social presence than the one shot in the classroom. Considering the learners' preferences, it was observed that they preferred the course introduction video shot in the studio. The results of this research provide valuable insights regarding the choice of shooting location, a key decision to be made during the pre-production stage of educational video design.

Keywords: Educational Video, Social Presence, Teaching Presence.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay Tok
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi,
İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve
Reklamcılık Bölümü,
Bandırma / Balıkesir, Türkiye
e-posta: mtok@bandirma.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(1), 79-93. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Temmuz / July 19, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 16, 2024

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Tok, M. C. & Aydın, C. H. (2025). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Yararlanılan Etkileşimli E-Kitaplarda Yer Alan Ders Tanıtım Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 79-93. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1329169>

Bu çalışma, Mustafa Çağatay TOK'un Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN danışmanlığında 2019 yılında tamamladığı "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Yararlanılan Etkileşimli E-Kitaplarda Yer Alan Videoların İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

ORCID: M. Ç. Tok: 0000-0002-0509-2368; C. H. Aydın: 0000-0002-9186-1791

Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle, öğretmenlerle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak eşzamanlı veya eşzamansız gerçekleştiği öğrenme süreci (Aydın, 2011, s. 26) olarak tanımlanan açık ve uzaktan öğrenme alanında tanıtımda da görüldüğü gibi öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimi bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla sağlanmaktadır. Teknoloji ile ilişkili olma bağlamında uzun bir tarihi olan açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının, teknolojik dönüşüm ve gelişmelerden büyük ölçüde etkilendiği bilinmektedir (Simonson ve ark., 2009, s. 34).

21. yüzyılda dijitalleşme ile yeteneklerini geliştiren, yeni taleplere cevap verecek biçimde evrilen açık ve uzaktan öğrenme alanı, çeşitlenen öğrenme malzemeleri ile içerik bağlamında da zenginleşmiştir. Yazı, grafik, fotoğraf, ses, video ve benzeri bileşenler uygun biçimde entegre edilerek öğrenme içeriği aktarılırken, öğrenen ve öğreten arasında var olduğu bilinen “uzaklığın” yerini bir tür “yakınlığın” aldığı belirtilmektedir (Mayer, 2009, s. 129). 21. yy.da video, kendini kanıtlamış bir iletişim, eğlence ve öğrenme aracı olarak göze çarpmaktadır (Fill & Ottewil, 2007, s. 397). Videonun, öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkili bir hale getirdiği bilinmektedir (Peters, 2003, s. 129). Bu aşamada videonun, öğrenme ortamlarına hangi katkıları getirdiğini incelemekte yarar bulunmaktadır.

Bir öğrenme ve öğretme aracı olarak video üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli öğrenme çıktıları bağlamında sözel olarak açıklanması zor olan konuların, hazırlanan video yoluyla öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde anlatılabileceğine değinildiği görülmektedir (Wetzel ve ark., 1994; Wisher & Curnow, 1999). Koumi'ye (2006, s. 47) göre ise video, basılı malzemelerin, sesin ve yüz yüze sınıf ortamı olanaklarının ötesinde yeteneklere sahiptir.

Video, sunduğu görsel ve işitsel olanaklarla, karmaşık kavramlar ve süreçler karşısında öğrenenlerin görme ve işitme duyularına hitap ederek, öğrenmeyi desteklemektedir (Koumi, 2006, s. 45). Bu çerçevede video, öğrenenlere ele alınan konuyu olağan akışı halinde izlerken anlatıcı sesinden yararlanma fırsatı vermektedir (Cennamo, 1993, s. 38; Zhang ve ark., 2005, s. 76). Videonun görsel boyutunun, kalıcı öğrenmeyi desteklerken, ses boyutunun ise verilen bilgiyi farklı bir kanaldan ileterek, görsel malzemenin yorumlanmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Kozma, 1991, s. 182). Farklı ortamlarda kaydedilmiş ders içeriklerinin üniversite öğrencilerinin tercihleri bağlamında incelendiği bir çalışmada öğrenciler; derslerin video kayıtlarını basılı ortama tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Copley, 2007, s. 393). Bu bulgular, videonun görsel-işitsel niteliğinin öğrenmeyi desteklediğini doğrular niteliktedir. Öğrenme içeriğini ilgi çekici biçimde aktarabilen güçlü bir araç olarak kabul edilen video (Zhang ve ark., 2005, s. 77), yapısal olarak çok sayıda görüntünün bir araya getirilmesini

olanaklı kıldığı için çok katmanlı ve karmaşık konuların anlaşılır biçimde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Videonun sahip olduğu zengin semboller sisteminin bunda büyük rolü bulunmaktadır (Koumi, 2006, s. 94). Eğitsel videonun, öğrenme deneyimine olumlu bir etkisinin bulunduğu bilinmektedir (Hilgenberg & Tolone, 2000). Görsel anlatım gücü, hareketli grafikler, sesli anlatım, kamera hareketleri, geçişler, görsel efektler gibi özelliklerin videoyu, açık ve uzaktan öğrenme uygulayıcıları tarafından tercih edilir bir seçenek haline getirmiştir.

Eğitsel videonun kendine yer bulduğu öğrenme araçlarından biri de etkileşimli e-kitaplardır. Geleneksel basılı kitabın dijital versiyonu olarak kabul edilen e-kitaplar; çeşitli işlevler üstlenebilen cihazlar üzerinde kullanıcı tarafından görüntülenebilen elektronik kelime ve görseller barındıran dosya formatı şeklinde tanımlanmaktadır (Rao, 2003). Elektronik kitapların bir sonraki jenerasyonunun habercisi olan etkileşimli e-kitaplar ise kullanıcılarına metin ve görselleri ekrana getirmenin ötesinde imkanlar sunmaktadır. Bozkurt ve Bozkaya (2015, s. 60) etkileşimli e-kitapları, kullanıcının, dijital kitabın ve çevrenin karşılıklı olarak ileri düzeyde etkileşim kurabildikleri, dijital kitap unsurlarının kullanıcıyla ve çevreyle etkileşime girebildikleri aynı anda birden fazla iletişim kanalının kullanılabildiği kitap formatı olarak tanımlamaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde etkileşimli e-kitaplarda videonun farklı amaç ve öğrenme stratejilerini destekleyecek biçimde kullanıldığı görülmektedir (Davison ve ark., 2005; Gonzales ve ark., 2013; Kara & Keş, 2016). Etkileşimli e-kitaplarda doğru biçimde uygulanan çokluortam katkılarının öğrenmeyi desteklediğini belirten Smeets ve Bus (2015, s. 919), videonun ders içeriğini görselleştirecek şekilde, konuya ilişkin ayrıntılı bilgi verecek şekilde ya da konuyu destekleyici nitelikte kullanılabileceğini belirtmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenmeyi destekleyen bir diğer unsur ise bir öğrenen topluluğuna mensup olma duygusudur. Shea'ya (2006, s. 36) göre, öğrenme süreci içinde aynı amacı paylaşan bir gruba dâhil olmak, öğrenenin akademik başarısını ve kararlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenme ortamını, öğrenen ve öğretenlerin birlikte hareket ettiği sorgulayıcı bir topluluk temelinde ele alan Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesi, başarılı bir öğrenme topluluğunun öğrenen ve öğretenin ortak çabası sonucunda doğup ilerlediğini öne sürmektedir (Shea ve ark., 2012, s. 91). Garrison ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesi, öğrenenlerin öğretenler ile etkileşim ve işbirliği içinde olmasıyla kalıcı öğrenmenin meydana geldiği bir eğitsel deneyim ortaya koymaktadır. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesine göre, başarılı bir eğitsel deneyimin göstergeleri; Sosyal Bulunurluk, Öğreten Bulunurluğu ve Bilişsel Bulunurluk üzerinden gözlemlenebilmektedir.



Yüz yüze gerçekleşen derslerde sosyalleşmenin, öğrenen ve öğrenenlerin eşzamanlı olarak aynı ortamda bulundukları gerçeği üzerine kurulduğu ve geliştiği bilinmektedir. Öğrenenlerin yüz yüze iletişim olanağından yoksun oldukları çevrimiçi öğrenme ortamlarının ise yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusuna yol açma olasılığının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenenler, yüz yüze iletişim olanağının bulunmadığı “çevrimiçi ortamlarda kendilerinden başka katılımcıların da varlığını hissetmek isterler” (Öztürk, 2012, s. 410). Öğretenler, öğrenenler ile eşzamanlı olarak aynı ortamda bulunmamlarının yol açtığı eksikliği gidermek için çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Yüz yüze dersler, video dersler ve videokonferanslar üzerine yürüttükleri çalışmalarında Fritze ve Nordkvelle (2003, s. 329) öğrenenlerin videolarda yüz yüze ders ortamını anımsatacak çeşitli stratejiler geliştirebildiklerini belirtmektedirler. Sosyal bulunurluk, yüz yüze iletişimin sağladığı görsel iletişim unsurlarının olmadığı öğrenme ortamlarında bir öğrenme topluluğu oluşturulabilir mi sorusuna cevap olarak geliştirilmiş bir kavramdır.

Sosyal bulunurluk, öğrenenlerin kendi kişisel özelliklerini grup içindeki öğrenenlere ve grubun diğer üyelerine yansıtabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akyol & Garrison, 2008 ; Rourke ve ark., 2001). Diğer bir çalışmada ise sosyal bulunurluk; “bir araştırma topluluğundaki öğrenenin kendini toplulukla birlikte tanımlayabilme, güvenebildiği bir ortamda çekinmeden amaca yönelik iletişim kurabilme ve kendi kişisel özelliklerini yansıtarak kişilerarası ilişkiler geliştirebilme yeteneğidir” şeklinde tanımlanmıştır (Arbaugh ve ark., 2008, s. 134). Özetle; Sosyal bulunurluk, öğrenenlerin kendilerini grubun bir üyesi olarak tanımlama düzeylerini, güven duydukları bir ortamda çekinmeden iletişim kurabilmelerini ve bireysel özelliklerini ortaya koyarak akranlarıyla ilişki kurabilmelerini ifade etmektedir (Garrison, 2007, s. 8).

Öğrenenleri destekleyen bir öğrenme ortamının oluşturulmasının koşullarından birinin de öğrenen bulunurluğu olduğu bilinmektedir. Öğrenme topluluğunun kurulması ve devamlılığının sağlanması öğrenen bulunurluğu ile ilişkilendirilmektedir. Öğreten bulunurluğunun, öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi açısından belirleyici olduğu bilinmektedir (Garrison ve ark., 2004, s. 72). Öğreten bulunurluğu, araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modelinin ortaya koyduğu diğer bulunurlukları destekler niteliktedir. Araştırma Topluluğu Çerçevesine göre, çevrimiçi öğrenenler arasında topluluk aidiyeti duygusunun oluşması “verimli bir öğrenen bulunurluğuna” bağlıdır (Shea ve ark., 2006, s. 177).

Örneğin, dersin başında öğrenenlerin ders konusu hakkında merak duymalarının sağlanması öğrenen başarısını desteklemektedir. Özellikle eşzamanlı öğrenme bağlamında öğrenenlerin sürece aktif bir biçimde dâhil olabilmeleri ve çekinmeden soru sorabilmeleri için uygun ortamın sağlanması ve yönetilmesi ise öğrenen

bulunurluğu ile ilintilidir. Öğreten bulunurluğu ile öğrenenlerin ders içeriğine yönelik merak düzeyinin yüksek tutulması öğrenenlerin ders memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir (Ice ve ark., 2010, s. 115). Çalışma, etkileşimli e-kitaplarda yer alan ders tanıtım videolarının çekim mekânları ile sınırlı olduğundan araştırmaya Bilişsel bulunurluk dahil edilmemiştir.

Eğitsel videonun, öğrenme ortamlarında kullanım biçimleri çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır (Moore & Kearsley, 2005, s. 76). Ancak açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan etkileşimli e-kitaplarda yararlanılan ders tanıtım videoları üzerine yapılan araştırmaların alanyazında sınırlı bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu bağlamda etkileşimli e-kitaplarda kullanılan video ders içeriklerinin öğrenenlere nasıl sunulacağı bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede ders tanıtım videolarının hangi mekânlarda çekileceğini belirlemek önemlidir. Videoların çekildiği mekânların öğrenenlerin sosyal bulunurluk ve öğrenen bulunurlukları bağlamında incelenmesi bu aşamada değerli görünmektedir.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, etkileşimli e-kitaplarda kullanılan ders tanıtım videoları, Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesinde yer alan sosyal bulunurluk ve öğrenen bulunurluğu kavramları bağlamında incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda ders tanıtım videolarının çekildiği mekânların öğrenenlerin sosyal bulunurluk ve öğrenen bulunurluğu düzeyleri ile ilişkisi araştırılmıştır.

Amaç

Öğrenmeye yönelik videoların üretim sürecinde mekân seçimi önemli bir ölçüttür. Çalışmanın amacı etkileşimli e-kitaplarda kullanılan ders tanıtım videolarının çekim mekânları ile öğrenenlerin sosyal bulunurluk ve öğrenen bulunurluğu düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca yönelik olarak şu araştırma soruları belirlenmiştir:

- Etkileşimli e-kitaplarda kullanılan ders tanıtım videolarının çekim mekânları (ofis, stüdyo, sınıf) öğrenenlerin öğrenen bulunurluğu düzeylerinde bir farklılık oluşturmaktadır mı?
- Etkileşimli e-kitaplarda kullanılan tanıtım videolarının çekim mekânları (ofis, stüdyo, sınıf) öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeylerinde bir farklılık oluşturmaktadır mı?
- Öğrenenlerin, etkileşimli e-kitaplarda kullanılan ders tanıtım videolarının çekim mekânlarına ilişkin tercih ve görüşleri nelerdir?

Bu sorulara cevap bulmak amacıyla çalışmada üç farklı mekân belirlenmiş ve bu mekânlarda Türk Vergi Sistemi dersinin öğretim elemanı tarafından tanıtım videoları çekilmiştir. Belirlenen mekânlar şunlardır: yüz yüze derslerin gerçekleştirildiği bir sınıf, öğrenenin çalışma ofisi ve bir televizyon stüdyosu. Çalışma için üretilen ders tanıtım videoları, e-kitaplara entegre edilip öğrenenlere sunulmuştur.

Yöntem

Etkileşimli e-kitaplarda yer alan videoların incelendiği bu çalışmada yöntem olarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının verilerin toplanması ve yorumlanmasında nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımları bir arada kullanması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson & Turner, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998).

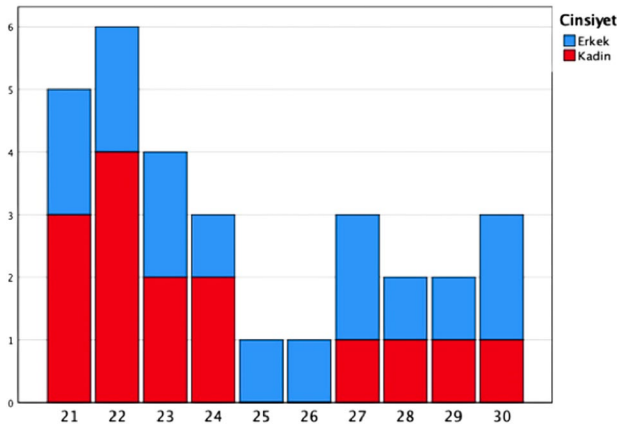
Çalışmanın araştırma tasarımı olarak Creswell'in (2004) ortaya koyduğu eşzamanlı gömülü araştırma tasarımı belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanmış, nicel yaklaşımla elde edilen verileri destekleyecek şekilde ikincil düzeydeki nitel verilerden yararlanılmıştır. Çalışmada nicel verilerin toplanması için katılımcılara anket uygulanmış, nitel verilerin toplanması için de açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Veri toplama aşamasında benimsenen bu yaklaşım yorum bölümünde de sürdürülmüş, nicel ve nitel bulgular birbirlerini destekleyecek ve konuyu daha anlaşılır kılacak şekilde birleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama sürecinde, farklı ders tanıtım videoları entegre edilmiş etkileşimli e-kitapları katılımcıların incelemesi için gerekli teknik koşullar göz önüne alınarak ve aynı anda tek mekânda inceleme yapmanın gerektirdiği zaman kısıtlılığı düşünülerek, kolay ulaşılabilir ve çalışmaya katılmaya gönüllü 30 kişilik örneklem grubu seçilmiştir. Seçilen örneklem grubunun özdeş olmasına dikkat edilmiştir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre seçilen 30 katılımcı, araştırma kapsamında kendilerine sunulan Türk Vergi Sistemi dersini daha önceden almamış, 20-30 yaş aralığında 15 kadın 15 erkekten oluşmaktadır. Çalışma, 2019 yılında tamamlanmış bir doktora tezinden türetildiği için etik kurul izni gerekliliği kapsamı dışındadır. Katılımcıların yaş ve cinsiyete göre dağılımları ise ekte yer alan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların yaş ve cinsiyete göre dağılımları



Katılımcılar öncelikle, kendilerine sunulan veri toplama formlarında yer alan, yaş ve cinsiyet bilgilerini içeren bölümlere ve etkileşimli e-kitap kullanım deneyimlerine ilişkin sorulara cevap vermişlerdir. Üç gruba ayrılan öğrenenlerden birinci gruptakiler, dersin öğretim elemanının ofisinde çekilen ders tanıtım videosunu (Bkz. ■ Şek. 1); ikinci gruptakiler, televizyon stüdyosunda çekilmiş tanıtım videosunu (Bkz. ■ Şek. 2); üçüncü gruptakiler ise gerçek bir sınıf ortamında öğrencilerle çekilmiş ders tanıtım videosunu (Bkz. ■ Şek. 3) içeren etkileşimli e-kitapları incelemişlerdir.

Şekil 1

Öğretim üyesinin çalışma odasında çekilen ders tanıtım videosu



Şekil 2

Öğretim üyesi ile televizyon stüdyosunda çekilen tanıtım videosu



Şekil 3

Öğretim üyesi ve öğrencilerle sınıf ortamında çekilmiş tanıtım videosu





İçerik bakımından özdeş olan tanıtım videolarında dersin gerçek öğretim üyesi yer almaktadır. Tanıtım videolarının süre bakımından da birbirlerine benzer olmasına özen gösterilmiştir. Öğretim üyesinin çalışma ofisinde çekilen video 6 dakika 55 saniye, televizyon stüdyosunda çekilen video 7 dakika 5 saniye, sınıfta çekilen video ise 7 dakika 10 saniye uzunluğundadır.

Öğrenenler üç grup hâlinde yukarıda anlatılan özelliklerdeki videoları inceledikten sonra Öğreten Bulunurluğu ve Sosyal Bulunurluğa ilişkin sorulara cevap vermişlerdir. Ardından üç grubun her birindeki öğrenenlerin izledikleri videoları da incelemeleri istenmiş ve hangisini tercih ettiklerini form üzerinde işaretleyerek tercih sebeplerini soran açık uçlu soruyu yanıtlamaları beklenmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak; Garrison ve arkadaşlarının (2000) Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesini temel alan, Swan ve arkadaşları (2008) tarafından üretilen ölçeğin ilgili bölümleri uyarlanmıştır. Ölçek, açık kaynak olarak uygun atıf yapma koşuluyla araştırmacıların kullanımına sunulduğu için kullanım izni alınmasına gerek bulunmamaktadır (The Community of Inquiry, t.y.). Yapılan uyarılamanın geçerlilik ve anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için iki uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanların yönlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin bu çalışmada yararlanılan kısmı 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı Öğreten bulunurluğu boyutunda 0.65, sosyal bulunurluk boyutunda 0.84'tür.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularını yanıtlamak üzere yapılan veri analizleri sonunda elde edilen bulgular, açık uçlu sorularla toplanan nitel verilerle desteklenmiş ve araştırma sorularıyla bağlantılı alt bölümler çerçevesinde alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğreten Bulunurluğuna İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmada, etkileşimli e-kitaplarda yer alan tanıtım videoları ile öğrenenlerin öğreten bulunurluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular, Tablo 2'de gösterilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu parametrik test uygulamaya elverişli olmadığı için (N=30) tekyönlü varyans analizi yerine,

Tablo 2

Mekâna göre öğreten bulunurluğu düzeyi Kruskal-Wallis testi tablosu

Mekân Türü	N	Sıra Ortalaması	Ortalama	SS	Kruskal-Wallis H	sd	p değeri
Ofis	10	16.15	4.100	0.269	7.486	2	0.024
Stüdyo	10	20.25	4.250	0.408			
Sınıf	10	10.10	3.275	0.558			
Toplam	30		3.875	0.601			

parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Farklı çekim mekânlarının öğreten bulunurluğu düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir; çıkan p değeri bu çalışmada belirlenen anlamlılık düzeyinden (0.05) küçüktür (p=0.024).

Üç grup karşılaştırılarak yapılan bu analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını ortaya koyabilmek için sınıf-ofis, sınıf-stüdyo, ofis-stüdyo grupları arasında işlem sonrası testi uygulanmıştır. İkili gruplar halinde uygulanan Mann Whitney-U testi ile elde edilen ve Tablo 3'de verilen sonuçlara bakıldığında ise stüdyoda çekilen videoyu izleyen öğrenenlerle sınıfta çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin öğreten bulunurluğu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir (p=0.039). Sınıfta çekilen videoyu izleyen grup ile ofiste çekilen videoyu izleyen grup arasında ve stüdyoda çekilen videoyu izleyen grup ile ofiste çekilen videoyu izleyen grubun öğreten bulunurluğu düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 3

Mekân türüne göre öğreten bulunurluğu düzeylerinin ikili Mann-Whitney-U testi tablosu

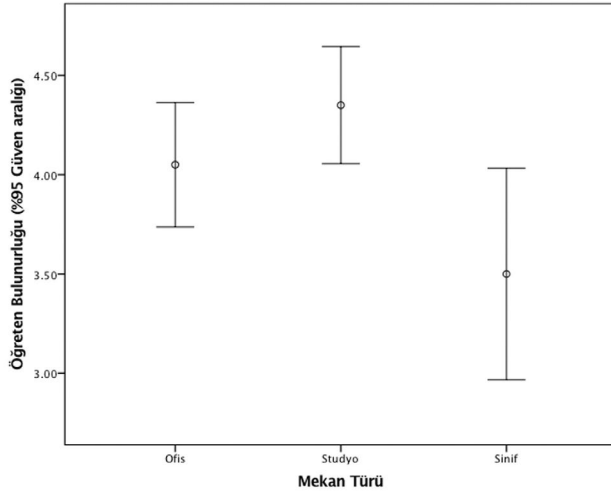
Mekân	Test istatistiği	Z	p değeri	Düzeltilmiş p değeri*
Sınıf - Ofis	28.0	-1.736	0.082	0.246
Sınıf - Stüdyo	18.0	-2.495	0.013	0.039
Ofis - Stüdyo	34.5	-1.304	0.192	0.576

*Bonferroni düzeltmesiyle

Farklı mekânlarda çekilen ders tanıtım videoları öğreten bulunurluğu bağlamında ortalama üzerinden incelendiğinde stüdyonun sınıfa göre daha yüksek bir öğreten bulunurluğu düzeyi ortaya koyduğu gözlenmektedir. Sınıf ise bu karşılaştırmada en sonda yer almaktadır. Öğreten bulunurluğu düzeyi bakımından üç grup arasındaki sıra değerleri ortalamaları da stüdyoda çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin öğreten bulunurluğu düzeyinin diğer gruplardaki öğrenenlerden yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim üyesinin ofisinde çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin öğreten bulunurluğu düzeyinin ise sınıfta çekilen videoyu izleyen gruba göre daha yüksek olduğu Şekil 4'de görülmektedir.

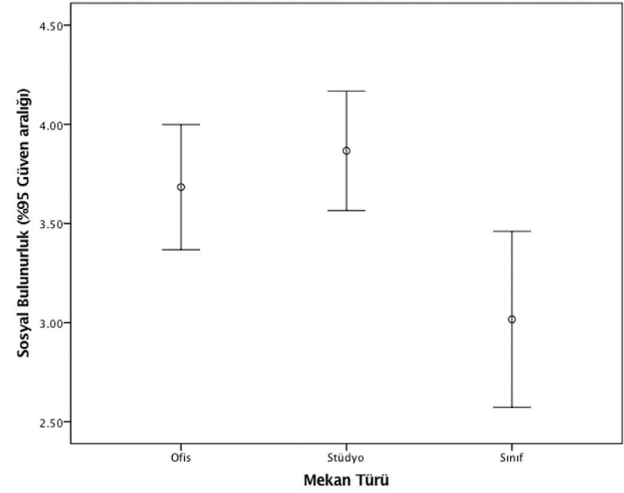
■ Şekil 4

Ders tanıtım videolarının çekim mekânına göre öğretmen bulunurluğu hata çubuk grafiği



■ Şekil 5

Ders tanıtım videolarının çekim mekânına göre sosyal bulunurluk hata çubuk grafiği



Sosyal Bulunurluğa İlişkin Bulgular

Etkileşimli e-kitaplarda yer alan ders tanıtım videoları ile öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular ■ Tablo 4'te gösterilmiştir. Stüdyoda, öğretim üyesinin ofisinde ve sınıfta çekilen ders tanıtım videolarını izleyen gruplarda yer alan öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis testi uygulanmış; farklı çekim mekânlarının sosyal bulunurluk düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir ($p=0.047$).

Üç öğrenen grubu karşılaştırılarak yapılan bu test sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını anlayabilmek için sınıf-ofis, sınıf-stüdyo, ofis-stüdyo grupları arasında Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. ■ Tablo 5'te görüldüğü gibi, ikili gruplar halinde uygulanan test sonuçlarına göre, stüdyoda çekilen tanıtım videosunu izleyen öğrenenler ile sınıfta çekilen videoyu izleyen öğrenen grubu arasında sosyal bulunurluk açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.015$).

■ Tablo 4

Mekâna göre sosyal bulunurluk düzeyi Kruskal-Wallis testi tablosu

Mekân Türü	N	Sıra Ortalaması	Ortalama	SS	Kruskal-Wallis H	sd	p değeri
Ofis	10	17.15	3.683	0.441	6.103	2	0.047
Stüdyo	10	18.90	3.867	0.422			
Sınıf	10	10.45	3.017	0.621			
Toplam	30		3.522	0.611			

■ Tablo 5

Mekâna göre sosyal bulunurluk düzeylerinin ikili Mann Whitney-U testi tablosu

Mekân	Test İstatistiği	Z	p değeri	Düzeltilmiş p değeri*
Sınıf - Ofis	19.0	-2.357	0.018	0.054
Sınıf - Stüdyo	13.0	-2.806	0.005	0.015
Ofis - Stüdyo	38.5	-0.879	0.379	$p > 0.05$

*Bonferroni düzeltmesiyle

Sınıfta çekilen tanıtım videosunu izleyen grup ile ofiste çekilen tanıtım videosunu izleyen grup arasında ve stüdyoda çekilen videoyu izleyen grup ile ofiste çekilen videoyu izleyen grubun sosyal bulunurluk düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sosyal bulunurluk düzeyi bakımından üç grup arasındaki sıra değerleri ortalamaları ■ Şekil 5'de sunulmuştur. Stüdyoda çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyi, diğer öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyinden görece yüksektir. Öğretim üyesinin ofisinde çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeyinin ise sınıfta çekilen videoyu izleyen gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



Öğrenen Tercih ve Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında farklı mekânlarda çekilen videoları inceleyen öğrenenlerin hangi mekânda çekilen videoları tercih ettiklerine yönelik bir inceleme yapılmış, çalışmaya katılan öğrenenlerden 24'ünün (%80) stüdyoda çekilen videoyu tercih ettikleri, 6'sının ise (%20) öğretim üyesinin ofisinde çekilen videoyu tercih ettiklerini belirttikleri görülmüştür.

Bu bağlamda öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göz attığımızda ise, stüdyoda çekilen tanıtım videosunu tercih eden bir öğrenenin şunları dile getirdiği görülmektedir:

"Bu videoda, bir derste olması gereken ortam kesinlikle sağlanmıştır. Takım elbise, bir kürsü ve arkadaki dersin kapsamını oluşturan yazı tam olarak derse ve hocanın anlatımına odaklanmamı sağladı. Zaten dersi öğrenmek maksadıyla videoyu açmış olacağım için tek odak noktası hoca ve ne anlattığı olduğu zaman daha iyi öğrenebilirim."

Yine stüdyoda çekilen tanıtım videosunu tercih eden bir diğer öğrenen, ders anlatımı için özel bir mekân oluşturulmasının tercihinin etkilediğini belirtmektedir.

"Dersin anlatımı için ayrı bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmesinin ilgimi ve dikkatimi konuya vermemi sağladığımı düşünüyorum."

Stüdyoda çekilen tanıtım videosunda ekranda sadece öğretim üyesinin görünmesinin tercihi üzerinde belirleyici olduğunu düşünen bir öğrenen ise tercih nedeni olarak ders için özel bir ortam hazırlanmasının önemini vurgulamaktadır.

"Dersi anlatmak için ayrı bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmesi dikkatimi konuya verebilmemi sağladı. İzlerken daha iyi konsantre olabildiğimi düşünüyorum."

Dersin öğretim üyesinin ofisinde çekilen tanıtım videosunu tercih eden öğrenenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise bir öğrenenin, sınıf ortamında çekilen tanıtım videosunda bulunan öğrenenleri dikkat dağıttıcı bulduğunu söylediği görülmektedir.

"...çünkü daha samimi geldi. Bilgilerin çoğu aklımda kaldı. Sınıf ortamındaki öğrenciler çok fazla dikkatimi dağıttı. Stüdyoda hocanın takım elbise olması beni fazla gerdi. Çok ciddi bir ortam vardı. Ben hocala yüz yüze ve rahat ortamı tercih ederim. Hem etraftaki hiçbir şeyin dikkatimi dağıtmaması gerekir hem de daha rahat ve yakın olmam gerekir."

Yine öğretim üyesinin ofisinde çekilen tanıtım videosunu tercih eden bir diğer öğrenen ise,

"Daha rahat bir ortamda hocanın da daha rahat şekilde konuyu anlatması nedeniyle dersin daha verimli ve ilginç olacağını hissettim."

sözleriyle ofiste çekilen videonun kendisini daha rahat hissetmesini sağladığını ifade etmektedir.

Öğrenenlerin yaptıkları seçimler arasında dikkat çeken bir diğer sonuç ise çalışmaya katılan öğrenenlerden hiçbirinin sınıf ortamında gerçek öğrencilerle çekilen ders tanıtım videosunu tercih etmemesidir. Öğrenenlerin tercih nedenlerini ifade ederken verdikleri cevaplar bu açıdan incelendiğinde hangi sebeplerle gerçek sınıf ortamında çekilen videoyu tercih etmediklerine dair bazı ipuçları göze çarpmaktadır.

Örneğin bir öğrenen neden sınıfta çekilen tanıtım videosunu tercih etmediğini şu şekilde açıklamaktadır:

"Mekânda oluşturulmaya çalışılan samimi ve öğrenciye yakın sınıf ortamı, hem dikkat dağınıklığına hem de konudan koparak farklı yerlere odaklanmama neden oldu."

Bir diğer öğrenen de neden sınıfta çekilen ders tanıtım videosunu seçmediğini şu sözlerle dile getirmektedir:

"Bu videoda sağlanmaya çalışılan sınıf ortamı benim fikrime göre başarısız olmuştur. Çünkü izleyici baktığı ekranda sadece arkası dönük öğrencileri ve karşısında öğretmenini görmektedir. Oturduğum sıradan benim bakış açımdan bu görüntüyle kendimi gerçekten sınıf ortamında hissedemeyeceğimi düşünüyorum. Benim için dikkat dağıttıcı unsurlar yer alıyor."

Ders tanıtım videosu olarak stüdyoda çekilen videoyu tercih eden öğrenenlerden bir diğeri de sınıfta çekilen tanıtım videosunu neden tercih etmediğini açıklarken sınıfta bulunan öğrenenlerin dikkat dağıttığını açıklamaktadır:

"Sınıf ortamındaki videoda ise öğrencilerin sadece konu mankeni görevini görmek için orada oldukları hissediliyordu, orada bulunan öğrenciler çok fazla dikkatimi dağıttı."

Buraya aktarılan öğrenen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi sınıfta çekilen tanıtım videosunda öğretim üyesinin kendilerine hitaben konuştuğu öğrenenlerin, videoyu izleyen öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olmamıştır. Sınıfta bulunan öğrenenlerin dikkat dağıttığı ifade edilmiştir.

Sonuç olarak alıntılanan cevaplarda görüldüğü üzere öğrenme ortamında ciddi bir ders anlatma biçimini tercih eden öğrenenlerin stüdyoda çekilen tanıtım videosunu, daha rahat ve samimi bir öğrenme ortamı yeğleyen öğrenenlerin ise öğretim üyesinin ofisinde çekilen tanıtım videosunu seçtiklerini söylemek mümkün görünmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular alanyazında konu hakkında yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek irdelenmiştir. Etkileşimli e-kitaplarda kullanılan ders tanıtım videolarının çekim mekânları ile öğrenen bulunurluğu ilişkisine bakıldığında bazı farklar bulunduğu görülmüştür. Buna göre; stüdyoda çekilen videonun, öğretim üyesinin çalışma odasında ve sınıfta çekilen videoya göre daha fazla öğrenen bulunurluğu sağladığı görülmektedir.

Bir televizyon stüdyosunda, arka planda dersin adının yer aldığı bir video duvarı (video-wall) önünde, takım elbiseli öğretim üyesinin ders hakkında bilgi verdiği bu videoyu izleyen öğrenenlerin, öğretene bulunurluğu düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir. Televizyon stüdyosunda çekilen ders tanıtım videosunu izleyen öğrenenler, öğrenme süreçlerini izleyen ve kendilerini yönlendiren, dersin amaçlarını açıkça belirten bir öğretene kendilerine eşlik ettiğini hissetmişlerdir. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesinin gösterdiği gibi öğretene bulunurluğu, öğrenme sürecinin iyi yönetilmesi (Garrison & Anderson, 2003, s. 84) ve öğrenenlere güven duygusunun aşılanabilmesi (Fritze & Nordkvelle, 2003, s. 331) unsurlarını içinde barındırmaktadır. Stüdyoda çekilen tanıtım videosunu izleyen öğrenenlerin diğer mekânlarda çekilmiş videoyu izleyen öğrenenlere göre daha yüksek oranda öğretene bulunurluğu ifade etmelerinin altında bu 'güven' ve 'iyi yönetme' unsurlarının rol oynayabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme ortamlarında eşzamansız video ile yaptıkları araştırmada Borup ve arkadaşları (2012, s. 198) tarafından elde edilen bulgular, öğretene bulunurluğu bağlamında bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sözü edilen bu araştırmada; öğretmenlerin video ile dahil oldukları öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha gelişkin bir öğretene bulunurluğu hissettikleri belirtilmektedir.

Televizyon terminolojisi, stüdyoda çekilen videoyu "konuşan kafalar" şeklinde adlandırmaktadır. Genellikle, çekilen programın duruşanlığını ifade etmekte kullanılan bu kavrama dair Koumi ise (2006, s. 50) "konuşan kafa"ların kullanılmasının, programdaki "insan ögesini" artırabileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda elde edilen öğretene bulunurluğu sonucunun, Koumi'nin (2006) görüşleriyle örtüşüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Ders tanıtım videolarının çekim mekânlarının sosyal bulunurluğa etkisine dair ise yine stüdyoda çekilen videoyu izleyen öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeylerinin, öğretim üyesinin çalışma odasında ve sınıfta öğrencilerle birlikte çekilen videoyu izleyen öğrenenlere göre farklı olduğunu ifade etmektedir. Bu videoyu izleyen öğrenenler, diğer mekânlarda çekilen videoları izleyen öğrenenlere göre daha yüksek oranda bu dersi alan bir öğrenen topluluğunun parçası olduklarını, öğretim üyesinin tavrının kendilerinin derse yönelik endişelerini yenmelerine yardımcı olduğunu ve dersin geri kalanını rahatça inceleyebildiklerini belirtmektedirler.

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Çerçevesi, topluluk aidiyeti duygusunun oluşabilmesini "verimli bir öğretene bulunurluğu" ile ilişkilendirmektedir (Garrison & Cleveland-Innes, 2010, s. 16; Shea ve ark., 2006, s. 177). Buradan hareketle ileri düzeyde bir öğretene bulunurluğu ortaya koyan stüdyoda çekilen tanıtım videosunun sosyal bulunurluk bağlamında da öne çıkması birbiriyle ilişkilendirilebilir görünmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular; sosyal bulunurluk bağlamında, videolarda daha samimi bir iletişim biçimiyle konuşan, tercihen kendi evinde çektiği videolarda eş ve çocuklarının da tesadüfen bile olsa görünmesine izin veren ve kişisel yaşamlarına küçük atıflar yapan öğretmenlerin, öğrenenler tarafından daha yakın bulunarak tercih edildiğini belirten Borup ve arkadaşlarının (2012, s. 200) görüşlerini ise desteklemektedir. Bununla bağlantılı olarak Draus ve arkadaşları (2014, s. 250), bizzat öğretim üyesi tarafından çekilen videoların öğrenenler tarafından tercih edildiğini belirtmektedirler.

Bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmeyen bir diğer çalışmada ise Homer ve arkadaşları (2007, s. 794), aynı dersin video ile ve videosuz hazırlanmış versiyonlarıyla yürüttükleri çalışmada videonun sosyal bulunurluk üzerinde herhangi bir etkisini olduğunu gözlemlemediklerini belirtmektedirler. Bu sonuçtan hareketle sınıf ortamında çekilen videoda yer alan öğrencilerin de videoyu izleyen öğrenenler üzerinde sosyal bulunurluk bakımından bir farklılık oluşturmadığının altını çizmek mümkündür.

Farklı mekânlarda çekilmiş ders tanıtım videolarına yönelik olarak öğrenenlerin tercihlerine geldiğimizde ise öğrenenlerin yine stüdyoda çekilen tanıtım videosunu tercih ettikleri görülmektedir. Stüdyoda çekilen videodan sonra en çok tercih edilen seçenek, öğretim üyesinin odasında çekilen video olurken öğrenenlerin hiçbirinin sınıfta çekilen videoyu tercih etmediği görülmüştür. Neden sınıf ortamında seçilen videonun öğrenenlere hitap etmediğine bakıldığında ise televizyonda yayınlanan bilim konulu programlar üzerine yaptıkları çalışmada izleyenlerin okulu hatırlatan, sınıf ortamını çağrıştıran televizyon programlarını itici bulduklarını belirten Cheveigne ve Veron'un (1997, s. 257) bulguları karşımıza çıkmaktadır.

Stüdyoda çekilen videonun tercih edilmesinin nedenlerine baktığımızda ise ders için özel bir mekân oluşturulması, dikkat dağıtıcı bir unsurun bulunmaması, öğretim üyesinin takım elbiseli olması, ekranda sadece öğretim üyesinin bulunması ve ciddiyet öne çıkan ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim üyesinin odasında çekilen ders tanıtım videosunu tercih eden öğrenenlerin belirttikleri nedenlerden öne çıkan ifadeler ise; rahat ve samimi bir ortam olması, dikkat dağıtıcı bir unsurun bulunmaması ve öğretim üyesinin daha yakından görülebilmesi şeklindedir.

Televizyon tekniği bakımından ele alındığında, geleneksel program uygulamalarına daha yakın olduğu görülen stüdyoda çekilen tanıtım videosunun tercih edilmesi, televizyon izleyicisine göre farklı izleme alışkanlıkları olan, videoyu taşınabilir cihazlardan izleyen, geleneksel yayın organlarını tercih etmeyen yeni kuşağın da aynı tercihte bulunmasının güç olduğunu akla getirmektedir. Dolayısıyla uygulayıcılar tarafından ileriye dönük bir planlama yapılırken bu sonucun



günün koşullarına göre yeniden değerlendirilmesinde fayda görülmektedir. Bunun yanında bu çalışmada ele alınan mekânların üçü de iç mekândır. Ders konusunun geçtiği veya ders konusu ile doğrudan ilintili olan o konuyu temsil eden mekânların katkısının ne olabileceği de uygulamaya yönelik araştırmaya muhtaçtır.

Tek başına iyi şekillendirilmiş bir içeriğin görsel yönünün zayıf olmasının onun değerini düşürüp düşürmediğinin, görsel zenginliğin tek başına belirleyici olup olmaması konusunun sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca başarılı bir sunucunun katkısı kabul edilmekle birlikte nitelikli bir öğretim üyesinin etkisinin tam olarak saptanması gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışmada, örneklem grubunun küçüklüğünden dolayı elde edilen sonuçlar genellenebilir nitelikte değildir. Ancak çalışmanın çerçevesi düşünüldüğünde; zengin görsel ve işitsel anlatım olanakları sunan, esnek yapısı ile çoklu ortamlara çeşitli şekillerde dahil edilebilen videonun, bir öğrenme ve öğretme aracı olarak açık ve uzaktan öğrenme alanında farklı yaklaşımlar ve stratejiler çerçevesinde kullanılmaya devam edeceğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışma, eğitsel video üzerine yapılacak diğer araştırmalara bir katkı sunabilirse amacına ulaşmış olacaktır.

Extended Abstract

A Study on Course Introduction Videos in Interactive e-books Used in Open and Distance Learning

With its rich visual and auditory narrative capabilities, video has been utilized in various forms in open and distance learning environments. One of the prominent platforms that incorporate videos is interactive e-books designed for distance learners. In this context, the production of not only video-based instructional content but also course introduction videos in interactive e-books has become a subject of academic inquiry.

This study aims to examine course introduction videos filmed in different settings within interactive e-books from the perspectives of teaching presence and social presence. The research was conducted using a concurrent embedded mixed-methods design and involved 30 volunteer students from Anadolu University's Open Education Faculty. Quantitative data were collected through a survey adapted from the Community of Inquiry framework, while qualitative data were gathered through open-ended questions.

Open and distance learning is defined as a learning process in which learners are physically separated from instructors and learning resources but interact with them through synchronous or asynchronous communication systems (Aydın, 2011). This type of learning relies on information and communication technologies, making it highly influenced by technological advancements (Simonson et al., 2009).

In the 21st century, digitalization has enriched open and distance learning with diverse learning materials, integrating text, graphics, photos, audio, and video to create engaging content (Mayer, 2009). Video, in particular, has been recognized as a powerful educational tool that enhances learning engagement and effectiveness (Fill & Ottewil, 2007; Peters, 2003). Research suggests that video-based instruction facilitates the comprehension of complex topics that may be difficult to explain verbally (Wetzel et al., 1994; Wisher & Curnow, 1999). Additionally, Koumi (2006) emphasizes that video extends beyond traditional print materials, audio, and face-to-face classroom interactions by offering multimodal learning experiences.

One of the essential aspects of distance learning is the development of a sense of social presence and teaching presence among learners. Social presence refers to learners' ability to project themselves as real individuals in an online learning environment (Rourke et al., 2001; Akyol & Garrison, 2008). Teaching presence, on the other hand, involves the instructor's ability to guide and facilitate learning (Garrison et al., 2000). Previous research indicates that effective teaching presence contributes to learners' sense of belonging and academic success (Garrison & Cleveland-Innes, 2010; Shea, 2006).

Given the significance of these concepts, this study investigates the impact of different filming locations on learners' perceptions of teaching presence and social presence in course introduction videos within interactive e-books.

For this purpose a mixed-methods approach was employed, utilizing both qualitative and quantitative data collection techniques. The research design followed Creswell's (2004) concurrent embedded model, in which quantitative data played a primary role, while qualitative data served to support and elaborate on the findings.

The study sample comprised 30 students from Anadolu University's Open Education Faculty, selected through voluntary participation. The participants were divided into three groups, each assigned to review an interactive e-book that contained a course introduction video recorded in one of three settings:

1. Instructor's Office – A video recorded in the instructor's workspace.
2. Television Studio – A professionally produced video featuring the instructor in a controlled studio setting.
3. Classroom Setting – A video recorded in a real classroom environment with students present.

Each video featured the same instructor, ensuring content consistency. After watching their assigned videos, students completed a survey measuring their perceptions of teaching presence and social presence. Subsequently, they were shown the remaining two videos and asked to indicate their preferred video format along with their reasons.

The results revealed that the video recorded in the television studio setting received the highest ratings for teaching presence. The office-recorded video ranked second, while the classroom-recorded video was rated lowest. A Kruskal-Wallis test confirmed that the differences in teaching presence perceptions were statistically significant ($p = 0.024$). Further analysis using the Mann-Whitney U test indicated that the studio-recorded video provided a significantly stronger sense of teaching presence compared to the classroom video ($p = 0.039$), while no significant difference was found between the office and studio videos.

Similarly, social presence was highest in the studio-recorded video, followed by the office video, and lowest in the classroom video. A Kruskal-Wallis test showed a statistically significant difference among the groups ($p = 0.047$). Pairwise comparisons revealed that students who



watched the studio-recorded video reported significantly higher social presence than those who watched the classroom video ($p = 0.015$), while no significant difference was observed between the office and studio videos.

In terms of learner preferences, the majority (80%) preferred the studio-recorded video, citing reasons such as the professional appearance of the instructor, the distraction-free environment, and the clear instructional focus. The remaining 20% favored the office-recorded video, describing it as more comfortable and personal. Notably, no participants preferred the classroom-recorded video, with some students stating that the presence of other learners was distracting rather than engaging.

The study's findings suggest that the filming location of course introduction videos in interactive e-books significantly impacts learners' perceptions of teaching and social presence. Specifically, the professionally produced studio video was rated highest in both categories and was the most preferred format among learners. These results align with previous research emphasizing the role of structured, distraction-free environments in fostering an effective learning experience (Borup et al., 2012; Garrison & Arbaugh, 2007).

However, the study also contrasts with some literature suggesting that more informal, personal video formats—such as instructor-created home videos—may enhance social presence (Borup et al., 2012; Draus et al., 2014). Additionally, the absence of preference for the classroom setting contrasts with research indicating that real-life classroom environments can create a sense of belonging (Homer et al., 2007).

Additionally, the study could be expanded to examine other aspects of instructional video design, including camera angles, instructor demeanor, and the role of multimedia elements.

In conclusion, this study highlights the importance of video production choices in interactive e-books and provides practical insights for educators and instructional designers. A well-structured, professionally produced video can enhance learner engagement, improve perceptions of teaching and social presence, and contribute to a more effective online learning experience.

Kaynakça

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.
- Anderson T., Rourke L., Garrison D. R., & Archer W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 663-668.
- Arbaugh, B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Ice, P., Garrison, D. R., Richardson, J. C., & Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Pegem Akademi.
- Borup, J., West, E. R., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15, 195-202.
- Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2015). Evaluation criteria for interactive e-books for open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5), 58-62.
- Cennamo, S. K. (1993). Learning from video: Factors influencing learners' preconceptions and invested mental effort. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 33-45.
- Cheveigne, S. & Veron, E. (1996). Science on TV: Forms and reception of science programmes on french television. *Public Understanding of Science*, 5(3), 231-259.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-389.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2004). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*. Sage.
- Davison, G., Murphy, S., & Wong, R. (2005, Temmuz). The use of eBooks and interactive multimedia as alternative forms of technical documentation. In *Proceedings of the 23rd Annual International Conference on Design of Communication: Documenting & Designing for Pervasive Information*, USA, 108-115.
- Draus, P. J., Curran, M. J., & Trempus, M. S. (2014). The influence of instructor-generated video content on student satisfaction with and engagement in asynchronous online classes. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 240-254.
- Fill, K. & Ottewill, R. (2007). Sink or swim: Taking advantage of developments in video streaming. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 397-408.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. T. (2003). Comparing lectures: Effects of the technological context of the studio. *Education and Information Technologies*, 8(4), 327-343.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105.
- Garrison D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 61-74.
- Garrison D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. F. (2010). Foundations of distance education. M. F. Cleveland-Innes ve D. R. Garrison (Ed.), *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era* (s. 13-25) içinde. Routledge.
- Gonzales, J. C., Guzman, J. L., Dormido, S., & Berenguel, M. (2013). Development of interactive books for control education. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(17), 150-155.
- Hilgenberg, C. & Tolone, W. (2000). Student perceptions of satisfaction and opportunities for critical thinking in distance education by interactive video. *American Journal of Distance Education*, 14(3), 59-73.
- Homer, B. D., Plass, J. L., & Blake, L. (2008). The effects of video on cognitive load and social presence in multimedia-learning. *Computers in Human Behaviour*, 24, 786-797.
- Ice, P., Swan, K., Diaz, S., Kupczynski, L., & Swan-Dagen, A. (2010). An analysis of students' perceptions of the value and efficacy of instructor's auditory and text-based feedback modalities across multiple conceptual levels. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 113-134.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B. & Turner, L. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. A. Tashakkori, ve C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 297-319) içinde. Sage.
- Kara, M. & Keş, Y. (2016). Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi* 9(17), 189-209.
- Koumi, J. (2006). *Designing video and multimedia for open and flexible learning*. Routledge.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179-211.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Wadsworth.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. M. G. Moore & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* (s. 87-112) içinde. Lawrence Erlbaum Associates.



- Rao, S. S. (2003). Electronic books: A review and evaluation. *Library Hi-Tech*, 21(1), 85-93.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. D., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Shea, P., Li, S. C., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online andweb-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
- Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., & Jian, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptional element within the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 89-95.
- Swan, K., Richardson, J., Ice, P., Shea, P., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., & Garrison, R. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-mentor*. 2(24), <https://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index/numer/24/id/543>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Allyn&Bacon.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. applied social research methods series*. Sage.
- The Community of Inquiry, (t.y.) *CoI survey*. <https://coi.athabasca.ca/coi-model/coi-survey/>
- Wetzel, C. D., Radtke, P. H., & Stern, H. W. (1994). *Review of the effectiveness of video media in instruction*. Erlbaum.
- Wisher, A. R. & Curnow, K. C. (2003). Video-based instruction in distance learning: From motion pictures to the internet. M. G. Moore ve W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* (s. 315-330) içinde. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, D., Zhao, L. J., Zhou, L., & Nunamaker, F. J. (2004). Can e-learning replace classroom learning. *Communications of the ACM*, 47(5), 75-79.

Ek**Etkileşimli e-Kitaplarda Kullanılan Videolara Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi**

Bu anketin temel amacı siz öğrencilerimizin etkileşimli e-kitap formatında hazırlanmış uzaktan eğitim malzemelerinde farklı amaçlar için kullanılan videolara ilişkin algı, tercih ve görüşlerinizi öğrenmektir. Ankete vereceğiniz cevaplar ilgili malzemelerin ve genel olarak eğitim amaçlı videoların geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle lütfen bütün soruları cevaplayınız ve olabildiğince gerçek düşünce, tercih ve görüşünüzü yansıtan cevaplar vermeye çalışınız.

Bu ankete katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu anketi doldurmanız çalışmaya gönüllü katıldığınız anlamına gelmektedir. Çalışma kapsamında kimlik bilgileriniz araştırılmayacak, gizli tutulacak ve kesinlikle hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Anket kapsamında toplanan veriler, yukarıda belirtilen amaç dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler şifrelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu çalışma bir doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Mustafa Çağatay TOK
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Bölüm 1:

Öncelikle sizi daha yakından tanımak istiyoruz. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Yaşınız (lütfen yazınız) :
Cinsiyetiniz : Kadın [] Erkek [] Belirtmek İstemiyorum []
Kayıtlı olduğunuz AÖS Programınız :
Kayıt olduğunuz yıl (lütfen yazınız) :
Aktif öğrenci olduğunuz yıl/dönem :
Etkileşimli e-Kitap deneyiminiz :
[] İlk defa bir etkileşimli e-kitap kullanıyorum.
[] Daha önce ders çalışma amacıyla etkileşimli e-kitap kullandım
[] Daha önce ders çalışma amacı dışında farklı amaçlarla etkileşimli e-kitap kullandım

Bölüm 2

Etkileşimli e-kitabınızda bulunan Türk Vergi Sistemi dersi tanıtım videosunu izledikten sonra soruların karşısında bulunan cevaplardan sizin görüşünüze en yakın seçeneği daire içine alarak işaretleyiniz.

(1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum)

Sorular

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. İzlediğim videodaki öğretim elemanı dersin amaçlarını açıkça belirtti. | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 | ☐ |
| 2. İzlediğim videodaki öğretim elemanı ders içeriği konusunda yeterli bilgilendirme yaptı. | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 | ☐ |
| 3. İzlediğim videoda ders etkinliklerine nasıl katılacağıma ilişkin açık bir yönerge sunuldu. | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 | ☐ |
| 4. İzlediğim video, öğrenme sürecimi izleyen ve bana rehberlik edecek bir öğretim elemanının olduğu hissini uyandırdı. | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 | ☐ |
| 5. İzlediğim video, benim gibi bu dersi alan başka öğrencilerin bulunduğunu hissettirmiştir. | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 | ☐ |



- | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 6. Öğretim elemanının tanıtım videosunda verdiği bilgiler benim gibi bu dersi alan bir sınıfın parçası olduğum duygusunu uyandırdı. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ |
| 7. İzlediğim tanıtım videosu üyesi olduğum sınıfa karşı bir aidiyet duygusu uyandırdı. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ |
| 8. Videodaki öğretim elemanın tavrı, konuşma şekli benim derse karşı duyduğum endişemi yenmeme yardımcı oldu. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ |
| 9. İzlediğim video, dersin geri kalan bölümünü rahatça incelememe katkı sağladı. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ |
| 10. İzlediğim videodaki öğretim elemanı beklentilerime uygundu. | 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ |

Bölüm 3

Diğer giriş videolarını izledikten sonra aşağıda yer alan soruları cevaplandırınız.

1. İzlediğiniz videoların hangisinin diğer etkileşimli e-kitaplarda da kullanılmasını tercih edersiniz?

2. Neden kısaca yazınız:

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

