



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZ TEMASI KURMA
DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

SERKAN DÜZGÜN

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Serkan
Soyadı : Düzgün
Bölümü : İlköğretim Ana Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi : 26.11.2015

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Göz Teması Kurma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysing Eye-Contact Behaviours of Classroom Teachers Based On Some Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Serkan DÜZGÜN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serkan Düzgün tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Göz Teması Kurma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ziya SELÇUK

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Sirel KARAKAŞ

DeneySEL Psikoloji Ana Bilim Dalı,

Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

İlköğretim Ana Bilim Dalı,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi:

..... / /

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

AİLEM, EŞİM VE ÇOCUKLARIMA

TEŞEKKÜR

Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin kişisel ve meslekî becerilerini geliştirmeleri Sınıf öğretmenliğinin profesyonel bir meslek olması açısından önem taşımaktadır. Öncelikle öğretmenlerin kendi bilgi, birikim, deneyim ve karakteristik özelliklerini tespit ederek bu alanlarda gelişimlerini önemsemeleri öğretim süreçleri açısından çok büyük faydalar sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerde öğrencilerle etkileşim kurma durumları ve göz teması kurma davranışları eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle çalışmamızın da temelini oluşturan; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle göz teması kurma davranışları özel bir önem taşımaktadır. Bu durumu öğretmenlerin karakteristik ve meslekî özellikleri açısından ele almak konuya açıklayıcı yorumlar getirecektir.

Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmamızda; dünyada yaygın, fakat Türkiye’de nadiren uygulanmakta olan göz izleme sistemlerini ve tekniklerini kullandık. Bu, teknik çalışmamıza nicel veriler sunması açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte karakteristik özellikleri ile de değerlendirmeler yaptığımız öğretmenlerin öğrenme stillerini tespit etmek ve bu yönde sonuçlara ulaşmak çalışmamızı daha da özgün bir hale getirdi. Neticede ülkemizde ve dünyada eşine nadir rastlanır bir araştırmayı gerçekleştirmiş olduk.

Bu yola beni teşvik eden, derin öngörüsü ve deneyimleriyle beni yönlendiren ve hiçbir zaman desteklerini benden esirgemeyen değerli hocam; tez danışmanım Prof. Dr. Ziya SELÇUK’a, çalışmamızın güvenilir, güncel ve özgün hale gelmesine büyük katkılar veren tez izleme komitesi hocalarım; Prof. Dr. Sirel KARAKAŞ’a ve Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY’a, çalışmamın başından sonuna kadar zamanını ve katkılarını esirgemeyen değerli dostum Doç. Dr. Seyit ATEŞ’e, akademik çalışmalarım için beni sürekli destekleyen aileme, zamanlarından aldığım biricik çocuklarım Muhammed Vera ve Fatma Betül’e, maddi, manevi özellikle de akademik katkılarıyla desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli eşim ve hayat arkadaşım Uzm. Dr. Ülkühan DÜZGÜN’e teşekkür ederim.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZ TEMASI KURMA DAVRANIŞLARININ
BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Serkan Düzgün
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2015**

ÖZ

Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin derste öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarını ve bu davranışları hakkındaki görüşlerini, meslekî kıdemlerine, cinsiyetlerine, algısal öğrenme stillerine ve öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetlerine göre incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın ilk iki bölümünde eğitim ve iletişim literatürü çerçevesinde araştırmanın problem durumu ve kuramsal çerçevesi tanımlanmış, sözsüz iletişim becerileri ile algısal öğrenme stilleri kapsamında araştırmanın temel kavramları teorik düzeyde incelenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, veri toplama yöntemi olarak kullanılan göz izleme sistemi ve teknolojileri hakkında bilgiler verildikten sonra, farklı bilim alanlarında yapılan göz izleme çalışmalarının sonuçlarına göre; öğretmenlerle öğrenciler arasında gerçekleşen göz teması kurma davranışlarının bu yöntemle ölçülüp ölçümlenemeyeceği tartışılmıştır.

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı üçüncü bölümde, öncelikle araştırmanın modeli, değişkenleri, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve araçları, sınırlılıkları, veri analiz süreçleri anlatılmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde ise, araştırma kapsamında yapılan göz izleme testi ve diğer veri toplama yöntemleriyle ulaşılan bulgular, öncelikle öğretmenlerin göz teması kurma davranışları, daha sonra ise bu davranışları hakkındaki görüşleri kapsamında iki başlık altında anlatılarak yorumlanmıştır.

Kıdem değişkenine göre odaklanma süresi anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0,039$). Ancak, odaklanma sayısı kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,336$). Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin kıdemi, odaklanma süresini anlamlı düzeyde

etkileyen bir faktörken, odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme stilleri değişkenine göre odaklanma süresi anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0,004$). Ancak, odaklanma sayısı öğretmenlerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,199$). Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri, odaklanma süresini anlamlı düzeyde etkileyen bir faktörken, odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğrenci not ortalaması değişkenine göre odaklanma süresi ($p=0,031$) ve odaklanma sayısı ($p=0,022$) öğrenci not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin not ortalamasının, odaklanma süresini ve odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci ve son bölümünde, öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin, algısal öğrenme stillerinin ve öğrencilerin akademik başarılarının göz teması kurma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin ve öğrencilerin cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin göz teması kurma davranışları üzerinde açıklayıcı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını geliştirmeye yararlı olabilecek ve gelecekte aynı konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacak önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimler : Göz teması, göz izleme sistemi, göz izleme testi, algısal öğrenme stilleri, meslekî kıdem

Sayfa Adeti : 182

Danışman : Prof. Dr. Ziya SELÇUK

**ANALYSING EYE-CONTACT BEHAVIOURS OF CLASSROOM TEACHERS
BASED ON SOME VARIABLES**

(PhD Thesis)

Serkan Düzgün

**GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES**

September, 2015

ABSTRACT

The main objective of the present study is to analyze eye contact behaviors of classroom teachers during the class and their opinions about such behaviors of them based on their professional seniority, gender, perceptual learning styles and level of academic achievement of their students.

In line with this primary objective, the problem situation and the theoretical framework of the study is defined under the educational and communication literature in the first two chapters of the study, and then the main concepts of the study are analyzed in a theoretical level under the non-verbal communication skills and perceptual learning styles. In addition, upon giving information on the eye tracking system and technologies used as a data collection method, whether the eye contact behaviors between teachers and students can be measured through this method is discussed based on the results of the eye tracking studies conducted in different scientific disciplines.

In the third chapter of the study where the method used is discussed, primarily the model, variables, work group, data collection methods, data collection tools, restrictions, data analysis of the study are described.

In the forth chapter of the study, the findings obtained through the eye tracking test performed under the study and other data collection methods are interpreted in two headings: firstly, eye contact behaviors of teachers, and secondly, their opinions about such behaviours of them.

There is a statistically signifant difference in focusing time based on the seniority variable ($p=0,039$). However, there is no statistically significant difference in the number of focusing based on the seniority variable. ($p=0,336$). In other words, while the seniority of the

classroom teachers affects the focusing time significantly, it is possible to say that it does not affect the number of focusing significantly.

There is a statistically significant difference in focusing time based on the teachers' learning styles variable ($p=0,004$). However, there is no statistically significant difference in the number of focusing based on the teachers' learning styles ($p=0,199$). In other words, while the classroom teacher's learning styles variable is a factor that affects the focusing time significantly, it is possible to say that it is a factor that does not affect the number of focusing significantly.

There is a statistically significant difference in focusing time ($p=0,031$) and number of focusing ($p=0,022$) based on the students' grade point average variable. In other words, students' grade-point average is a factor that significantly affects the focusing time and number of focusing of the students.

In the fifth and final chapter of the study, it reveals that there is a statistically significant relation between the eye contact behaviours, professional seniority and perceptual learning styles of teachers, and academic achievement of students. However, it is found that teachers' gender variable and students' gender variable do not have a descriptive influence on the eye contact behaviours of the teachers.

Consequently, according to the findings obtained at the end of the study, recommendations are made that would help improve the eye contact behaviors of the teachers and shed light on the future studies on the same issue.

Scientific Code :

Key Words : Eye contact, eye tracking system, eye tracking test, perceptual learning styles, professional seniority

Number of Pages : 182

Supervisor : Prof. Dr. Ziya SELÇUK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iv
JÜRİ ONAY SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vii
ÖZ.....	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Önemi.....	11
3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	13
3.1. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri ve Göz Teması Kurma Davranışları ...	14
3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Göz Teması Kurma Davranışları.....	17
3.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Göz Teması Kurma Davranışları	20

3.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları	23
4. Varsayımlar	26
5. Sınırlılıklar	26
6. Tanımlar	27
BÖLÜM II	29
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	29
1. Sözsüz İletişim Becerisi Olarak Göz Teması Kurma Davranışları	29
1.1. Sözsüz İletişim Becerileri	29
1.2. Sözsüz İletişim Yöntem ve Davranışları.....	32
1.3. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları	36
2. Öğretim Sürecinde Algısal Öğrenme Stilleri	41
2.1. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri	47
2.2. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Sınıf Yönetimi	50
3. Bilimsel Araştırma Yöntemi Olarak Göz İzleme Sistemi.....	54
3.1. Göz İzleme Sistemi ve Teknolojileri	55
3.2. Bilimsel Araştırmalarda Göz İzleme Sistemleri	66
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM	69
1. Araştırmanın Planı	69
1.1. Araştırmanın Modeli ve Değişkenleri.....	69
1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	72
1.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri	76
1.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	77
1.4.1. Göz İzleme Cihazı	77
1.4.2. Kullanıcı ve Geriye Dönük İzleme Videoları	79

1.4.3. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri	80
1.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	86
1.5. Verilerin Analizi	87
1.5.1. Odaklanma Süresi (Fixation Duration)	92
1.5.2. Odaklanma Sayısı (Fixation Count)	92
BÖLÜM IV	93
BULGULAR VE YORUM	93
1. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	93
1.1. Öğretmen Kıdemi, Öğretmen Cinsiyeti, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Algısal Öğrenme Stili ve Öğrenci Not Ortalamasına Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri	94
1.2. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Göz Teması Kurma Davranışları	97
1.1.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri ...	97
1.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sıklıkla ve Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenciler ve Hiç Göz Teması Kurmadığı Öğrenciler	98
1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Göz Teması Davranışları	99
1.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Göz Teması Davranışları	100
1.3.1. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi	100
1.3.2. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri	103
1.3.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Sıklıkla ve Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenciler ve Hiç Göz Teması Kurmadığı Öğrenciler	105

1.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları	107
1.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları	107
2. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi	109
2.1. Öğretmenlerin Göz Teması Sıklık ve Süreleri Hakkındaki Görüşleri	109
2.2. Öğretmenlerin Göz Temasını Etkileyen Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	111
2.2.1. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	114
2.2.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	118
2.2.3. Algısal Öğrenme Stillerine Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	122
2.2.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	129
2.2.5. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	131
2.3. Öğretmenlerin Görüşlerinin Genel Değerlendirilmesi	132
2.3.1. Göz Teması Davranışlarının Amaçları Hakkındaki Görüşler	132
2.3.2. Göz Teması Kurma Sıklık ve Sürelerinin Değişme Nedenlerinin Değerlendirilmesi	137
2.3.3. Öğretmenlerin Göz Temasının Önemi ve Rolüyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	140
2.3.4. Öğretmenlerin Göz İzleme Testi Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi	141
BÖLÜM V	145
SONUÇ VE ÖNERİLER	145

1. Öğretmenlerin Kıdemleri ve Göz Teması Kurma Davranışları	146
2. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Göz Teması Kurma Davranışları.....	147
3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Göz Teması Kurma Davranışları	148
4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları	150
5. Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları	152
6. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları Hakkındaki Genel Görüşleri	153
7. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışlarına Yönelik Öneriler	154
8. Gelecekte Yapılması Planlanan Araştırmalara Yönelik Öneriler	155
KAYNAKLAR	159
EKLER	173

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	74
Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Bağımsız Değişkenlerinin Dağılımı	75
Tablo 3. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri	82
Tablo 4. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri	84
Tablo 5. Değişkenlere göre odaklanma sayısı ve süresinin MANOVA değerleri	95
Tablo 6. Öğretmenlerin kıdeme göre odaklanma sayısı ve süresine ait analiz sonuçları	96
Tablo 7. Öğretmen kıdemine göre odaklanma sürelerinin tanımlayıcı istatistikleri	98
Tablo 8. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma analizi sonuçları	99
Tablo 9. Öğretmenlerin Baskın Algısal Öğrenme Stilleri	102
Tablo 10. Öğretmen Öğrenme Stillerinin Odaklanma Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesi	104
Tablo 11. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma analizi sonuçları	106
Tablo 12. Öğrenci başarısı ile göz teması arasındaki ilişki	108
Tablo 13. Öğretmenlerin Göz Teması Sıklık ve Süreleri Hakkındaki Görüşleri	110
Tablo 14. Öğretmenlerin Göz Teması Davranışlarını Etkileyen Faktörler Hakkındaki Görüşleri	112
Tablo 15. Kıdemli Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	114
Tablo 16. Kıdemsiz Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	116
Tablo 17. Erkek Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	119
Tablo 18. Kadın Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	121
Tablo 19. Kinestetik Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	123
Tablo 20. Görsel Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	124
Tablo 21. İşitsel Öğretmenin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	125

Tablo 22. İşitsel-Kinestetik Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	
.....	126
Tablo 23. Görsel-Kinestetik Öğretmenin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri	
.....	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın modeli	70
Şekil 2. Araştırmanın değişkenleri.....	71
Şekil 3. Araştırmanın uygulama süreci.....	73
Şekil 4. Mobil göz izleme cihazı.....	78
Şekil 5. Mobil göz izleme cihazı takmış öğretmen.....	78
Şekil 6. Mobil göz izleme cihazı takmış öğretmen ve öğrencileri.....	79
Şekil 7. Geriye dönük izleme kaydı ekran görüntüsü	80
Şekil 8. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı	83
Şekil 9. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin DFA Sonuçları: İkinci Düzey Yol Diyagramı	85
Şekil 10. Öğretmenlerin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri cevapları dağılım grafiği.....	86
Şekil 11. Göz izleme analiz süreci.....	88
Şekil 12. İlgili alanlarının belirlenmesi	90
Şekil 13. İşaretleme işlemi.....	90
Şekil 14. Detaylı numerik veri tablolarının çıktıların alınması	91
Şekil 15. İşlenmiş görüntü haritası (heatmap) örneği	91
Şekil 16. İşlenmiş video çıktıların alınması işlemi	92
Şekil 17. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin dağılımı	101
Şekil 18. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin yüzdelik dağılımı	101

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÖS	Algısal öğrenme stilleri
VARK	Visual – Aural – Read/write – Kinesthetic
DNA	Deoksiribonukleik asit
PCCR	Kullanıcının gözbebeği merkezi/korneal görüntüleri
LED	Light Emitting Diode

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin, öğrencileriyle göz teması kurma davranışları ve bu davranışlarıyla ilgili görüşlerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan araştırmanın problem durumu, temel kavramları, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki başlıklar altında kısaca anlatılmıştır.

Öncelikle sözsüz iletişim becerileri tanımlanmış ve sözsüz iletişim yöntemlerinden biri olarak göz teması kurma davranışı açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin göz teması kurma davranışları, öğretim süreçleri ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından kuramsal olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarıyla algısal öğrenme stilleri, cinsiyet, meslekî kıdem ve öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise araştırmanın önemine, problem ve alt problemlerine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada ele alınan önemli kavramların tanımlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

Ses ve sözcüklerin kullanılmadığı tüm beden hareketlerini kapsayan sözsüz iletişim, insanların birbirlerine, duygularını, düşüncelerini ve mesajlarını aktarmasına yardımcı olan en etkili iletişim boyutudur. İnsan bedeninin çeşitli hareketlerine, ifadelerine ve değişimlerine göre şekillenen sözsüz iletişim becerilerinin içerisinde en dikkat çeken gözle gerçekleşen iletişim davranışlarıdır (Akpınar, 2004, s.2). Göz teması kurma davranışı, insanların gördüğü bir nesneye ne derece ilgi duyduğuyla ilgili mesajlar veren, insanların zihinlerinden geçen düşünceleri dışa vurmaya yardımcı olan ve farklı davranışların

nedenlerini güvenilir bir şekilde açıklayan en etkili sözsüz iletişim yollarından biridir. Bu yolla insanların iç dünyasında oluşan, birbirinden farklı duyguları daha dile getirmeden sessiz mesajlar halinde dış dünyaya yansıtarak iletişime geçilebilmektedir (Z. Baltaş ve A. Baltaş, 2015, s.27). Dolayısıyla insanların göz teması davranışlarının insanlar arasındaki iletişim süreçlerinde kullanılan en etkili ve en önemli iletişim aracı olduğunu söylemek mümkündür (Ceyhan, 2006, s.11; Cüceloğlu, 2014).

Böylesine etkili bir iletişim yöntemi olan göz teması kurma davranışı, hemen hemen her meslek ve iş kolunda, hatta tüm insani ilişkilerde olumlu davranışların ortaya çıkmasında anahtar bir role ve öneme sahiptir. Bu yüzden kişilerarası iletişimin yoğun bir şekilde gerçekleştiği eğitim kurumlarında tüm öğretmenlerin göz teması kurma davranışını bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Aytaç (2004), bunun öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki rol ve fonksiyonları açısından oldukça stratejik bir önem ve değere sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü göz teması kurma davranışı oldukça doğal, aniden oluşan, duygulara ve zihinsel süreçlere göre değişen bir davranış olmasının yanı sıra, olumlu yönde geliştirilmesi ve bilinçli bir şekilde kullanılması mümkün olan bir iletişim becerisidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin göz teması kurma davranışını etkileyen faktörlere ilişkin farkındalığının olması gerekmektedir.

İletişim ağlarından oluşan okullarda öğretmenlerin özellikle derste öğrencilerine jest, mimik ve bakışlar aracılığıyla gönderdiği duygusal mesajlar sayesinde öğrenciler hem öğretmenlerine hem de öğretim süreçlerine duygusal yönden sıkı sıkıya bağlanmaktadır (Pektaş, 1998, s.13-15; Deniz, 2015b). Böylece öğretmenlerin ders anlattığı sınıflarda öğrencileriyle arasındaki ilişkiler pozitif yönde gelişecek ve bu durumdan öğrencilerin akademik başarıları da olumlu yönde etkilenecektir (Ergin ve Birol, 2014, s.120). Çoğu zaman öğretmenler göz temasıyla öğrencisine olan sevgisini, öfkesini, endişesini veya sevincini etkili bir şekilde ifade edebileceği gibi, bazen de ona doğru birçok anlam yükleyerek bir bakış atmak suretiyle öğrencisini istenmedik bir davranıştan kolayca vazgeçirmesi de mümkün olmaktadır (Deniz, 2013; Çuhadar vd., 2014; Deniz, 2015a; Deniz, 2015b). Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz temaları sayesinde sınıf ortamının etkili yönetilmesi ve öğretim etkinliğinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi de mümkündür (Pektaş, 1998).

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde göz teması kurma davranışını etkili bir şekilde kullanabilmesi için, onların bu davranışlarını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi ve bu tür tespitler ışığında göz teması kurma davranışını başarılı bir şekilde yönetecek yönetsel stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Ergin ve Birol, 2014, s.121). Bunun için göz kapaklarını kapatmakla ancak gizlenebilen, dille söylenmeyen düşünceleri bile açığa vuran, öfke, mutluluk, üzüntü, sevinç, kin, nefret, kibir ve benzeri duygulara göre aniden değişebilen göz hareketleri nicel ve nitel yöntemlerle incelenmelidir.

Göz hareketlerinin bireysel bir değişken olarak ele alınıp incelenmesi öğretim süreçleri açısından yeterli değildir. Çünkü insanların bireysel özelliklerine göre değişen algısal öğrenme stillerinin, başta sözsüz iletişim becerisi olmak üzere; öğrenme ve iletişim süreçlerine büyük etkisinin olduğu belirtilmektedir (Hamelin, 2003; Ekici, 2003; Şimşek, 2007). Öğretmenlerin hem kendi hem de öğrencilerinin algısal öğrenme stillerine uygun bir şekilde sözsüz iletişim becerisini geliştirmesi ve bu beceri kapsamındaki en önemli iletişim tekniği olan göz teması kurma davranışını son derece etkili bir şekilde kullanması öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayacaktır (Çuhadar vd., 2014; Deniz, 2015a; Deniz, 2015b).

Bacanlı (2015), göz temasının etkili kullanımının okullarda etkili sınıf yönetimi ortamı oluşturmaya katkı sağladığını ve daha önemlisi de öğretmenlerin öğrencileriyle arasındaki ilişkileri pozitif yönde geliştirdiğini belirtmektedir. Bu açıdan denilebilir ki, öğretmenlerin öğrencileriyle aralarında gerçekleşen başta göz teması olmak üzere tüm sözsüz iletişim davranışları, gerek etkili sınıf yönetimi açısından gerekse öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmak açısından kapsamlı bir şekilde araştırılmaya ve incelenmeye değer konudur (Ergin ve Birol, 2014).

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik hem sözsüz iletişim becerilerini hem de göz teması kurma davranışlarını teorik olarak inceleyen çok az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Özellikle teorik düzeyde yapılan ve öğretmenlerin sözsüz iletişim becerisini konu alan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin ders anlatımlarında beden dilini kullanmasının önem ve değeri üzerinde durulduğu (Vatansever, 2015); ancak bu tür çalışmalarda bile öğretmenlerin sözsüz iletişim becerilerinden sadece onların sözlü ders anlatımını destekleyen bir unsur olarak bahsedildiği görülmüştür (Deniz, 2013; Çuhadar vd., 2014; Deniz, 2015a; Deniz, 2015b). Bu nedenle,

insanların göz hareketlerini ve göz teması kurma davranışlarını konu alan, bu tür davranışları göz izleme testleriyle ölçümlemeye çalışan ve farklı bilim dallarında yapılan araştırmalar incelenmiştir. İncelenen literatürden bu araştırmanın temel amacı ve araştırma problemiyle ilişkili olanlar seçilerek aşağıdaki başlıklar altında irdelenmiştir.

Göz Teması Kurma Davranışı

Sözsüz iletişimin en temel kaynağı olan göz teması kurma davranışı, kişilerarası iletişim süreçlerinde başlı başına birer sözsüz mesajlaşma yöntemi olarak kullanılan, insanların içinden geçenleri samimi ve açık bir şekilde anlatmaya yarayan bir iletişim tekniğidir (Gürgen, 1997, s.17). Örneğin insanların gördüğü bir nesneye ne derece ilgi duyduğunu, o nesneden hoşlanmadığını ya da karşısındakinden bir şeyler saklama çabasında olduğunu sadece gözün hareketlerine ve göz teması kurma davranışlarına bakarak söylemek mümkündür (Kaşıkçı, 2004, s.13). Sadece gözün hareketlerine bakarak ve insanların göz teması kurma hakkındaki görüşlerini dinleyerek, zihinlerden geçen düşünceleri, dışa vurdukları davranışların nedenlerini ve kişilerarası iletişim süreçlerinde karşısındakilere iletme istedikleri tüm sessiz mesajları net bir şekilde anlamak mümkündür (Yavuzer ve Koç, 2002, s.131).

Dolayısıyla öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde öğrencilerine yönelik kurdukları göz teması kurma davranışlarının pek çoğu sessiz mesajlar yüklü birer iletişim davranışıdır. Bu nedenle göz teması kurma davranışlarının öğretmenlerin sahip oldukları sözsüz iletişim becerilerini kullanma yetkinliklerine göre değişebilmektedir (Akpınar, 2004, s.2-10; Aytac, 2004, s.8-10). Teorik olarak sözsüz iletişim davranışlarından olan göz teması kurma davranışının öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi açısından etkili olduğu söylenebilse de bu konuda sınıf içerisinde yapılmış fazla araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin göz teması kurma davranışları bu araştırmanın temel ana değişkenini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri (AÖS) ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stillerine göre

değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla literatür incelendiğinde, algısal öğrenme stilleriyle öğretmen-öğrenci arasındaki göz teması kurma davranışları ilişkisini konu edinen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle literatürde öncelikle algısal öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretme süreçleri açısından incelenerek öğretmenlerin göz teması kurma davranışı ile algısal öğrenme stili yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki olabileceği konusunda teorik bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Literatürde öğrenme stillerinin *“herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımlar.”* (Şimşek, 2004, s.48) ve *“bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik, biyolojik ve kalıtsal özellikleri”* (Boydak, 2014, s.8) olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, *“İnsanların öğrenme ortamında iletişim kurmak için izlediği yol”* şeklinde de tanımlanan öğrenme stilleri, sadece öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri değil, öğretmenleri de kapsayan öğrenme biçimleridir. Bu yönüyle eğitim kurumlarında öğretim işini yapmak üzere görev yapan öğretmenlerin de kendilerine özgü birer öğrenim stili bulunduğunu söylemek mümkündür (Güven, 2004, s.22).

Öğrenme stillerinin her bireyin çeşitli davranışları hakkında önemli ipuçları veren ve gözlenebilir öğrenme yöntemleri (Kaplan ve Kies, 1995, s. 3) ve doğuştan sahip olunan bu özelliğin bireyin hayattaki tüm davranışlarını ve başarısını etkileyen en önemli karakteristik özelliklerden biri olduğu (Erden ve Altun, 2006; Boydak, 2014) ifade edilmektedir.

Öğrenme stilleri modelleri arasında en genel ve en çok kullanılan modellerden biri Fleming’in VARK modelidir (Fleming, 1995; Fleming, 2001; Fleming, 2012). Kolb’un modelinden hareketle Fleming temel olarak; görsel (visual –V), işitsel (aural –A), oku/yaz (read/write – R) ve kinestetik (kinesthetic/tactile – K) gruplarını tanımlamıştır (Fleming, 2001; Hawk ve Shah, 2007; Leite, Svinicki ve Shi, 2009). Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğleyen grup okuma/yazma grubudur. Kinestetik/dokunsal öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler (Sökezoğlu, 2003; Şimşek, 2002; Akman ve Muğan, 2004).

Algısal öğrenme stilleri bireyin kendisine yönelen bir mesajı nasıl algıladığını ve bu algılamaya bağlı olarak öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını belirleyen en

temel göstergedir (Açıkgöz, 2009). Şüphesiz öğrenciler için geçerli olan bu durumun, öğretmenler için de geçerli olacağını söylemek mümkündür (Fleming, 2012). Öğretmenler kişilerarası iletişim süreçlerinde algısal öğrenme stillerine göre sözsüz iletişim becerilerinin bazılarını daha baskın bir şekilde kullanabileceklerdir (Fleming, 2012; Gilakjani, 2012; Boydak, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri ile sahip oldukları algısal öğrenme stilleri arasında önemli bir ilişki bulunduğunu söylemek mümkündür (Adler, 2015; Pektaş, 1998; Güven, 2004). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin göz teması kurma davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir (Hamelin, 2003; Ekici, 2003; Şimşek, 2007).

Öğretmenler sahip oldukları öğrenme stillerini yaşamları boyunca tüm iletişim ve öğrenme süreçlerinde kullanmaya devam ederken, okuldaki ders anlatım süreçlerinde ve öğrencileriyle aralarındaki iletişim süreçlerinde kendilerine özgü birer “öğretme stili” kullanmaktadırlar (Üredi, 2006). Daha açık bir ifadeyle, her öğretmenin de aslında kendine özgü bir ya da daha fazla öğrenme stili vardır ve sahip olduğu bu tür öğrenme stili aynı zamanda onun “öğretme stilini” de şekillendirmektedir (Demir, 2006, s.30). Öğretim süreçlerinde öğretmenlerin öğretme stilleri yalnızca kendi kişisel öğrenme tercihlerine göre şekillenmemeli, aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri de esas alınarak geliştirilmelidir (Boydak, 2014; Cesur, 2008). Reinert’a (1976) göre öğretim süreçlerinde algısal öğrenme stilleri farklılıklarının göz önünde bulundurulması öğretme ve öğrenme başarısının artmasına neden olacaktır (Akt. Şimşek, 2007, s. 4). Ayrıca literatürde öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde öğrencilerinin baskın öğrenme stillerine dayalı öğretme yöntemleri kullanıldıklarında öğrencilerin hemen hemen her konuyu etkili bir şekilde öğrenebileceği ve bu durumdan öğrencilerin akademik olarak olumlu yönde etkileneceği vurgulanmaktadır (Bacanlı, 2015; Boydak, 2014; Üredi, 2006; Cesur, 2008; Kolay, 2008; Demir, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011).

Dolayısıyla öğretme stili kavramının kapsam itibarıyla hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme stillerini kapsayan; her iki tarafın sahip olduğu algısal tercihlere göre şekillenen ve değişen bir öğretme stili olduğunu söylemek mümkündür (Boydak, 2014; Üredi, 2006; Demir, 2006, s.30). Öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki anlam ve kapsam farklılıklarını kısaca açıkladıktan sonra, bu araştırma kapsamında bağımlı değişken olarak incelenen “algısal öğrenme stili” kavramını tanımlamak mümkündür.

Literatürde algısal öğrenme stilleri, insanların öğrenim süreçlerinde kendilerine yöneltilen ileti ve mesajları alırken hangi duyu organını kullanacağı konusunda yaptıkları tercihlere göre belirlenen ve insanların doğuştan sahip oldukları fiziksel, bilişsel, dokunsal veya duyuşsal farklılıklara göre nitelenen algılama biçimleri” şeklinde tanımlanmaktadır (Erden ve Altun, 2006, s.48). Dunn ve Dunn’ın ifade ettiğine göre algısal öğrenme stilleri parmak izi gibidir ve insanların sahip oldukları algısal öğrenme stilleri onların öğrenme ve iletişim süreçlerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin doğuştan sahip olduğu algısal öğrenme stillerinin etkisi altında şekillenen sözsüz iletişim davranışları aynı zamanda onların hangi algısal öğrenme stiline sahip olduklarını da gösteren önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır (Fleming, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin okulda gösterdikleri sözsüz iletişim davranışları aynı zamanda onların sahip oldukları algısal öğrenme stili hakkında önemli ipuçları sunmaktadır (Fleming, 1995). Tersinden bakıldığında, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stillerine göre öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının sıklığı, süresi ve yoğunluğunun değişebileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle araştırma kapsamında algısal öğrenme stilleri önemli bir değişken olarak ele alınmış, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stilleri ile göz teması kurma davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Meslekî Kıdem ve Göz Teması Kurma Davranışı

Araştırmada öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının onların meslekî kıdemlerinden etkilenebileceği varsayımından hareketle katılımcıların meslekî kıdemleri de bir değişken olarak ele alınmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının meslekî kıdem ile ilişkisini sözsüz iletişim becerileri ya da algısal öğrenme stilleri açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak, söz konusu ilişkiyi ele alan farklı amaçlarla gerçekleştirilen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları yaşlılarla gençler arasında etkili iletişim açısından herhangi bir fark olmadığını ortaya koyarken (Siegel ve Gregora, 1985), diğerleri sözsüz iletişim becerisinin bazı boyutları açısından genç kadınların daha etkili olduğunu belirlemiştir (Malatesta ve Izard, 1987). Vickers (2007) göz izleme sistemleriyle yaptığı deneysel araştırma sonucunda, farklı deneyim düzeylerine sahip jimnastikçilerin göz hareketlerinin deneyim düzeylerine göre değiştiğini, onların bakışlarının ve odaklandıkları noktaların farklılaştığını belirlemiştir.

Williams ve Ward (2003) tarafından kıdemli ve kıdemsiz futbolcular üzerinde yapılan başka bir göz izleme araştırması sonucunda ise; mesleğinde kıdemli futbolcuların maçtayken, top gibi nesneleri tarama ve tanımlamada daha hızlı olduğu ve kıdemli olanların daha etkili göz teması kurma davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Göz izleme sistemi kullanılarak yapılan bir başka çalışmada Bahill ve LaRitz (1984), kıdemli beysbol oyuncularının topu izleme davranışları yönünden kıdemsiz oyunculara göre daha hızlı ve becerikli oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileriyle meslekî kıdemleri arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair görüşlere ulaşmak için literatüre bakıldığında ise bazı araştırmaların sonuçları dikkat çekmektedir. Örneğin; Çubukçu ve Dünder (2003) tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin sahip oldukları iletişim becerilerinin gelişmişlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine, kıdemlerine ve bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının ve görüşlerinin değerlendirildiği kimi araştırmalarda ise katılımcıların iletişim becerilerine yönelik algılarının ve göz teması kurmaya yönelik görüşlerinin meslekî kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir (Günay, 2003, Erol, 2006). Doğusoy (2012) kıdemli ve kıdemsiz öğretmenlerin kavram haritası oluşturma süreçlerindeki göz teması davranışlarını göz izleme yöntemi kullanarak incelenmiş; bu araştırma sonucunda da kıdemsiz öğretmenlerin kavram haritası oluşturma süreçlerinde kıdemli olanlara göre daha farklı göz teması kurma davranışı benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca; kıdemsiz öğretmenlerin sürecin genelinde ve belirlenen hareketler açısından daha fazla odaklanma sayısına sahip oldukları görülmüştür.

Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında insanların farklı iş ve etkinliklerde meslekî kıdemleriyle göz teması davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının meslekî kıdemlerine göre nasıl değişeceği henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşmuş değildir ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre öğrencileriyle göz teması kurma sıklıklarının, sürelerinin ve görüşlerinin değişip değişmediği konusu bu çalışmada ele alınan ve incelenen önemli bir değişkendir.

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının ve bu davranışları hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni ve göz teması kurma davranışları açısından literatür incelendiğinde, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalara rastlanılamamıştır. Bu nedenle insanların cinsiyetleriyle sözlü veya sözsüz iletişim becerileri arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalar açısından literatür yeniden değerlendirilmiştir. Neticede insanların cinsiyetlerine göre sözsüz iletişim becerini kullanma düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Örneğin; Cunningham, Roberts, Barbee ve Duren'in (1997) araştırmasına göre, kişilerarası iletişimde sözsüz mesajların problem çözme becerisinde kullanımı yönünden kadınlar erkeklere göre daha iyidir. Berglund, Eriksson ve Westerlund (2005) ise, 18 aylık 1019 çocuğun annelerinden çocuklarının gelişimsel olarak iletişim becerilerini değerlendirmelerini istemiş ve sonuç olarak katılımcıların kız çocuklarını erkek çocuklara kıyasla iletişim becerileri yönünden daha yetenekli gördükleri anlaşılmıştır.

Ulusal literatür incelendiğinde kadınların sözlü veya sözsüz iletişim becerileri açısından özellikle öğretim ve eğitim süreçlerinde daha iyi olduklarını ortaya koyan araştırmalar (Bozkurt, 2003; Deryakulu, 2006; Şeker, 2000) olduğu gibi; iletişim becerilerinin cinsiyet faktörü açısından farklılık göstermediğini öne süren çalışmalara da (Pehlivan, 2005) rastlanmıştır. Netice itibarıyla doğrudan göz teması kurma davranışına yönelik olmasa da genel anlamda iletişim becerilerini konu edinen çalışmalar cinsiyet faktörü açısından kesin sonuçlar ortaya koyamamaktadır. Bu durum gerek genel anlamda iletişim becerileri ve gerekse bu araştırma kapsamında ele alındığı şekliyle göz teması kurma davranışlarının cinsiyet faktörüyle ilişkisine yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri onların cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle araştırma kapsamında cinsiyet faktörü bir diğer değişken olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin birer canlı olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri göz teması kurma davranışları incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma, literatürdeki katılımcıların resim, web sayfası, kitap ya da eğitim materyalleri gibi cansız ve hareketsiz nesnelere bakmaları istenilerek test edilen göz izleme araştırmalarından farklıdır. Yani süreçte ölçümlenmese de öğrencilerin de göz teması kurma davranışı geliştirebileceği, onların cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri gibi bazı niteliklerinin öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını etkileyebileceği veya şekillendirebileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin göz teması kurdukları öğrencilerin cinsiyetleri ve akademik başarıları da araştırma kapsamında birer değişken olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda süreçte pasif olarak yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine ve akademik başarı düzeylerine göre öğretmenlerin onlarla kurdukları göz teması davranışlarında farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır.

Literatürde öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ile öğrencilerin cinsiyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalara rastlanılmamıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalar söz konusudur. Ancak bu araştırmalar (Mcdowell, 1993) da genellikle öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi üzerine kurgulanmıştır. Diğer bir ifade ile bu araştırmalarda öğrencilerin akademik başarıları etkileyen değil etkilenen değişken olarak ele alınmıştır. Öte yandan doğrudan ilgili olmasa da cinsiyetle iletişim becerileri arasındaki ilişkilere dair bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin Öner (1999), öğretmenlerin kız öğrencilere karşı daha sabırlı ve güler yüzlü olduğunu, onların soru sormasını daha çok istediklerini ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını belirlemiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenlerin kurgusal alt yapısı ortaya konduktan sonra günümüzde göz izleme araştırmalarının nasıl yapıldığına değinmek yerinde olacaktır. İnsanların göz hareketlerini ölçümlemek üzere keşfedilen, çeşitli ticari ve bilimsel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan göz izleme sistemleri, aniden değişebilen göz hareketlerini nicel yöntemlerle net ve kesin bir şekilde ölçümleyebilmektedir. Son yıllarda sıklıkla çeşitli pazarlama, reklamcılık, mimarlık, kullanışlılık, web sayfası tasarımı ve benzeri araştırmalar

kapsamında, göz hareketlerine ilişkin veri toplama yöntemi olarak kullanılan göz izleme sistemleri, bir gözlüğe yerleştirilen kızıl ötesi ışınlar ve kameralar aracılığıyla insan gözünün tüm hareketlerini bilgisayar ortamında kayıt altına alabilmektedir. Göz hareketlerini kaydeden sistemler; gözlenen nesnelere yönelik katılımcıların bakışlarının süresi ve sıklığı hakkında kesin ve net veriler sunmaktadır. Sistem kapsamında kullanılan bilgisayar programları aracılığıyla bu veriler analiz edilerek, insanların göz teması kurma davranışlarının sıklıkları, yönleri, süreleri gibi bilgiler hakkında kesin ve güvenilir verilere ulaşılabilmektedir. Ayrıca göz izleme sistemlerini kullanarak, cinsiyet, meslekî kıdem ve algısal öğrenme stili gibi değişkenler açısından farklı özellikler gösteren öğretmenlerin yine cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenler açısından farklı niteliklere sahip öğrencilerle ne sıklıkta ve ne kadar süre ile göz teması kurduğu konusunda anlamlı bulgulara ulaşmak mümkündür. Bu çerçevede araştırmada sınıf öğretmenlerinin derste öğrencileriyle göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri; onların meslekî kıdemleri, cinsiyetleri, algısal öğrenme stilleri, öğrencilerinin cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri açısından incelenmiştir.

2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin göz teması kurma davranışları; onların meslekî kıdemleri, cinsiyetleri, algısal öğrenme stilleri, öğrencilerin cinsiyetleri ve başarıları gibi değişkenlerle incelenmiştir. Literatürde özellikle Türkiye’de bu tür araştırmaların yaygın olduğunu söylemek güçtür. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve meslekî kıdemlerine göre gelişen deneyimlerinin öğrencileriyle arasındaki göz teması davranışlarına etkisi olup olmadığı henüz bilinmeyen ve araştırılması gereken bir konudur. Benzer şekilde hem öğretmenlerin hem öğrencilerin doğuştan sahip oldukları algısal öğrenme stillerinin onların göz teması kurma davranışı üzerinde etkisinin olup olmadığı konusu da halen merak edilen, ancak bilimsel araştırmalarla henüz açıklanmayan önemli bir araştırma konusudur. Araştırma, elde edilecek bulgularla öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması yoluyla kurdukları sözsüz iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler önerilebilecektir. Bu doğrultuda mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin göz teması kurma davranışı üzerinde farkındalık oluşturmaları ve göz temasını yoğun kullanan öğretmenlerden bilgi ve deneyim paylaşımı yapmaları öğrencilerle göz teması kurma davranışlarını geliştirmeleri açısından önemlidir.

Ayrıca insanların yaşamlarını etkileyen algısal öğrenme stillerinin göz teması kurma davranışları üzerine de etkisi ortaya konulmaktadır. Kıdem faktöründe olduğu gibi; öğretmenlerin kendi algısal öğrenme stillerini tespit etmeleri ve kendileri üzerindeki etkilerini anlamaları öğretim süreçlerindeki davranışlara etki edecektir. Özellikle göz teması kurma davranışlarını kullanmaları açısından algısal öğrenme stillerini bilerek kendilerini yönlendirmeleri öğrencilerin başarılarını etkileyen bir faktör olduğu da ortaya çıkmaktadır. Sonuçta; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve algısal öğrenme stilleri ile göz teması kurma davranışlarının ilişkisini ortaya koymak, öğretmenlere farkındalık oluşturmak ve onları yönlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi merkeze alınmıştır. Bu durumda gerçekleştirilen ölçümlerde öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetleri de araştırmaya konu edinmiş ve göz teması kurma davranışı ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğrenci başarı durumlarının göz teması kurma davranışına etkisi incelenmiş ve göz teması kurma davranışının önemi ortaya konulmuştur.

Bu araştırmayı önemli kılan diğer bir husus, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemiyle ilgilidir. Genellikle pazarlama araştırmaları, web sayfası tasarımları, kullanışlılık testleri gibi araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan, saliseler içinde meydana gelen göz hareketlerini, kamera ve bilgisayar yardımıyla kayıt altına alan göz izleme teknolojileri, insan gözünün tüm odaklanmaları, kaymaları ve sıçramaları ile hangi sıklıklarla ve ne kadar süreyle bir nesneye baktığını ölçebilmektedir (Pernice ve Nielsen;). Ayrıca göz izleme teknolojilerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalara bakıldığında insanların göz hareketlerinin genellikle bilgisayar ekranına, kapı, resim, yazı veya kitap gibi cansız nesnelere bakmak veya odaklanmak suretiyle yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada göz izleme sistemleri, canlı varlıklar olan öğrencilerle öğretmenlerin arasındaki göz teması kurma davranışını ölçümlemek üzere kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle göz teması kurma davranışları göz izleme sistemiyle incelenmiş ve araştırma verilerinin önemli bir kısmı bu yöntemle toplanmıştır. Böylece eğitim ve iletişim alanında öğretmenlerin göz hareketleri ve öğrencilere yönelik göz teması kurma davranışları, sınıf ortamında göz izleme sistemleri aracılığıyla test edilmiş, yapılan testlere ilişkin bulgulara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin göz teması davranışlarının canlı nesnelere yönelik olarak ölçümlemeyi gerçekleştiren bu araştırmanın, özellikle eğitim ve iletişim alanlarında yeni araştırmalara da önemli bir perspektif sunabileceğini söylemek mümkündür.

3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Öğretmenlerin göz teması kurma davranışı, hem öğretim süreçlerinin hedeflerine ulaşması açısından hem de öğretmenlerin etkili bir şekilde sözsüz iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemli bir davranıştır.

Bu kapsamda araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından, “Öğretmenlerin derste öğrencileriyle kurdukları göz teması ve bu konu hakkındaki görüşleri hangi değişkenlere göre değişmektedir?” sorusu yöneltilmiş ve bu araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle araştırmanın problem cümlesi tanımlanmıştır.

“Sınıf öğretmenlerinin derste öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri, meslekî kıdemlerine, cinsiyetlerine, algısal öğrenme stillerine, öğrencilerinin cinsiyetlerine ve akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?”

Problem cümlesinden anlaşıldığı üzere bu araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri, meslekî kıdem, cinsiyet, algısal öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerine ve öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarı düzeylerine göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

Ancak literatüre bakıldığında, gerek eğitim gerekse iletişim bilimleri alanında öğretmenlerin öğrencileriyle arasında gerçekleşen göz teması kurma davranışlarını sözsüz iletişim becerileri, algısal öğrenme stilleri ve çeşitli demografik değişkenlere göre ele alan bir araştırmanın henüz yapılmadığı görülmektedir.

Oysa insanların diğer insanlarla gözleri ve bakışlarıyla kurdukları iletişim davranışları sadece öğretmenlerin değil her yaş grubu, her meslek ve her toplumsal statüdeki toplumsal yaşantının ve insanlar arası ilişkilerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi açısından merak edilen bir araştırma konusudur (Henderson, Williams, ve Falk, 2005).

Ayrıca insanların içinden geçen duygu ve düşünceleri açık ve samimi bir şekilde ifade etmesinin en etkili yöntemi olan göz teması kurma davranışının hangi değişkenlere göre şekillendiğini öğrenmek, hem iletişim hem de öğrenme süreçleri açısından oldukça önemlidir.

Bu çerçevede yapılan literatür taramasında, insanların göz hareketlerini ve göz teması kurma davranışlarını konu alan, bu tür davranışları göz izleme testleriyle ölçümlemeye çalışan ve farklı bilim dallarında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu şekilde yapılan literatür taraması sonucunda tespit edilen değişkenlerin içinden, sadece bu araştırmanın temel amacı, hedefleri ve araştırma problemi kapsamında incelenmesi gerekli görülen faktörler seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ayrıca özellikle olarak bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle gözleriyle kurdukları iletişim ele alındığı için daha çok öğretim süreçlerine odaklanılarak araştırmanın alt problemleri bu içerikteki literatür taraması sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Literatür taraması sonucunda aşağıdaki başlıklar altında tanımlanan alt problemler geliştirilmiş olup, bu çalışma kapsamında kullanılan nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle elde edilen bulgulara göre tanımlanan alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin öğrencileriyle sınıf ortamında göz teması kurma davranışlarına ve bu davranışları hakkındaki görüşlerine etkisinin olup olmadığı konusu incelenmek istenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda literatüre bakıldığında, öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının meslekî kıdem ile ilişkisini sözsüz iletişim becerileri açısından inceleyen araştırmaya pek rastlanmamıştır. Bununla birlikte değişik amaçlarla yapılan araştırmalarda söz konusu ilişkiyi tanımlayan bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Siegel ve Gregora (1985) araştırmasında etkili iletişim yönünden gençlerle yaşlıları karşılaştırmış ve bunun sonucunda, yaşlılarla gençler arasında etkili iletişim performansı açısından herhangi bir fark bulamamışlardır.

Malatesta ve Izard (1987) ise sözsüz iletişim becerisinin etkinliğini ölçümlemeye çalıştığı araştırmaları kapsamında, başkalarından gelen duygusal mesajları çözümlemede, yaşlı kadınların genç olanlara kıyasla daha zayıf olduklarını ortaya koymuştur.

Vickers (2007) ise göz izleme sistemleriyle yaptığı deneysel bir araştırma sonucunda, farklı deneyim ve tecrübe düzeylerine sahip jimnastikçilerin göz hareketlerinin deneyim düzeylerine göre değiştiğini ortaya koymuştur. Özellikle bu araştırma sonucunda deneyimli jimnastikçilerin sabit bakışlarını deneyimsiz jimnastikçilerden daha az kullandıklarını ve aynı zamanda deneyimli jimnastikçilerin bakışlarını tüm gövdelerine yönlendirirken, deneyimsizlerin daha çok baş, ayaklar ve ellere yönlendirdiklerini tespit etmiştir.

Williams ve Ward (2003) tarafından kıdemli ve kıdemsiz futbolcular üzerinde yapılan başka bir göz izleme araştırması sonucunda; mesleğinde kıdemli futbolcuların maçtayken, top gibi nesneleri tarama ve tanımlamada daha hızlı olduğunu ve daha etkili bir şekilde göz teması kurma davranışlarını kullanabildikleri ortaya çıkmaktadır. Özellikle kıdemli futbolcuların rakibin vücut oryantasyonuna ilişkin görsel ipuçlarını hemen algılamak gibi ileri düzeyde görsel temas davranışı gerektiren alanlarda, deneyimsiz futbolculara göre daha fazla gelişmiş becerileri bulunduğu bu araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Göz izleme sistemi kullanılarak yapılan bir başka araştırmada; Bahill ve LaRitz (1984), kıdemli ve kıdemsiz beysbol oyuncularının her ikisinin de topu 2,6 metreye düştüğünde izlemeye başladıkları; ancak kıdemli oyuncuların topu 1,5 metreye kadar daha uzun süre izleyebildikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucunda kıdem değişkenine göre daha pek çok kıyaslama yapıldıktan sonra kıdemli beysbol oyuncularının topu izleme davranışları yönünden kıdemsiz oyunculara göre daha hızlı ve becerikli oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileriyle meslekî kıdemleri arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair görüşlere ulaşmak için literatüre bakıldığında ise bazı araştırmaların sonuçları dikkat çekmektedir. Örneğin; Çubukçu ve Dünder (2003) tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin sahip oldukları iletişim becerilerinin gelişmişlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine, kıdemlerine ve bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Bir başka araştırmada; Günay (2003), sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları değerlendirilmiş; bu

araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının meslekî kıdemlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Erol (2006) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini yaş ve meslekî kıdem gibi çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiş, araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerinin yaş ve meslekî kıdemlerine göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Doğusoy (2012) yaptığı araştırmada kıdemli ve kıdemsiz öğretmenlerin kavram haritası oluşturma süreçlerindeki göz teması davranışlarını göz izleme yöntemi kullanarak incelenmiş; bu araştırma sonucunda kıdemsiz öğretmenlerin kavram haritası oluşturma süreçlerinde kıdemlilere göre daha farklı göz teması davranışlarını benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca; kıdemsiz öğretmenlerin sürecin genelinde ve belirlenen hareketler açısından daha fazla odaklanma sayısına sahip oldukları belirtilmiştir.

Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında insanların farklı iş ve etkinliklerde meslekî kıdemleriyle göz teması kurma davranışları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkiye etkili iletişim ve sözsüz iletişim becerisi yönüyle bakıldığında; öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının meslekî kıdemlerine göre nasıl değişeceği henüz açıklığa kavuşmamıştır.

Ulaşılan bu bulgulardan hareketle araştırma kapsamında; öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre öğrencileriyle göz teması kurma sıklıklarının, sürelerinin ve görüşlerinin değişip değişmediği bu araştırmanın alt problemlerini oluşturmuştur.

1. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre;

- **öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları,**
- **öğrencilerle göz teması kurma süreleri,**
- **sıklıkla göz teması kurduğu öğrenci sayıları,**
- **nadiren göz teması kurduğu öğrenci sayıları,**
- **hiç göz teması kurmadığı öğrenci sayıları nasıl bir değişim göstermektedir?**

Tanımlanan alt problemin çözümlenebilmesi için, araştırma kapsamında yapılan göz izleme testine katılan sınıf öğretmenlerinin seçiminde meslekî kıdem değişkenine göre katılımcılar önceden belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yukarıda maddeler halinde sıralanan bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla göz izleme sistemi kullanılarak veriler toplanmış ve elde edilen veriler öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre yorumlanarak söz konusu alt problem çözümlenmeye çalışılmıştır.

2. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışına yönelik düşünceleri meslekî kıdemlerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi için, göz izleme testi verilerine ek olarak, ayrıca göz izleme testi sonrasında öğretmenlerle mülakatlar yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin sahip olduğu meslekî kıdem değişkenine göre öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışları hakkındaki görüşlerinin değişip değişmediğine bakılmış ve bu yönde elde edilen veriler kıdeme göre yorumlanarak bilimsel geçerliliği olan bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının ve bu davranışları hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği incelenmektedir.

Bu amaçla öncelikle literatür taranmış ve öğretmenlerin göz teması kurma davranışı ile cinsiyetleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığına teorik düzeyde bakılmıştır. Ancak literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle literatür kapsamında insanların cinsiyetleriyle sözlü veya sözsüz iletişim becerileri arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakılmıştır. İnsanların cinsiyetlerine göre sözsüz iletişim becerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Cunningham, Roberts, Barbee ve Duren, (1997) araştırmasına göre, kişilerarası iletişimde sözsüz mesajların problem çözme becerisi yönünden, kadınlar erkeklere göre daha iyidir. Berglund, Eriksson ve Westerlund (2005) çalışmasında ise, 18 aylık 1019 çocuğun annelerinden çocuklarının gelişimsel olarak iletişim becerilerini değerlendirmelerini istemiş ve araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek puan alarak iletişim becerileri yönünden daha yetenekli oldukları görülmüştür.

Dolayısıyla göz teması kurma davranışı da sözsüz iletişim becerileri içinde belki de en önemli iletişim yöntemi olduğu için cinsiyet değişkeni açısından göz teması kurma davranışının değişiklik gösterebileceği söylenebilir.

Deryakulu (2006), öğretim elemanlarının öğrencileriyle kurdukları iletişim süreçlerini değerlendirdiği araştırması sonucunda; erkek ve kadın öğretim üyelerinin arasında, kendilerinden beklenen iletişim davranışlarını göstermesi konusunda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Şeker (2000), tarafından yapılan bir başka çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim becerilerini etkili kullanma düzeylerinin farklılaştığını ve kadın öğretmenlerin daha etkili iletişim becerisine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bozkurt (2003) araştırmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmaması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisinin “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kadınların sözlü veya sözsüz iletişim becerileri açısından özellikle öğretim ve eğitim süreçlerinde daha iyi olduklarını ortaya koyan bu araştırmaların aksine literatürde yer alan bazı araştırmalar ise cinsiyet faktörünün iletişim becerileri açısından farklılık göstermediğini öne sürmüştür.

Pehlivan (2005), çalışması sonucunda Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Bingöl ve Demir (2011), sağlık yüksekokulu ebelik ve hemşirelik programı öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin iletişim becerisi algılarının cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Dilekmen vd. (2008), eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelediği araştırmalarında; öğrencilerin iletişim becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Saracaloğlu vd. (2009), sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelediği araştırmalarında; öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki, öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle araştırma kapsamında aşağıdaki iki alt problemin cevapları aranmıştır.

3. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre;

- *öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları,*
- *öğrencilerle göz teması kurma süreleri,*
- *sıklıkla göz teması kurduğu öğrenci sayıları,*
- *nadiren göz teması kurduğu öğrenci sayıları ve*
- *hiç göz teması kurmadığı öğrenci sayıları nasıl bir değişim göstermektedir?*

Tanımlanan alt problemlerin çözümlenebilmesi için, araştırma kapsamında yapılan göz izleme testine katılan sınıf öğretmenlerinin seçiminde cinsiyet değişkenine göre katılımcılar önceden belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yukarıda maddeler halinde sıralanan bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla göz izleme sistemi kullanılarak çeşitli veriler toplanmış

ve elde edilen veriler öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yorumlanarak söz konusu alt problem çözümlenmeye çalışılmıştır.

4. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışına yönelik düşünceleri cinsiyetlerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi için, göz izleme testi verilerine ek olarak göz izleme testi sonrasında öğretmenlerle mülakatlar yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışları hakkındaki görüşlerinin değişip değişmediğine bakılmış bu yönde elde edilen veriler yorumlanarak bilimsel geçerliliği olan bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması davranışlarının ve bu davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stillerine göre değişip değişmediği incelenmektedir.

Bu amaçla literatür incelendiğinde algısal öğrenme stilleriyle öğretmen-öğrenci arasındaki göz teması kurma davranışları ilişkisini konu alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öncelikle algısal öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretme süreçleri açısından literatürde incelenerek, öğretmenlerin göz teması kurma davranışı ile algısal öğrenme stili yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki olabileceği konusunda teorik bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Literatürde algısal öğrenme stillerinin; her bireyin çeşitli davranışları hakkında önemli ipuçları veren ve gözlenebilir öğrenme yöntemleri olduğu vurgulanmaktadır (Kaplan ve Kies, 1995, s. 3). Ayrıca algısal öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun hayattaki tüm davranışlarını ve başarısını etkileyen en önemli karakteristik özelliğidir (Erden ve Altun, 2006; Boydak, 2014).

Reid (1984 ve 1987) çalışmalarında öğrenme stillerinde dört temel algısal stilin tercih edildiğini belirtir ve bunların işitsel, görsel, harekete dayalı ve dokunsal stiller olduğunu belirtmektedir.

Benzer şekilde Dunn ve Dunn (1992), her insanın farklı farklı güçlerde ve ölçülebilir nitelikte öğrenme tercihleri bulunduğu belirtilerek, insanların öğrenme stillerini oluşturan algı ögesinin onların öğrenme ortamında dinlemeye, görmeye veya dokunmaya ilişkin tercihlerine göre şekillendiğini ileri sürmektedir. Ayrıca algısal öğrenme stilleri Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin fizyolojik boyutlarından algısal boyutuyla da örtüşmektedir (Otrar, 2007; Şimşek, 2007; Uğur, 2008).

İnsanların öğrenme stillerinin algısal tercih ve kabiliyetlerine göre şekillendiğini ifade eden Reinert (1976)'a göre öğretim süreçlerinde algısal öğrenme stilleri farklılıklarının göz önünde bulundurulmasıyla birlikte öğretme ve öğrenme başarısının artacağı belirtilmektedir (Akt. Şimşek, 2007, s. 4).

Yine literatürde algısal öğrenme stilleriyle ilgili önemli araştırmalar yapan Keef'e (1979) göre algısal öğrenme stilleri, insanların karşılıklı etkileşime dayanan öğrenme ortamlarında tüm davranış ve tepkilerinin bir dereceye kadar değişmeyen belirleyicileridir.

Öğrenme stilleri modelleri arasında en genel ve en çok kullanılan modellerden biri de Fleming'in VARK modelidir (Fleming, 1995; Fleming, 2001; Fleming, 2012). Kolb'un modelinden hareketle Fleming temel olarak; görsel (visual –V), işitsel (aural –A), oku/yaz (read/write – R) ve kinestetik (kinesthetic/tactile – K) gruplarını tanımlamıştır (Fleming, 2001; Hawk ve Shah, 2007; Leite, Svinicki ve Shi, 2009).

Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğleyen grup okuma/yazma grubudur. Kinestetik/dokunsal öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler (Sökezoğlu, 2003; Şimşek, 2002; Akman ve Muğan, 2004).

Bu anlamda algısal öğrenme stilleri bireyin kendisine yönelen bir mesajı nasıl algıladığı ve bu algılamaya bağlı olarak öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını belirleyen en temel göstergedir (Açıkgöz, 2009). Ayrıca Fleming ve Mills (1997)'e göre görsel öğrenenler; sembol ve araç gereçlerle öğrenmeyi tercih eder ve görsel olayları rahatlıkla hatırlarlar. İşitsel öğrenenler konuşmayı ve dinlemeyi severler. Dokunsal öğrenenler ise bütün duyularını kullanarak öğrenmeyi tercih ederler (Şimşek, 2007).

Şüphesiz öğrenciler için geçerli olan bu durumun, öğretmenler için de geçerli olacağını söylemek mümkündür (Fleming, 2012). Öğretmenler kişilerarası iletişim süreçlerinde algısal öğrenme stillerine göre sözsüz iletişim becerilerinin bazılarını daha baskın bir şekilde kullanabileceklerdir (Fleming, 2012; Gilakjani, 2012; Boydak, 2014). James ve Galbraith'e (1985) göre duyuşal organlarını etkili kullanan bireylerin, tüm öğrenme ve iletişim davranışlarında, buna göre tercihlerde bulunduklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri ile sahip oldukları algısal öğrenme stilleri arasında önemli bir ilişki bulunduğunu söylemek mümkündür (Adler, 2015; Pektaş, 1998; Güven, 2004).

Görüldüğü üzere literatürde yer alan bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin iletişim becerilerini etkilediği söylenebilir (Hamelin, 2003; Ekici, 2003; Şimşek, 2007).

Bu kapsamda; aşağıda tanımlanan iki alt problem nicel ve nitel yöntemlerle toplanan verilere göre çözümlenmeye çalışılmıştır.

5. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin algısal öğrenme stillerine göre;

- **öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları,**
- **öğrencilerle göz teması kurma süreleri,**
- **sıklıkla göz teması kurduğu öğrenci sayıları,**
- **nadiren göz teması kurduğu öğrenci sayıları,**
- **hiç göz teması kurmadığı öğrenci sayıları nasıl bir değişim göstermektedir?**

Her iki alt problemde ifade edilen öğretmenlerin algısal öğrenme stilleri “VARK Öğrenme Stili Envanteri” uygulanarak tespit edilmiştir. Bu nedenle öncelikle göz izleme testine katılan öğretmenlerin test öncesinde hangi algısal öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca göz izleme sistemi kullanılarak çeşitli veriler toplanmış ve elde edilen veriler öğretmenlerin algısal öğrenme stili değişkenine göre yorumlanarak söz konusu alt problem çözümlenmeye çalışılmıştır.

6. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışına yönelik düşünceleri algısal öğrenme stillerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi için, göz izleme testi verilerine ek olarak göz izleme testi sonrasında öğretmenlerle mülakatlar yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin algısal öğrenme stilleri değişkenine göre öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışları hakkındaki görüşlerinin değişip değişmediğine bakılmış bu yönde elde edilen veriler yorumlanarak bilimsel geçerliliği olan bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Öncelikle belirtilmelidir ki, literatürde yer alan göz izleme araştırmalarının hemen hemen hepsinde insanların göz hareketleri resim, web sayfası, kitap ya da eğitim materyalleri gibi cansız ve hareketsiz nesneler üzerinden test edilmektedir. Bu araştırma kapsamında diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin canlı birer varlık olan öğrencilere yönelik göz teması kurma davranışları incelenmiş ve ölçümlenmiştir.

Her ne kadar araştırma kapsamında yapılan göz izleme testinde öğrencilerin göz hareketleri ölçülmemiş ve testte yer alan öğrenciler söz konusu testte bağımsız ve pasif değişkenler olarak bulunmuş olsalar da göz teması kurma davranışının karşılıklı olması gerekliliği dolaylı olarak öğrencilerin de göz teması kurma davranışlarının ölçüldüğü anlamını taşımaktadır.

Dolayısıyla göz hareketleri araştırma kapsamında ölçülmemeyen, ancak bizzat kendileri de göz teması kurma davranışı geliştirebilen öğrencilerin sahip oldukları akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri gibi bazı özelliklerinin de öğretmenlerin göz teması kurma davranışları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Bu yüzden araştırma kapsamında göz izleme testine pasif olarak katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve akademik başarı düzeylerine göre öğretmenlerin onlarla göz teması kurma davranışlarında farklılıklar olup olmadığı araştırılmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ile öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları arasında ilişkiyi konu edinen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin akademik başarıları düzeyleri ile öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalara odaklanılmıştır.

Ann (1985) araştırması sonucunda, öğretmenlerin özellikle yüz ifadesi ve öğrencilerin başını okşama gibi etkili sözsüz iletişim davranışlarının, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde şekillenmesinde çok önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Mcdowell (1993) araştırması sonucunda; öğretmenlerin öğrencileriyle etkili iletişim kurmayı başarmasının, derste baskıcı olmamasının, öğrencilerine sürekli ilgi göstererek derste neşeli, hareketli ve iletişime açık olmasının öğrencilerin akademik başarıları yönünden diğer değişkenlere göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade etmiştir.

Bulut (2006) ise Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayı öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelenmiş ve bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile onların cinsiyet ve akademik başarı düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Her ne kadar yukarıdaki araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediği anlaşılmasa bile denilebilir ki; öğretmenler sözsüz iletişim becerilerini etkili kullandıkları takdirde bu durumdan öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Daha açık bir ifadeyle başarılı öğretmenler etkili iletişim becerisine sahip ve bu becerisini öğretim süreçlerinde daha etkili kullanabilen öğreticiler olduğunu söylemek mümkündür (Kısaç, 2004).

Ayrıca literatürde öğretim mesleğinde başarılı olan öğretmenlerin aynı zamanda yüksek iletişim becerisi kabiliyetine sahip öğretmenler olduğu ve bu nitelikteki öğretmenlerin ders anlattığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de hızla yükseldiği ifade edilmektedir (Özer, 2015; Good ve Bprohy, 2006; Aydın, 2013). Bu bilgiler ışığında öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile göz teması kurma davranışları ve bu davranışlarına ilişkin görüşleri arasında ilişki olabileceğini söylemek mümkündür.

Öte yandan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalara literatürde pek yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte sözsüz iletişimin sözlü iletişime göre daha çok duygusal mesajların iletiminde kullanılmasından hareketle, öğretmenlerin kız öğrencilerle erkek öğrencilere göre daha fazla göz teması kurabileceğini söylemek mümkündür (Bacanlı, 2015, s.42).

Öner (1999) araştırma sonucunda, öğretmenlerin kız öğrencilere daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını ortaya koymuştur. Samsa'nın (2005) çalışması sonucunda ise, üniversitelerde kız ve erkek öğrenciler arasında öğretim üyelerinin kendileriyle sürdürdükleri iletişimi olumlu yönde algılama düzeylerinin farklı olduğu ortaya konulmuştur.

Literatürde yer alan bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencileriyle arasındaki göz teması kurma davranışlarının hem öğrencilerin cinsiyetlerine, hem de akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterebileceği bu yüzden de araştırmanın aşağıda belirtilen iki alt problemini oluşturabileceği düşünülmüştür.

7. Alt Problem: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre;

- *sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma sıklıkları,*
- *sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma süreleri nasıl bir değişim göstermektedir?*

8. Alt Problem: Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre;

- *sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma sıklıkları,*
- *sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma süreleri nasıl bir değişim göstermektedir.*

Son olarak belirtmelidir ki, araştırmanın kapsamında yukarıda tanımlanan alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla, okul yönetimleriyle irtibata geçilerek göz izleme testinin yapıldığı

sınıflardaki öğrencilerin akademik başarı puanları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler önceden tespit edilmiştir. Böylece söz konusu değişkenlere göre öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarının değişip değişmediğine bakılarak yukarıdaki alt problemler çözümlenmeye çalışılmıştır.

4. Varsayımlar

- Göz izleme testine katılan öğretmenlerin gönüllü olarak çalışmaya katkı verdikleri,
- Öğretmenlerin mobil göz izleme cihazını kullandıkları sırada doğal davrandıkları,
- Öğretmenlerin göz izleme cihazını takmalarının öğrencilerin doğal davranmalarına etki etmediği,
- Göz izleme testine katılan öğretmenlere ait ölçümleme ayarlarının doğru yapıldığı,
- Elde edilen göz izleme verilerinin araştırmacı tarafından doğru olarak haritalandığı(işaretlendiği),
- Öğretmenlerin VARK öğrenme stili envanterine verdikleri cevapların doğruyu yansıttığı varsayılmaktadır.

5. Sınırlılıklar

- Göz izleme sistemlerinin teknik donanım, uzman, moderatör vb. etkenlerle maliyetlerinin yüksek olması araştırma kapsamında daha fazla öğretmenle test yapılmasını kısıtlamıştır. Bu nedenle katılımcı sayısı ve çeşidi araştırma kapsamında 12 katılımcı ile sınırlı kalmış, ayrıca öğrencilerin göz hareketlerini ya da daha fazla sayıda öğretmenin göz hareketini ölçümlemek mümkün olmamıştır.
- Mobil göz izleme cihazının; teknolojik kalitesi (görüntü kalitesi, gözlük ağırlığı, kayıt kapasitesi vb.), katılımcıların kafatası yapısına uygun şekilde yerleştirilmesi ve kayıt süresince cihazın sabit kalması gerekliliği araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.
- Mobil göz izleme cihazı hareketli veriler oluşturduğundan, veri analizinde yoğunluk, yol ve ısı haritaları kullanılamaması da veri analizinde sınırlılık oluşturmıştır.
- Göz izleme testinde cansız bir objeye yönelik göz hareketleri ölçülenmediği gibi test süresi bir anlık ya da bir dakikalık süre boyunca göz hareketleri ile

sınırlandırılmamıştır. Bunun aksine öğretmenlerin sınıf ortamında 14 ila 29 arasındaki öğrenciye ders anlatırken ve oldukça uzun bir süre (35-40 dk.) mobil göz izleme testine katılımları sağlanmıştır. Bu nedenle uygulamada kabul edilebilir düzeyde bazı veri kayıpları araştırmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

- Göz izleme testi sırasında katılımcıların odaklanma hataları ve katılımcıların göz bozuklukları da araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

6. Tanımlar

Algısal Öğrenme Stilleri: Bilginin duyuvar yardımcıyla alınması temeline göre farklılaşan algısal öğrenme stilleri; insanların karakterlerinin bir parçası olup, onları bu şekilde öğrenmeye zorlayan ve onların davranışlarını oluşturan uyaranlar karşısındaki özellikleridir (Uğur, 2008).

Mobil Göz İzleme Sistemi: Bir gözlüğe yerleştirilen kızıl ötesi ışınlar ve kameralar aracılığıyla insan gözünün tüm hareketlerini bilgisayar ortamında kayıt altına alabilen cihaz.

Odaklanma Süresi (Fixation Duration): Gözün bir noktaya bakış süresi.

Odaklanma Sayısı (Fixation Count): Gözün bir noktaya kaç defa baktığı.

Örtülü Dikkat: İnsanların sıklıkla yaptığı, bir şeye bakmıyorken ona dikkat etmesidir (Wright ve Ward, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Sözsüz İletişim Becerisi Olarak Göz Teması Kurma Davranışları

Sözlü mesajların yorumlanmasında karşıdaki kişiye önemli ipuçları verdiği sözlü iletişimi beden diliyle pekiştirdiği için sözsüz iletişimin daha güvenilir bir iletişim yöntemi ve kişilerarası iletişimde etkili bir mesaj kaynağıdır (Özbent, 2007). Bu nedenle günlük hayatın içinde iletişim eksikliklerinden kaynaklanan çatışmaların önlenmesinde insanların sözsüz iletişim becerilerini etkili kullanmayı öğrenmeleri oldukça önemlidir (Poon, Teng ve Fatt 1998; Çuhadar, Özgür, Akgün ve Gündüz, 2014).

Özellikle kişilerarası iletişimin oldukça yoğun gerçekleştiği eğitim ve öğretim kurumlarında öğrencilerden gelen sözel olmayan mesajları algılamak, öğretmenlerin mesleğinde başarılı olabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2012; Deniz, 2015a). Bu önem ve değeri nedeniyle araştırma kapsamında ilk olarak sözsüz iletişim süreçleri teorik olarak incelenmiştir.

1.1. Sözsüz İletişim Becerileri

Genellikle sözlü iletişimle eş zamanlı oluşan sözsüz iletişim insanlar arasında gerçekleşen tüm ilişkileri ve davranışları şekillendirmektedir (Deniz, 2015a, s.64). Sözsüz iletişim sözel iletişime göre daha doğal, daha güvenilir, daha duygusal ifadelerden oluşmasına rağmen, insanlar günlük yaşantıda sözsüz iletişim becerisini geliştirme konusunda gereken gayreti göstermemektedirler (Z. Baltaş ve A. Baltaş, 2015, s.22).

İletişim ve iletişim becerisi geliştirme konularında yapılan araştırmalara bakıldığında insanların sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yönelik daha fazla araştırmanın yapıldığı; buna karşılık genellikle beden dili olarak nitelenen sözsüz iletişimin, sözlü iletişimin etkinliğini arttıran bir unsur olarak incelendiği görülmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2013).

Oysa göz teması, mimik ve jestler gibi vücut ifadelerinden oluşan sözsüz iletişim becerisi de en az sözlü iletişim becerisi kadar sonradan öğrenilerek geliştirilebilen, etkili kullanıldığında en mükemmel sözlü hitap ve konuşmalardan daha başarılı bir şekilde iletişimin gerçekleşmesine olanak tanıyan bir beceridir (Senemoğlu, 2012).

İletişim sözcüğü yalın bir ileti alışverişinden çok, toplumsal nitelikli bir etkileşimi, değiş tokuşu ve paylaşımı ifade etmektedir (Kaşıkçı, 2004, s.19). İnsanlara doğumla birlikte bahsedilen bu yetenek başka bir kaynaktan ise *“Bilginin, duygunun, düşüncenin ve benzeri ifadelerin çeşitli yöntem ve mesajlarla bir kaynaktan diğer bir kaynağa iletilmesi, aktarılması olayı”* şeklinde tanımlanmaktadır (Köknel, 2005, s.35).

İletişim kavramı tanımlarına kişilerarasında gerçekleşmesi yönünden bakıldığında sözlü ve sözsüz iletişim kavramlarından bahsetmek yerinde olacaktır. Bu anlamda sözlü iletişim konuşmada kullanılan kelimelerden oluşurken, sözsüz iletişim beden dilinden dökülen sessiz simgelerden oluşmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2013, s.14).

Bu çerçevede sözcüklerin kullanılmadığı tüm iletişim unsurlarını kapsayan sözsüz iletişim kavramı; genellikle kişilerarası iletişim süreçlerinde yüz ifadesi, sesin vurgusu, gözlerin teması, bakış sıklıkları, el ve omuz hareketleri gibi şekillerde gerçekleşen iletişim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Dökmen; 2012, s.22).

Sözlü iletişimde konuşmanın içeriğini oluşturan sözcükler ve kullanılan konuşma dili duyguları dile getirmede genellikle yetersiz kaldığından, sözsüz iletişim araçları eş zamanlı devreye girerek insanların birbirlerine duygusal bilgisini net ve kuvvetli bir şekilde aktarmasına yardımcı olmaktadır (Kaşıkçı, 2004, s.21). Bebeklerin doğar doğmaz kullanmaya başladığı sözsüz iletişim becerisinin insanoğlu büyüdükçe geliştirilen, hem birey olarak insanın gelişiminde hem de toplum olarak medeniyetin gelişiminde oldukça stratejik rolü ve işlevi bulunmaktadır.

Ayrıca sözsüz iletişimin insani duygu ve hisleri istem dışında yansıtması nedeniyle bu tür iletişimin hem kontrol edilmesi, hem de yönetilmesi bazen son derece güçleşmektedir (Vatansever, 2015). Çünkü bu tür sözsüz iletişim davranışları düşük bilinç düzeyinde ve çoğu zaman insani bir refleks olarak gerçekleşmektedir (Dökmen; 2012, s.24). İşte bu yüzden sözel iletişime göre sözsüz iletişim ve sesle iletilen sözcüklere göre sözsüz mesajlar daha güvenilir ve inanılır olarak değerlendirilmektedir (Selçuk, 2015, s.130).

Sözsüz iletişim temelde; kaynak, mesaj, kanal, alıcı, algılama ve geri bildirim öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğelerle ilişkili bir şekilde oluşan sözsüz iletişimin kalitesine göre insanlar arasındaki ilişkilerin sürdürülmesi de kolaylaşmaktadır (Z. Baltaş ve A. Baltaş, 2015, s.28). Bu açıdan göz temasıyla kurulan iletişimin kaynak, mesaj, kanal, alıcı, algılama ve geri bildirim süreçleri açısından en kaliteli ve etkili sözsüz iletişim yöntemi olduğu söylenebilir (Dökmen; 2012).

İletişim becerileri günlük yaşamın hemen her alanında kişilerarası ilişkiyi kolaylaştırıcı, kuvvetlendirici ve tanımlayıcı etkiye sahiptir (Gürüz ve Eğinli, 2013, s.18). Özellikle eğitim kurumları gibi kişilerarası ilişkilerin yoğun bir şekilde yaşandığı ortamlarda çalışanlar için iletişim becerisini geliştirmek, öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde işlemesi açısından ön koşul niteliği taşımaktadır (Pektaş, 1998; Deniz, 2013; Çuhadar vd., 2014; Deniz, 2015a; Deniz, 2015b).

Bireysel kazanımlar açısından iletişim becerisini geliştirmek insanın kendisini daha iyi hissetmesini ve duygularını açığa vurmasını sağlar, konuşmasını teşvik eder ve ona kendisini daha değerli hissettirir. Sıralanan kazanımlar dikkate alındığında sözsüz iletişim becerilerinin başkasını anlama ve ona yardım etmede en güçlü araçlardan biri olduğunu söylemek mümkündür (Cüceloğlu, 2014, s.39).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirerek öğrencilerini daha yakından tanımasıyla birlikte hem öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven artacak hem de kuruluş amacı insanlara kaliteli bir eğitim ve öğretim sunmak olan eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır (Akpınar, 2004, s.8). Dolayısıyla öğretmenlerin sözsüz iletişim becerilerini geliştirmesi oldukça önemli bir meslekî kazanım haline gelecek ve sınıf ortamında etkili bir eğitim vermek için gereken iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır (Vatansever, 2015).

Özellikle sosyal, kültürel ve pedagojik ilişkilerin ön planda olduğu öğretmenlik mesleğinde sıklıkla ileri düzeyde sözsüz iletişim becerisi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenin sahip olduğu iletişim becerisinin gelişmişlik düzeyi aynı zamanda onun okul içinde öğrencilerle ve meslektaşlarıyla; okul dışında ise ailesiyle ve değişik statülerdeki insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesinin en önemli belirleyicisidir (Cüceloğlu, 2014, s.41).

Ayrıca insanlar bedene özgü güvenilir jest ve mimikler kullanarak daha etkili konuşmalar yaparlar. Böylece sözsüz iletişim becerisinin desteğiyle konuşarak gerçekleştirdiği sözlü iletişimde daha etkili hale gelirler (Dökmen; 2012). Bunun aksine bedenin sessiz diline ters düşen sözcükler ise özellikle topluluğa ya da gruba hitaben yapılan konuşmalarda pek az dikkate alınırlar. Hatta birbirleriyle sürekli konuşan, samimi dostluklar kuran insanların bile ağzından çıkanlarla sözsüz davranışları uyuşmadıkça aralarında bir iletişim eksikliği oluşabileceği unutulmamalıdır (Ergin ve Birol, 2014, s.127).

Sonuç olarak, öğrenci ve öğretmenlerin aralarındaki iletişime göre şekillenen eğitim ve öğretim süreçlerinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması, sürdürülen eğitimin kalitesini artıracak ve öğretim süreçlerinde iletişim kazası yaşanması ihtimalini düşürecektir.

1.2. Sözsüz İletişim Yöntem ve Davranışları

Literatürde sözsüz iletişimin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlara göre sınıflandırıldığı görülmektedir (Poon, Teng ve Fatt, 1998; Gabbott ve Hogg, 2001).

Poon vd. (1998) araştırmasında sözsüz iletişimi öncelikle kişilerarası iletişim ve çevresel iletişim olmak üzere iki temel boyuta ayırarak incelemektedir. Poon vd. (1998) sınıflandırmalarında yer alan çevresel boyuttaki sözsüz iletişim türlerini kişinin çevresinden gönderilen sözsüz mesajlardan çıkardığı anlamlarla ilgili olarak tanımlamaktadırlar. Kişilerin kullandıkları parfüm, takı ve mücevherler, giyiniş tarzlar ile doğal çevreyi yansıtan ışıklandırma, mobilya, koku, müzik gibi değişkenler çevresel boyuttaki sözsüz iletişim yöntemleridir. Söz konusu gruplandırmada kişilerarası iletişim yöntemleri olarak beden duruşu, duruş mesafesi, el, kol ve baş hareketi, mimikler, göz teması, ses tonu ve bireyin diğerlerine kıyasla duruş yönü gibi konulara göre sözsüz iletişim yöntemleri anlatılmaktadır.

İnsanlar sözcükler dışında da bir takım sesler kullanarak iletişimde bulunabilmektedir. Örneğin ağızdan çıkan “hımm, hee, haa, yaa” sesleri; ellerden çıkan alkış gibi sesler bazı insani duyguları ve mesajları ifade etmek için kullanılmaktadır.

Sözcüklerden oluşmayan bu tür mesajlarla sözsüz iletişim gerçekleşmekle birlikte daha çok insanların birbirlerine duygu ve davranışları iletilmektedir. Bu yüzden de konuşurken kullanılan söz ve kelimeler kadar kolay kontrol edilemezler ve bu tür sözsüz mesajlar insanın içindeki gerçeği daha net ortaya çıkartırlar (Ceyhan, 2006, s.12).

Öte yandan insanlar çoğu zaman hiç ses çıkartmadan da birçok şey anlatabilmektedir. Bunun yanı sıra sözlü iletişim esnasında dinlemek gerçekleşen sözlü iletişimin etkinliğini de arttırmaktadır (Cüceloğlu, 2014). Nitekim literatürde sözsüz iletişimle ilgili beceri ve yöntemler sayılırken etkili dinlemeden bahsedilmekte, etkili dinlemenin sözsüz iletişim kapsamında anlam ve önemi vurgulanmaktadır (İzgören, 2000; Cüceloğlu, 2014; Ceyhan, 2006; Korkut, 2006). Sözel iletişim halinde olan iki kişi için genel dinleme davranışları şunlardır: *“Anlatan kişinin anlattıklarına yoğunlaşma, ilgi gösterme isteğini belirten bedensel tavırlar, bedeni konuşana doğru eğme, göz hizasında yüz yüze olma, uygun uzaklıkta durma ve karşıdaki insanla göz teması kurmadır”* (İzgören, 2000, s.19). Sonuç olarak, sözsüz iletişimde hem kelime anlamı olmayan sesler çıkartmak hem de etkili dinleme yapmak sözsüz iletişimin ilk adımı olarak görülmektedir.

Kişilerarası iletişimde duygu ve düşüncelerin anlaşılmasında kelimelerin yerini alan baş, el, kol, ayak, bacak ve diğer beden hareketleri önemli sözsüz iletişim araçlarıdır. Duyguların en güzel belirtileri olan bu hareketler, sözlü iletişim halindeyken konuşmaları destekleyerek, insanların birbirlerine duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatmaya yardımcı olmaktadır (Özbent, 2007, s.11-13).

Sözsüz iletişimde sevinç, üzüntü, mutluluk, kaygı ve korku gibi birbirinden farklı duygular, en belirgin, en hızlı ve en etkili şekilde insan yüzünde oluşan mimiklerle ifade edilmektedir. Bu yönüyle mimikler sözsüz iletişimin en temel ögesi olduğu gibi aynı zamanda insanların içinden geçen duygu ve düşünceleri anlatmasının en belirgin yöntemidir (Akbaşı, 2010; Beytekin ve Yalçınkaya, 2014; Çuhadar vd., 2014, Deniz, 2015a).

Ancak insanın vücudunun en dikkat çeken yeri olan yüzün ifadelerini anlamak o kadar kolay değildir. Çünkü insan yüzünde mimikleri gerçekleştiren çoğu çift olmak üzere 20 kas grubu bulunmaktadır. Teorik olarak bunların sadece gevşetilmeleri bile, yüzlerce durumu veya duyguyu farklı biçimlerde ifade etmeyi mümkün kılmaktadır (Z. Baltaş ve A. Baltaş, 2015, s.51).

Son olarak belirtilmelidir ki, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisi bakımından insanlar arasında bireysel farklılıklar bulunmakla birlikte, her kültürde ve coğrafyada yaşayan insanlara mahsus ölçülebilecek nitelikte bazı temel ölçütler kısaca anlatılmıştır. Özellikle göz hareketlerinin anlamını bilmek ve değişen göz hareketlerini ölçümlemek, araştırmacılara sözsüz iletişim davranışı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Akbaşlı, 2010; Akbaşlı, 2012; Deniz, 2013; Beytekin ve Yalçınkaya, 2014; Çuhadar vd., 2014, Deniz, 2015a; Deniz, 2015b).

Sözsüz iletişim açısından bedensel temasın, iletişime sunduğu bir katkı ve insanın içinde hissettiği duyguları dışına ifade etme aracı olarak önemi bulunmaktadır. İnsan bedeninin hangi yana eğildiği, yüzün hangi yöne baktığı, omuzların dik veya çökük oluşu, kolların açık veya kapalı oluşu, ayakların açıklığı veya kapalılığı, bacakların üst üste atılmış, birbirinden ayrıık veya bitişik durması gibi hareketleri birer sözsüz mesaj niteliği taşımaktadır (Akbaşlı, 2012; Beytekin ve Yalçınkaya, 2014).

Farklı bedensel temaslarda bulunarak karşısındakine çeşitli mesajlar vermeye çalışan insanlar tokalaşarak, okşayarak, iterek, çekerek ve sarılarak içinden geçen birçok iletişim bilgisini alıcıya aktarmakta ve içinden geçen duyguları bu tür hareketlerle dışına vurmaktadır (Beytekin ve Yalçınkaya, 2014).

İnsan vücudunun en çok dikkat çeken yeri yüzüdür. Her kişiye göre farklılaşan insan yüzünde en çok dikkat çeken noktalar gözler ve gözlerin hareketleridir. Özellikle sözsüz iletişimin en temel kaynağı olan göz hareketleri sözsüz iletişim açısından başlı başına birer mesajlaşma yöntemi olarak kullanılmakta ve yorumlanmaktadır (Akbaşlı, 2010).

Ayrıca gözler genellikle yüz şekilleriyle birlikte mimiklere, beden hareketleriyle jestlere ve dil hareketleriyle sözlü iletişime destek olmaktadır. Örneğin öğretmenler sınıfta öğrencilere hitap ederken kısa sürelerle, her bir öğrenciyle ayrı ayrı göz teması kurarak sınıfta etkili bir iletişimin yaşanmasını sağlayabilmektedir (Yavuzer ve Koç, 2002, s.134).

Literatüre bakıldığında gözlerin hareketlerini tanımlamaya, hangi duyguların ifadesinde gözde ne tür değişimlerin yaşandığını tespit etmeye ve göz temasıyla gerçekleşen iletişimin içeriğini anlamlandırmaya yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Just ve Carpenter, 1980; Pernice ve Nielsen, 2009; Biedert vd., 2009). Literatürde yer alan bu araştırmalara genel olarak bakıldığında insanoğlunun zihinsel dikkatine ve içinden geçen duygulara göre gözün bu tür değişimlere göre hareket ettiği belirtilmektedir (Wright ve Ward, 2008).

Aslında göz izleme araştırmalarından çok daha önce insanlar, göz bebeklerinin karşısındaki nesneye ilgi duyduğu oranda büyüdüğünü, gözlerle bakmanın ilgi duymak anlamına geldiğini, gözlerini kaçırdığında ise bir şey saklama çabasında olduğunu, kısacası tüm insani duyguların sadece gözlerle bakılarak anlaşıldığını bilmekteydiler (Just ve Carpenter, 1980). Göz izleme sistemleriyle yapılan araştırmalarla birlikte sıklıkla bakmak, odaklanarak bakmak, gözleri gezdirerek bakmak gibi çok bilinen göz hareketlerini ölçümleyerek nicel bulgulara dayalı yeni verilerle göz hareketlerinin daha iyi anlaşılması mümkün olmaktadır (Collewyn, 1999; Duchowski, 2007; Çağıltay, 2011). Buradan hareketle öncelikle altı temel insani duyguyu ifade ederken göz hareketlerini tanımlamak yerinde olacaktır. İyi, sevinçli, halinden memnun olma durumu olarak tanımlanabilen mutluluk en yoğun olarak ağız ve göz bölgesinde izlenmektedir. Pozitif bir duygu olan mutluluk ile birlikte kaşlar hafifçe aşağı doğru inerken, alın oldukça düzdür ve gözler parlayarak kısmen kısılmaktadır. Özellikle kuvvetli gülme halinde gözler daha da kapalı hale gelirken dış kenarları kırışmaktadır (Akpınar, 2004, s.4). Mutluluğun aksi olan üzüntü hali ise hoş olmayan acı çekme, depresyon yaşama ya da hüznün duyguları olarak da tanımlanabilir. Üzüntü duygusu yüzde en çok göz bölgesinde izlenir. Özellikle boynu bükük durma, ağlamaklı yüz ifadesi, bakışların aşağıya doğru olması ve omuzların düşük olması üzüntü belirtileri arasında gösterilmektedir. Ayrıca üzüntü halindeki insanların iki kaşı arasında dikey buruşma görülürken, gözlerin kapakları kasılmaktadır. Kısmen kapalı şekilde üst göz kapaklarının aşağıya doğru sarkması ise üzüntü halinin en net bir şekilde çevreye iletilmesini sağlamaktadır (Ergin, 2003, s.43).

Çeşitli insani isteklerin engellenmesiyle ortaya çıkan öfke de evrensel nitelikteki insani bir duygudur. Öfkeli bir kişide en dikkat çeken bölge ise kaşlardır. Öfke durumunda kaşlar çatılarak, aşağı doğru çekilir, gözler açılır, burun delikleri genişler ve ağız sıkıca kapatılır.

Ayrıca öfke halinde gözler iyice açılarak, hafifçe kızaran pupillalar genellikle küçülerek bir noktada sabitlenir (Tarhan, 2006, s.192).

Tiksinti halinde kaşlar, aşağı doğrudur, fakat çatılmamıştır. Alt göz kapağı hafif kalkık, fakat gergin değildir. Genellikle tiksinti halinde gözler hafif kapalıdır. Küçük görme duygusunun temelinde ise tiksindenmenin yer aldığı düşünülmektedir. Daha çok kaşlar ve gözlerde izlenen küçük görme halinde, kaşlardan biri diğerinden hafifçe yukarıya doğru eğilirken, gözler biraz kısılır ve üst dudağın bir kenarı hafifçe yukarı doru kalkar (Tarhan, 2006, s.194).

Son olarak şaşırma halinde kaşlar yukarı doğru kaldırılıp köşeli bir şekil alırken, gözler ise birbirinden ayrılmışçasına açık ve yuvarlak hal alırlar (Akpınar, 2004, s.7).

Görüldüğü üzere, sıralanan duygularda meydana gelen göz, kaş, ağız ve yüz hareketlerinin yoğunluğu yaşa, cinsiyete ya da benzer bireysel değişkenlere göre değişebilmekle birlikte genel olarak tüm insanlarda, kültürlerde ve milletlerde aynıdır (Ergin, 2003, s.41).

1.3. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Öğretmenlerin beden dillerinin en önemli kaynağı ve ifade yöntemi, onların öğrencileriyle derste göz temasıyla gerçekleştirdikleri iletişim davranışlarıdır. Ancak öğretmenlerin bu davranışlarını bilinçli ve etkili bir şekilde sözsüz iletişim aracı olarak kullanması çoğu zaman zordur (Ergin ve Birol, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışları ilk olarak öğretmenin sınıfa girmesiyle birlikte başlayan ve tüm ders boyunca devam eden bir süreçte meydana gelmektedir (Gürgen, 1997, s.21). Şüphesiz ders saati boyunca öğretmenlerin gözleri yüz binlerce defa hareket etmekte, ders süresi boyunca milisaniyelerle ifade edilen aralıklarda çeşitli noktalara odaklanmakta ya da sıçramaktadır. Özellikle birer canlı obje olan öğrencilerle öğretmenlerin kurdukları göz teması dersin sonuna kadar devam eder ve teneffüs ziliyle çalmasıyla birlikte geçici olarak sona erer.

Sınıf ortamında pek çok sayıda göz öğretmene bakar ve bu nedenle öğretmen güvensizlik duygusuna kapılabilir (Akbaşlı, 2010; Deniz, 2015a).

Öğretmen öğrencilerle göz teması kurmaktan kaçınırsa, öğrenciler öğretmenin kendilerini görmezlikten geldiğini düşünebilir. Bu yüzden öğretmenler sınıftaki herkesle göz teması kurarak, öğrencilerin derse ilgilerini sürdürmelerini sağlamalıdır (Gürgeç, 1997, s.23).

Öğretmenler göz teması kurma davranışından yararlanarak bazen konuşurken bile öğrencilerin bakışlarından tepkilerini ölçebilir ve anlattığı konulardan öğrencilerin ne kadar etkilendiklerini anlayabilir (Özbent, 2007, s.14). Konu anlatıldıkça öğrencilerin bakışlarında yüzlerinde ve tavırlarında olumlu tepkiler artıyorsa, konu öğrencilerin psikolojik dünyasında olumlu yönde yankı buluyor demektir. Aksi durumda öğrenciler sürekli öğretmenden bakışlarını kaçırarak onun göz temasına karşılık vermeyecek ve bu durum onların dersi dinlemediğini ya da anlamadığını gösterecektir (Ertuğrul, 2007, s.66).

Öğretmenlerin göz teması kurma davranışları bazen istedik bazen kendiliğinden hatta istenmedik hareketler olarak ortaya çıkarlar. Ancak göz teması kurma davranışlarının tümünün insan zihninde ya da bilinçaltında yatan bir nedeni ve amacı vardır (Ergin ve Birol, 2014). Bu yüzden öğretmenler gözleriyle öğrencilerle temas kurmak üzere onlara doğru bir bakış attığında, onlarda bu davranışının hangi izlenimi yarattığını ve onlara hangi anlamı aktardığını bazen kesin olarak bilemez. Bu durum açıkça ve bilinçli olarak yapılmayan göz teması davranışları için söz konusudur (Zıllıoğlu, 2014, s. 193).

Ayrıca çeşitli göz hareketleri her zaman duyguları yansıtmadıklarından çok anlamlı ya da anlamca belirsiz de olabilirler. Bu yüzden göz teması kurma davranışlarını incelerken gözle iletilen mesajın doğru anlamlarını bizzat gönderici tarafa sormak ya da bu davranışın içinde gerçekleştiği ortama ve duruma bakmak yerinde olacaktır (Zıllıoğlu 2014, s.194). Öğrencilerden geriye dönük alınan bu tür sözlü ya da sözsüz mesaj ve tepkilere göre öğretmenler bilinçli bir şekilde göz teması kurma davranışlarını yönetmelidirler.

Öğretmen daha ziyade bir öğrenciye ya da küçük bir grup öğrenciye yoğun bir şekilde bakmamalı ve sınıftaki öğrencilerin tamamıyla gözleriyle ilişki kurmalıdır. Bu yüzden öğretmen pozitif tutum içindeki bir öğrenciyi seçerek sürekli onla göz teması kurduğunda bile, diğer öğrencilere de hitap ettiğini bir şekilde hissettirmelidir (Schober, 1999, s.120).

Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu göz temasının süresi bu becerisini etkili kullanabilmesi açısından oldukça önemlidir (Kaya, Turan, Hasanoğlu, Güre, Arslanova ve Elmas, 2015). Çünkü öğretmenlerin bir öğrenciye veya gruba uzun süren

bakışları, çoğu zaman öğrenci açısından “tehdit” ya da “güvensizlik” olarak algılanabilir (Zıllıoğlu 2014, s.195).

Öğretmenlerin dersi anlatacağı yerleri seçmesi göz teması kurma davranışını etkili kullanabilmesi açısından oldukça önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, öğrencilere olan uzaklığını ve duruş mesafesini ayarlayarak seçilen yerden bütün sınıfı görebilir ve bu sayede hiçbir öğrenci öğretmenin gözle kontrolünün dışında kalmaz (Ertuğrul, 2007, s.62). Dolayısıyla öğretmenler dersteyken öğrencileriyle göz teması kurma davranışıyla bir ilişki kurabilmek için öyle bir mesafe seçmelidir ki, bu mesafeden öğrenci daha çok çalışmaya heveslenmeli, fakat kendisini köşeye sıkıştırılmış hissetmemelidir.

Sonuç olarak öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının hem dersin başarılı bir şekilde anlatılması ve sınıfın yönetilmesi açılarından, hem de öğretmenle öğrenciler arasında başarılı bir şekilde iletişim kurulması açısından oldukça önemli fonksiyonları bulunmaktadır (Akbaşı, 2010; Akbaşı, 2012; Deniz, 2013; Beytekin ve Yalçınkaya, 2014; Çuhadar vd., 2014, Deniz, 2015a; Deniz, 2015b).

Bu kapsamda aşağıdaki başlıklar altında öğretmenlerin göz teması davranışlarıyla cinsiyet, meslekî kıdem ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiler kavramsal olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin insana saygı ve değer verme üzerine kurulu bulunan mesleğinde etkili iletişim kabiliyeti kazanabilmesi her şeyden önce onun bu yeteneğini etkileyen ve şekillendiren bazı ön koşulların yerine getirilmesiyle mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin meslekî kıdemleri ile sözsüz iletişim yöntemlerinin en başında gelen göz teması kurma davranışlarının ilişkisi önemli bir araştırma konusudur.

Nitekim araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin kıdem değişkenleriyle göz teması davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır. Diğer bir ifadeyle literatürde henüz “kıdemli öğretmenler mi yoksa kıdemsiz öğretmenler mi öğrencileriyle daha sık göz teması kurmaktadır?” sorusunu yanıtlayacak nitelikte herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu soruya teorik çerçevede yanıt arama açısından öncelikle öğretmenlik mesleğinde kıdemin ve deneyimin öneminden bahsetmek yerinde olacaktır.

Aslında çeşitli eğitim kurumlarında ve branşlarında görev yapan öğretmenlerin gerek meslekî eğitimleri süresince, gerekse çalışma hayatında kazandıkları deneyimlerle elde ettikleri meslekî uzmanlık düzeyi, onların iletişim becerisi geliştirebilmeleri için oldukça etkili ve önemli bir faktördür (Zıllıoğlu 2014). Zira bu durum bir yandan onların mesleğinde başarılı olmasını sağlayacak, diğer yandan da öğrenciler nezdinde öğretmenlerin değer ve saygınlığını yükselterek, öğretmenle öğrencilerin sık sık göz teması kurmasına zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla öğrenciler nezdinde saygınlığı artan öğretmenlerin öğrencilere yönelik göz teması kurma davranışları karşılıksız kalmayacak ve iki samimi dostun birbirinden gözünü kaçırmadığı gibi öğrenciler de öğretmenlerinden gözlerini ders boyunca kaçırmayacaklardır (Deniz, 2013).

Meslekî kıdemin öğretmenlerin meslekî uzmanlık ve nitelikleri kazanmasında geçerli olan tek değişken olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdemleriyle göz teması arasındaki ilişki, sadece kıdem ilerledikçe meslekî uzmanlığın arttığı ön kabulüyle açıklanamayacak nitelikte bir ilişkidir (Vatansever ve Doğan, 2014). Kıdemle birlikte göz teması kurma becerisinin gelişmesi için öğretmenlerin sürekli olarak bu alanda ortaya konulan bilgi kaynaklarını taraması, sürekli olarak öğrendiği göz teması tekniklerini deneyerek sonuçlarını tecrübe etmeye çalışması da gerekmektedir (Kaya vd., 2015). Böylece öğretmenler göz teması kurma becerilerini öğrencileriyle ilişkisinde başarılı bir şekilde kullanmaya çabaladıkça, bu yeteneğini geliştirme ve aksayan yönlerini tespit etme olanağı kazanacak ve kıdemi arttıkça bu yeteneğini kullanmayı yaşayarak öğrenebilecektir (Akbaşlı, 2012; Çuhadar vd., 2014).

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından göz teması kurma davranışlarına bakıldığında, insanoğlunun bu fizyolojik özelliğinin bazı nedenlerle söz konusu davranışı etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin duygusal mesajları öğrencilere iletmede, erkek öğretmenlere göre iletişim becerisinin daha gelişmiş olduğu vurgulanmıştır (Şeker, 2000).

Genellikle ailesinden ilk defa ayrılarak okula gelen çocuklarda duygusal gerilimler meydana gelir ve bu durum onların normal davranışlarının dışında hareket etmesine neden olur (Demir, 2013, s.141). Bu tür öğrenci davranışlarıyla karşılaşan ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencileriyle kurdukları iletişim süreçlerinde duygusal kararlılık davranışlarını daha etkili gösterebileceklerini söylemek mümkündür (Aysan, 2002, s.48).

Ayrıca kadın öğretmenler öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve öğrendikleri bilgilerin onun için anlamını daha kolay algılayabilir ve bu algılananların doğruluğunu test etmek için öğrencileriyle daha sık göz teması kurma ya da başını okşama gibi sözsüz iletişim davranışları kurabilirler (Şeker, 2000). Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından göz teması kurma davranışlarını etkileyen diğer bir konu da onların kılık kıyafetleri ve giyim-kuşamlarıyla ilgilidir. Toplumsal yaşantının her alanında insanlar, giyim, kuşam ve taktığı takılarla sahip olduğu sosyal statüsünü bir anlamda çevresine gösterir. Çünkü insanların giyim tarzı; insanın zevkini, kişiliğini ve girilen iletişim sürecine karşı tutumu hakkında çeşitli ön bilgiler vermektedir (Nacar, 2010, 71).

Öğretmenler öğrencilerin karşısına mümkün olduğu kadar temiz, düzenli, bakımlı ve iyi giyimli olarak çıkmalı; özellikle saç, el ve ayak bakımına kadar tüm kişisel bakımları konusunda özen göstermelidirler (Kaya vd., 2015). Bu noktada giyim, kuşam ve kişisel bakım açısından erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha avantajlı olabileceklerini söylemek mümkündür (Beytekin ve Yalçınkaya, 2014; Çuhadar vd., 2014, Deniz, 2015a; Deniz, 2015b). Özellikle kadın öğretmenlerin kullandıkları takılar, kokular, kıyafetler ve diğer eşyalar öğrenci için değişik anlamlar ve mesajlar taşıyacağı için ona daha sıkça bakmalarına neden olabilir (Deniz, 2015b).

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından konuya bakıldığında ise kız öğrencilerin derste daha ürkek, çekingen ve duygusal olmalarından hareketle derste öğretmenleriyle göz teması kurma konusunda erkek öğrencilere nazaran çekingen davranabilecekleri söylenebilir (Çetindağ, 2011). Ancak bu değerlendirme oldukça öznel niteliktedir. Zira burada önemli olan, en az öğrencilerin cinsiyetleri kadar öğretmenlerin de sahip oldukları cinsiyetleridir. Örneğin; kız öğrenciler kadın öğretmenlerle, erkek öğrenciler ise erkek öğretmenlerle ya da tam tersi şekilde sıklıkla göz teması davranışlarına yönelebilirler. Literatürde henüz bu ilişkiyi konu edinen, yani öğretmenlerin kız öğrencilerle mi yoksa erkek öğrencilerle mi daha sık göz teması kurma davranışı sergilediğini tespit eden araştırmaya rastlanmadığı için kesin bir şey söylemek pek mümkün değildir.

Sonuç olarak, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin cinsiyetlerine göre birbirleriyle kurdukları görsel iletişimin sıklık ve sürelerine bakarak bu konuda daha objektif değerlendirmeler yapılması mümkündür.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediği konusu da incelenmiş ancak literatürde bu konuda daha önce araştırma yapılmadığı gözlenmiştir.

“Öğretmenler derste başarılı öğrencilerle mi yoksa başarısız öğrencilerle mi daha çok ya da daha uzun süre göz teması kurmaktadır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla bazı değerlendirmeler yapmak mümkündür. Örneğin; “öğretmenin gözüne girmek” ve “gözden düşmek” deyimini okul hayatında oldukça klasik hale gelmiş bir deyimdir ve sıklıkla kullanılmaya devam etmektedir. Genellikle çalışkan öğrenciler derse katılım ve elde ettikleri başarılarla öğretmenlerin gözüne girerken, tembel ve yaramaz öğrenciler ise başarısızlık ve haylazlıklarıyla öğretmenlerin zihinlerine yerleşmektedirler. Ancak bu durumda bile öğretmenlerin göz teması kurma davranışları açısından önemli bir belirleyicilik bulunmamaktadır. Zira bir öğretmen derste sürekli sorun çıkartan, istenmedik davranışlar yaparak gürültü yapan bir öğrenciye ders boyunca sürekli bakarak ve onu azarlamadan gözleriyle bu davranışından vazgeçirmek isteyebilir (Vatansever ve Doğan, 2014).

Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını etkileme noktasında etkili olup olmadığı sorusuna araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında cevap vermek daha doğru olacaktır.

2. Öğretim Sürecinde Algısal Öğrenme Stilleri

İnsanoğlunun öğrenme faaliyetleri açısından yaşamın en önemli evresini geçirdiği okul ortamında yeni şeyler öğrenme sistematik ve kurumsal şekilde gerçekleşmeye başlar. Bu açıdan bakıldığında insanların öğrenim süreçlerinin en önemli kuruluşları okullar, okulların merkezini ise sınıflar oluşturmaktadır.

Sınıfta yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili olması kazanması aynı zamanda okullardaki eğitim ve öğretim süreçleri hedeflerinin gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenledir ki eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin ders anlattıkları sınıfları etkili bir şekilde yönetmesi, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun ders anlatması ve bu stillere uygun onlarla iletişim kurması oldukça önemlidir.

Her öğrenci farklı ailelerden ve farklı sosyal ortamlardan çıkarak kişilerarası iletişim ağlarından oluşan okullara öğrenim faaliyetleri için gelmektedirler. Sınıfları dolduran her öğrencinin yüzleri, sesleri, gözleri, DNA'ları, fizyolojik özellikleri, karakterleri ve öğrenme stilleri birbirinden farklıdır. Ancak okullarda genel bir yanlış kanaatle farklı profillerdeki öğrencilerin benzer şekilde öğrendiği varsayılarak tek bir öğretmen tarafından ders anlatılmakta, emsal yaşlardaki tüm öğrenciler için aynı eğitim programları düzenlenmekte ya da öğretmenler onlarla standart kural ve yöntemlere göre iletişim kurmaktadır.

İnsanların öğrenme süreçlerinde tercih ettikleri duyu organlarına bağlı olarak gerçekleşen ve tanımlanan “algısal öğrenme stilleri” (AÖS) hem öğrenme süreçlerinde hem de kişilerarası iletişim süreçlerinde sıklıkla kullanılan yaygın bir öğrenme stili yaklaşımıdır. Algısal öğrenme stilleri, insanların öğrenim süreçlerinde yaygın şekilde hangi duyu organından gelen uyarıları daha sıklıkla ve kolayca öğrendiğine göre görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal ve okuma/yazma şeklinde dört gruba ayrılmaktadır (Fleming, 1995; Fleming, 2001; Fleming ve Bonwell, 2001, Fleming, 2012).

Bu çerçevede aşağıdaki başlıklar altında öncelikle öğrenme stilleri ve yaklaşımları incelendikten sonra öğretim süreçlerinde öğretmenlerin AÖS tercihleri ile öğrencileri arasında gerçekleşen sözsüz iletişim davranışları incelenmiştir.

En basit şekilde öğrenme fiili bireysel ve fizyolojik insani farklılıklara göre şekillenen ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen davranış değişikliğidir (Erden ve Akman, 2014).

Bu yönüyle öğrenme, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlanmaktadır. Bacanlı (2015:149) öğrenme kavramını “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimler” olarak tanımlarken; Açıkgöz, (2009) ise “bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim” şeklinde tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere öğrenme, sadece öğrenciler tarafından değil tüm insanlar tarafından yaşamları boyunca gerçekleştirilen, insanların doğal gelişimi boyunca devam eden yaşamsal öneme haiz bir süreçtir. Öğrenmede ortak nokta davranış değişikliğidir ve bu davranış değişikliği her insanda farklı yönde gelişen algısal, fiziksel ve kültürel faktörlere göre değişiklik göstermektedir (Açıkgöz, 2009).

Stil kavramı ise kelime anlamı itibariyle moda, sanat, spor, medya ve benzeri alanlarda “yöntem” farklılıklarını tanımlamak amacıyla kullanılan bir kelimedir ve bu kelime bireylerin birbiri ile tutarlılık gösteren tercihlerinden oluşan, herhangi bir fiili yerine getirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2004, s. 21). Eğitim bilimlerinde ise stil kavramı her insanın farklı farklı öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (Bedir, 2007, s.5).

Görüldüğü üzere stil kelimesiyle insanların herhangi bir konudaki yaygın tercihleri ifade edilmektedir. Konu eğitim ve öğretim faaliyeti olduğunda ise farklı kişisel tercihlere göre değişen farklı öğrenme yöntem ve stillerinden bahsetmek mümkündür. Nasıl ki her insanın doğuştan; yüzü, parmak izi, DNA’sı ve zekâsı birbirinden farklıdır, aynı şekilde eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında öğrenme yöntem ve stilleri de farklı farklıdır (Şimşek, 2007, s.13).

Öğrenme ve stil kavramlarını tanımladıktan sonra öğrenme stili kavramını tanımlamak ve özelliklerini açıklamak yerinde olacaktır. Bu kapsamda Şimşek (2004: 48) öğrenme stili kavramını, “herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımları” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stillerinin insanlar arasındaki biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını öne süren diğer bir yaklaşıma göre öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu, onun başarısını etkileyen karakteristik, biyolojik ve kalıtsal özellikleridir (Boydak, 2014, s.8).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenme stillerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre şekillenen, onların kişisel öğrenim tercihlerinden kaynaklanan, birbirine karşı üstünlüğü olmayan ve sonradan geliştirilen bir yetenekten ziyade daha çok doğuştan gelen özellikler taşıyan öğrenim yöntemleri olduğu söylenebilir (Erden ve Altun, 2006, s.21).

Öğretmenler sahip oldukları öğrenme stilini yaşamları boyunca tüm iletişim ve öğrenme süreçlerinde kullanmaya devam ettikleri gibi öğretmenlik mesleğini ifa ederken de sürdürmektedirler (Erden ve Akman, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme stiline göre özellikle ders anlatım süreçlerinde ve öğrencileriyle arasındaki iletişim süreçlerinde sıklıkla tercih ettikleri öğretim stillerinden bahsedilebilir (Üredi, 2006).

Daha açık bir ifadeyle, her öğretmenin aslında kendine özgü bir ya da daha fazla öğrenme stili vardır ve sahip olduğu öğrenme stilleri aynı zamanda onun öğretme stilini de

şekillendirmektedir (Demir, 2006, s.30). Ancak okulda öğrencilerin sadece öğrenme işiyle meşgul olmalarından dolayı onların sadece “öğrenme stillerine”, öğretmenler ise okulda hem öğrenme hem de öğretme işiyle meşgul olduklarından dolayı, onların hem öğrenme hem de öğretme stillerine odaklanılması gerekmektedir (Güven, 2004, s.22). İki kavram arasındaki ilişkiye bu açıdan bakıldığında öğretme stillerinin hem öğretmenin kendi öğrenme stiline hem de öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine uygun bir şekilde öğretim etkinliğini sürdürmesi gereğinden bahsetmek mümkündür (Erden ve Akman, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretme stilleri yalnızca kendi öğrenme tercihlerine göre şekillenmemeli, aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini de esas alarak geliştirilmelidir (Boydak, 2014; Cesur, 2008).

Özellikle öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde öğrencilerinin baskın öğrenme stillerine dayalı öğretme yöntemleri kullanıldıklarında öğrencilerin hemen hemen her konuyu etkili bir şekilde öğrenebildikleri literatürde vurgulanmaktadır (Bacanlı, 2015; Boydak, 2014; Üredi, 2006; Cesur, 2008; Kolay, 2008; Demir, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011; Erden ve Akman, 2014).

Genellikle gerek öğrencileri konu alan araştırmalarda, gerekse öğretmenleri konu alan eğitim araştırmalarında kullanılan öğretme stilleri kavramı birbirinden bağımsız olarak tanımlanan iki ayrı kavram değildir. Aradaki fark sadece stilin kapsamı ve amacıyla ilgilidir. Bu noktada öğretme stilleri kavramı öğrenme stillerine göre daha geniş kapsamlı ve öğrenme etkinliğinden daha çok öğretim faaliyetlerine yönelik yöntemler tanımlamaktadır (Kia vd., 2009).

Bu açıklamalar ışığında öğretme stili kavramını, “*öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ortamlarında öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğuna, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğu ve öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlar*” olarak tanımlamak mümkündür (Üredi, 2006). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, öğretme stili kavramı, öğretmenlerin sınıftaki ses tonundan beden dili kullanımı yöntemlerine ve sınıflarını etkili bir şekilde yönetme stratejilerini kapsamaktadır (Dağhan ve Akkoyunlu, 2011; Kolay, 2008; Demir, 2010). Bu nedenle öğretme stili kavramının öğrenme stiline göre çok daha geniş kapsamlı bir kavram ve öğrenim faaliyetlerindeki tüm iletişim süreçleriyle ilişkili olduğu söylenebilir (Bedir, 2007). Ancak ilginçtir ki konuyla ilgili literatürde

öğretmenlerin öğretim stillerini inceleyen ve onların öğretim stillerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunan çok az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır

Araştırmada öğretmenlerin göz teması kurma davranışları öğrenme stillerine göre incelenmiştir. Bu nedenle algısal öğrenme stilleri araştırmanın ilerleyen bölümlerinde; öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim faaliyetleri kapsamında ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

İnsanların fiziksel, bilişsel, dokunsal veya duyuşsal farklılıkları, tüm yaşamsal süreçlerini etkilediği gibi yaşamları boyunca devam eden tüm öğrenme süreçlerini de etkilemektedir (Kolay, 2008; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011; Erden ve Akman, 2014).

Okullardaki öğrenme süreçleri öğretmen tarafından sunulan uyarıcıların, öğrencilerin duyu organları tarafından alınmasıyla başlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin öğretmenden gelen ileti ve mesajları alırken hangi duyu organını kullanacağı konusunda yaptıkları tercihler, aynı zamanda onların algısal öğrenme stillerini de belirlemektedir (Erden ve Altun, 2006, s.48). Daha basit bir ifadeyle öğrencilerin farklı duyu organlarını kullanarak gerçekleştirdikleri öğrenme tercihleri aynı zamanda onların algısal öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2012, s.99). Dolayısıyla algısal öğrenme stilleri bilginin duyular yardımı ile alınması temeline dayanmakta olup, bu doğrultuda temel algısal öğrenme stilleri görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal ve okuma/yazma olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Fleming ve Mills, 1997; Fleming, 2001, 2010 ve 2012; Şimşek, 2002 ve 2007; Sökezoğlu, 2003; Akman ve Muğan, 2004; Erden ve Altun, 2006; Hawk ve Shah, 2007; Leite, Svinicki ve Shi, 2009; Boydak, 2014). Ancak karakteristik özellikleri itibarıyla aynı olan algısal öğrenme stillerindeki sınıflandırmalar sadece kullanılan duyu organına göre şekillenmekte ve farklılaşmaktadır (Erden ve Altun, 2006, s.20).

Literatürde her bireyin öğrenme sürecinde kendi özel algısal öğrenme yaklaşımını kullandığı vurgulanmakla birlikte söz konusu stillerin tamamen öğrencilerin bireysel özellik ve tercihlerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Felder, 1996, s. 23). Ayrıca Dunn'a (1993) göre algısal öğrenme stili insanın parmak izi veya imzası gibidir. Burada unutulmaması gereken diğer bir nokta da insanların genellikle tek bir algısal öğrenme stiliyle değil, birden çok algısal öğrenme stiliyle öğrenme etkinliğini gerçekleştirdiğidir (Vural, 2007, s.204).

Literatürde yapılan araştırmalar algısal öğrenme tercihlerinin büyük ölçüde biyolojik olarak belirlendiğini, kişinin bunları değiştirmede ya da kontrol etmede iradesinin az olduğunu göstermektedir (Uğur, 2008; Gilakjani, 2012). Diğer taraftan algısal öğrenme stillerinin bireylerin sonradan gösterdikleri çabalarla ve diğer çevresel değişkenlere bağlı olarak zamanla geliştirilebilmesi mümkündür (Jones ve Jones, 2004). Nitekim uzun yıllardan beri birlikte olan eşlerin; aynı anne ve babadan doğan kardeşlerin ve aynı sınıfta yıllarca okuyan öğrencilerin algısal öğrenme stilleri genellikle birbirlerinden farklıdır (Jones ve Jones, 2004, s.372). Hatta öğrencilerin algısal öğrenme stilleri kendilerine aktarılan derslerin içeriğine göre farklılaşabilmektedir (Jones ve Jones, 2004, s.373).

Bu çerçevede algısal öğrenme stillerinin, bireylerin geçmiş deneyimlerine, alışkanlıklarına, kişiliklerine, zekâlarına, cinsiyetlerine, sosyalleşme düzeylerine ve benzeri pek çok faktöre göre şekillendiği söylenebilir (Kozhevnikov, 2007, s.45).

Ayrıca algısal öğrenme stillerinin diğer bir özelliği ise aralarında herhangi bir hiyerarşi bulunmamasıyla ilgilidir. Yani bir algısal öğrenme stilinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle görsel öğrenme stili işitsel öğrenme stilinden daha üstün ya da daha etkisiz değildir. Bununla birlikte her insanın kendine özgü yaygın olarak kullandığı bir ya da iki algısal öğrenme stili bulunmakta olup bunlar iyi ya da kötü stil olarak nitelendirilmemektedir (Erol, 2006; Haggart, 2012).

İnsanlar öğrenme faaliyetlerinde temel algısal öğrenme stillerinden yalnızca birini yaygın şekilde tercih etmekle birlikte, genellikle görsel ve işitsel ya da kinestetik/dokunsal ve okuma/yazma öğrenme stilleri birlikte tercih edilerek kullanılmaktadır (Fleming ve Mills, 1997; Fleming, 2001, 2010 ve 2012; Şimşek, 2002 ve 2007; Sökezoğlu, 2003; Akman ve Muğan, 2004; Erden ve Altun, 2006; Hawk ve Shah, 2007; Leite, Svinicki ve Shi, 2009; Boydak, 2014). Ancak bazı kişilerde ise temel algısal öğrenme stilinden sadece biri baskındır ve bu tip kişiler diğer üç stilden öğrenme süreçlerinde hiç yararlanmamaktadırlar (Vural, 2007, s.200).

Son olarak belirtilmelidir ki, insanların algısal öğrenme stilleri ölene kadar değişikliğe uğramayan ve gelişmeyen öğrenme yöntemleri olmayıp, insan yaşamı süresince son derece dinamik bir yapıda bireylerin tecrübelerine, aldıkları eğitimlere ve desteklere göre gelişerek farklılık gösterebilmektedir (Loo, 2002; Peacock, 2001; Cuaresma, 2008; Gilakjani, 2012).

2.1. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri

Bilginin duyular yardımıyla alınması temeline göre farklılaşan algısal öğrenme stilleri; insanların karakterlerinin bir parçası olup, onları bu şekilde öğrenmeye zorlayan ve onların davranışlarını oluşturan uyaranlar karşısındaki özellikleridir (Uğur, 2008). Bu nedenle bir insan sürekli yeni bilgiler öğrenmeyi sahip olduğu algısal öğrenme stiline göre tercih eder (Kia vd., 2009; Gilakjani, 2012).

Ayrıca insanların sahip oldukları algısal öğrenme stilleri kan grubu gibi doğuştan var olan ve sadece eğitim yaşamında değil tüm toplumsal yaşamda gerçekleşen öğrenme süreçlerinde çok derin etkileri olan insani özelliktir (Kia vd., 2009).

Bu anlamda görsel, işitsel ve dokunsal şekilde sınıflandırılan algısal öğrenme stilleri her insanda yaşam boyu değişmemekle birlikte, her insanının yaşamını değiştirecek nitelikte öğrenme potansiyeli taşıdığı söylenebilir (Şimşek, 2007; Boydak, 2014).

Özellikle öğretmenlerin okullarda sürdürdükleri iletişim ve öğretim süreçleri açısından oldukça önemli olan ve üç temel algısal öğrenme stiline göre tanımlanan öğretmen profilleri aşağıdaki başlıklar altında temel özelliklerine göre incelenebilir.

Görsel Öğretmenler

Algısal öğrenme stilleri açısından konuya bakıldığında, insanların en kolay görerek öğrendikleri, gözleriyle inceledikleri olayları daha iyi hatırladıkları ve bu tür algısal öğrenme stili baskın olan insanların öğrenme etkinliği esnasında sürekli olarak görsel uyarıcılara ihtiyaç duydukları ileri sürülmektedir (Dunn, 1993).

Literatürde öğretmenlik mesleğini seçenlerin büyük çoğunluğunun genellikle işitsel ve görsel tercihe sahip kişiler olduğu vurgulanmaktadır (Peacock, 2001). Sözel olarak anlattıkları konularda genellikle yoğunlaşma güçlüğü çeken görsel öğretmenlerin dikkatleri de çok kısa zaman diliminde dağılabilmektedir. Ayrıca özel yaşamlarındaki alışkanlıklarına göre çoğunlukla kendilerini fark ettiren görsel öğretmenler tüm yaşamlarında oldukça titizdirler ve dağınıklıktan hiç hoşlanmazlar (Boydak, 2014).

Nitekim görsel öğretmenler çalıştıkları yerdeki insanların dağınıklık ve düzensizliğinden rahatsız olur, planlı olmayı sever ve planladıkları işlerin aksamasından büyük huzursuzluk

duyarlar. Öğretim süreçlerinde son derece gelişmiş hayal kurma becerisini kullanan görsel öğretmenler ders anlatırken görsel sembolleri kullanmayı sıklıkla tercih etmektedirler (Gilakjani, 2012, s.106).

Genellikle derste öğrencileriyle göz teması kurmaya çalışan görsel öğretmenler bazen öğrencilerinden gelen bir soruya tavana bakıp düşündükten sonra cevap verebilirler. Aslında görsel öğretmenler bu şekilde hafızasında kendisine yöneltilen soruyla ilişkilendirdiği zihinsel imgeleri canlandırmaya çalışmaktadır. Oysa bu durumda öğrenciler öğretmenin kendisini dinlemediğini düşünebilecektir (Gilakjani, 2012, s.107).

Derste anlattıklarını aynı zamanda göstermekten, ders konularını çeşitli şekillerde tahtaya yazmaktan ve çizmekten hoşlanan görsel öğretmenlerin ders yaptığı sınıflarda genellikle öğrencilerin sıraları kendisine doğru dönüktür. Ayrıca görsel öğretmenler öğrencilerin sorularını onlara arkası dönük bir şekilde yanıtlamaz ve öğrencilerle konuşurken sürekli onların ağızlarına ve gözlerine bakmayı tercih ederler (Cuaresma, 2008, s.11-12).

Son olarak görsel öğretmenler okulda yapmayı planladığı işleri tarihlendirir ve bu tarihlere uymaya özen gösterirler. Dış görünüşlerine, kılık ve kıyafetlerine çok fazla önem veren görsel öğretmenlerin masalarının üzerinde yığınlar bile olsa mutlaka kendilerine özgü bir düzenleri vardır ve bu tip öğretmenler sınıfta çok iyi gözlem yapmaktadırlar.

İşitsel Öğretmenler

İşitsel tercihleri olan öğretmenler genellikle dersi anlatıp birçok soru sorarlar. Sınıf içi tartışmalara katılmaya, sesli okumaya ve ses kayıtlarını dinlemeyi de içeren öğrenme etkinliklerine sıklıkla yer veririler.

Derste oldukça konuşkan olan işitsel öğretmenler, güzel ve ahenkli konuşarak dersi anlatırken ses tonlarını iyi ayarlarlar. Bu tür öğretmenler müziğe duyarlıdırlar, iş yaparken müzik dinlemeyi ve sabah kalktıklarında şarkı mırıldanmayı severler (Peacock, 2001). Karşısındaki öğrenciyi ses tonundan arkası dönük olsa bile tanıyabilir, derste okumaktansa öğrencilerinin okumalarını dinlemeyi, dinlerken sürekli tasdik edici ya da reddedici sesler çıkarmayı tercih ederler. Ayrıca işitsel öğretmenler ders anlatımı sırasında sözsüz iletişimin sesli tekniklerini kullanarak öğrencileriyle konuşurken ya da onları dinlerken sürekli “Hı hı, tamam, haa, hay, cık cık” şeklinde sesler çıkartırlar (Ersoy, 2003).

İşitsel öğretmenler derste öğrencileri çok fazla gözleri ile takip etmedikleri için onlar konuşurken öğrencilerini hiç dinlemiyormuş gibi gözükebilirler. Özellikle kendilerine öğrencileri tarafından soru sorulduğunda “bekleme zamanı” ilkesini uygulayabilen işitsel öğretmenler, sıklıkla kendisine yöneltilen bir soruyu içinden tekrar etme ihtiyacı duyabilmektedirler (Peacock, 2001).

Kinestetik/ Dokunsal Öğretmenler

Derste vücutlarının tamamını veya ellerini kullanarak gerçekleştirdikleri sözsüz iletişim becerileriyle öğrencileriyle ilişki kuran ve ders anlatmayı tercih eden kinestetik/dokunsal öğretmenler, genellikle öğrencilerden gelen görsel ve işitsel mesajları tam olarak algılayamazlar. Özellikle yeni bir bilgiyi hatırlamak için dokunsal uyarana ihtiyaç duyan kinestetik/dokunsal öğretmenlerin somut bir materyale dokunma şansları yoksa konuyla ilgili metni okurken altını çizmek, not almak gibi teknikler kullandıkları bilinmektedir (Fleming, 1995).

Kinestetik/dokunsal öğretmenler adeta vücut hareketleriyle ortaya koydukları sözsüz iletişim becerileriyle, öğretim süreçlerinde uyguladıkları öğretme stilleriyle beden dilini birleştirirler. Hatta bu profildeki öğretmenler kas belleğine sahip oldukları için genellikle sınıf içinde sürekli gezerek, beden hareketleriyle taklitler ve canlandırmalar yaparak dersi anlatmayı tercih etmektedirler. Kinestetik/dokunsal öğretmenler bazen farkında olmadan öğrencileriyle konuşurken onlara elleriyle dokunur ve bu temasla daha etkili bir şekilde iletişim kurduklarını düşünürler. Çünkü dokunmak onların hem öğretim yöntemlerinin hem de öğrencileriyle etkili iletişim kurmalarının en önemli parçasıdır (Dunn, 1988). Benzer şekilde kinestetik/dokunsal öğretmenin sadece adıyla çağırmak yerine omzuna dokunması ya da onu başarılı bulduğunda başının okşanmasını oldukça değerli bulan dokunsal öğrenciler de öğrenirken öğretmenleriyle temas halinde olmayı tercih ederler (Ersoy, 2003). Kinestetik/dokunsal tercihleri olan öğretmenler dersteyken sürekli olarak öz saygıya, sosyal becerilere ve kendini ifade etme konularına odaklanırlar. Öğrencilerinin duygularına son derece özen gösteren, onların derste oldukça rahat olmalarını ve öğrenirken eğlenmelerini isteyen dokunsal öğretmenler böyle bir sınıf ortamı hazırlamak adına derste öğrencileriyle dokunsal temas kurmaya büyük önem verirler (Akman ve Muğan, 2004).

Ayrıca kinestetik/dokunsal profildeki öğretmenler okuma etkinliğini pasif bir aktivite olarak gördükleri için sözlü anlatımlarını vücutlarıyla canlandırmalar yaparak ve beden dillerini etkili bir şekilde kullanarak dersi anlatmak isterler. Eğer hareket etme şansı bulamazlarsa oturdukları sandalyeyi ya ileri geri sallar ya da ayağını bu vaziyetteyken sallamayı tercih ederler.

Dersi anlatırken sınıfta ideal ders araçları olarak kabul edilen, şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçları kullanmayı pek tercih etmeyen kinestetik/dokunsal öğretmenler için renkli ve canlı görsel materyaller dersi etkili anlatmak açısından kolaylık sağlamamaktadır. Ayrıca bu tip öğretmenler derste eğitim içeriğine göre belirlenen konularda mümkün olduğunca deney yapmayı, kısa ve sık mola vermeyi, öğrencileriyle iletişim halindeyken sürekli vücut dilini kullanmayı tercih ederler (Boydak, 2014).

Son olarak belirtilmelidir ki, her zaman ders işlemek için sınıf yerine okul bahçesini tercih eden kinestetik/dokunsal öğretmenlerin tüm öğretim süreçlerinde kişilerarası iletişim becerisi son derece yüksektir. Bu nedenle kinestetik öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli duygularını paylaşması, onlardan gelen sözsüz iletileri hemen algılaması ve sorunlarını çözmeye yönelik yardımcı olmaya çalışması yaygın davranış şekilleridir.

2.2. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Sınıf Yönetimi

Öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde öğrencilerin sahip oldukları farklı algısal öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından sürekli gözetilmesi ve bir şekilde önceden öğrenilmesi gerekmektedir. Çünkü sınıftaki öğrencilerin algısal öğrenme stillerini önceden tespit eden öğretmenler onlarla farklı algılama stillerine uygun bir şekilde derste iletişim kurarak dersi ve sınıfı etkili bir şekilde yönetebileceklerdir (Cengizhan, 2007).

Farklı algısal öğrenme stiline sahip öğrencilerin kendilerine uygun yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınıf ortamlarında, akademik başarılarının yükseldiği literatürde belirtilmektedir (Cengizhan, 2007; Ekici, 2003; Güven, 2004).

Bu kapsamda denilebilir ki, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin algısal öğrenme stilleriyle sınıf yönetimi süreçleri arasında önemli ve karşılıklı etkileşime dayanan ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca bu tür ilişkiler her şeyden önce eğitim ve öğretimde başarılı olma ve etkili eğitim sürdürebilme açısından stratejik öneme ve değere sahiptir (Cesur, 2008; Kolay,

2008; Demir, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011). Öğretmenler bunun için, öğrencileriyle girdikleri ilişkilerde, dersteyken ya da okul ortamında basit gözlemler yaparak öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini tanımaya ve belirlemeye çalışmalıdır. (Senemoğlu, 2012, s.21). Örneğin eğer bir öğrenci okulda gün boyu şarkı söyleyerek dolaşıyor ise işitsel; başka bir öğrenci ise parlak resimli kitaplara çok fazla ilgi gösteriyorsa görsel bir öğrenici olabilir. Bu tür basit gözlemlerle öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini tespit eden öğretmenler tüm öğretim süreçlerinde öğrencilerine rehberlik yaparak, onların algısal öğrenme tercihlerine uyumlu bir şekilde etkili sınıf yönetimi gerçekleştirebileceklerdir (Akman ve Muğan, 2004). Öğretmenlerin hem kendisinin hem de öğrencilerinin algısal öğrenme tercihlerini önceden tespit etmesi ve buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemesi etkili sınıf yönetimi uygulamaları açısından oldukça önemli ve değerlidir.

Bu açıdan eğitim ve öğretim kurumlarında algısal öğrenme stilleri, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim süreçlerinde büyük önem taşımakta ve öğrencilerin öğrenmelerine etki eden en önemli faktör özelliği taşımaktadır (İpşir, 2002, s.153-154). Ayrıca öğretmenlerin ders anlatırken duygusal ve algısal mesajlarının %82'sini sözsüz iletişim becerileriyle öğrencilerine ifade ettikleri göz önünde tutulduğunda, öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin onların sahip oldukları iletişim becerilerini geliştirebilmeleri açısından ne derece önemli olduğu daha net anlaşılabacaktır (Offir, Lev ve Shteinbok, 2004).

Nitekim literatürde öğretmenlerin hem kendisinin hem de öğrencilerinin algısal öğrenme stillerinden haberdar olması durumunda, bu durumun öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin etkili bir şekilde sürdürülmesine pozitif katkı sunacağı belirtilmektedir (Hamelin, 2003; Hürmeriç, 2008). Özellikle sınıfta ders işlenirken öğretmenlerin öğrencilerinin sahip olduğu farklı algısal öğrenme tercihlerine uyumlu gözle iletişim yöntemlerini kullanması öğretim süreçlerinin öngörülen hedeflerine ulaşması açısından da oldukça yararlı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. (Senemoğlu, 2012, s.99). Dolayısıyla öğrencilerin algısal öğrenme stillerine göre onlarla kurulacak göz teması kurma davranışlarını ayarlayan öğretmenler, hem sınıf ortamında öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirecek, hem de mesleğinde daha başarılı olacaklardır (Çalışkan ve Yeşil, 2005, s.199). Bu kapsamda araştırmanın bu kısımda üç temel algısal öğrenme stiline sahip öğretmen ve öğrenci profillerine göre, öğretmenlerin göz teması kurma davranışları arasındaki ilişki teorik olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Görsel Öğretmenler ve Göz Teması Kurma Davranışları

Görsel öğretmenler, iletişim halindeyken sözel anlatımlarını muhakkak jestler, baş sallamaları ve mimiklerle destekledikleri için öğrencileriyle sürekli olarak göz teması kurmak isteyeceklerdir (Boydak, 2014).

Görsel öğretmenler gördüklerini daha iyi hatırlayabildikleri için öğrencilerine kızarken ya da ders anlatırken onların kendisine yönelik bir yüz ifadesini sürekli takip edecek ve hatırlayacaktır. Buna karşılık işittiklerini uzun müddet akıllarında tutamayan bu tip öğretmenler beden diliyle sürekli öğrencileriyle iletişime geçerek, göz ve yüz ifadeleriyle öğrencilerine duygularını iletmeyi tercih etmektedirler. Dolayısıyla görsel öğretmenlerin ders ve sınıf ortamında sıklıkla öğrencileriyle göz teması davranışları sergilemeyi tercih edecekleri söylenebilir (Çalışkan ve Yeşil, 2005, s.202).

Benzer şekilde dersteysen görsel tercihli öğrenciler de öğretmeni gözleriyle sürekli takip ederler. Bu yüzden sınıf içerisindeki ufak kusurlara, öğretmenin yüzündeki değişen ifadeye veya ellerle yapılan hatalı bir sözsüz iletişim mesajına çok duyarlıdırlar. Genellikle yeni şahit oldukları bir olayı ya da bilgiyi belleklerine görüntü (zihinsel/görsel imgeler) olarak kaydeden görsel öğrenciler aynı görüntüyü hatırlarlar. Bu yüzden öğretmenler derste etkili bir şekilde sözsüz iletişim becerisini kullanamadığı ya da bu becerisini yanlış kullandığı takdirde bu tip öğrenciler kesinlikle onu dinlemezler. Bunlara ek olarak görsel tercihli öğrencilerle girilen sözlü veya sözsüz iletişimde kılık kıyafet çok önemlidir. Çünkü bu tip öğrenciler öğretmenin giyim kuşamını sürekli inceler ve öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenirler. Bu kapsamda görsel öğrencilerle iletişimde başarılı olmak isteyen öğretmenler kılık, kıyafetine ve dış görünüşüne çok önem vermek zorundadırlar (Çalışkan ve Yeşil, 2005, s.205).

Neticede görsel öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ve öğrencilerin başta göz teması kurma davranışı olmak üzere sözsüz iletişim becerileri arasında ilişki olduğu söylenebilir.

İşitsel Öğretmenler ve Göz Teması Kurma Davranışları

İşitsel öğretmenler, derste sürekli öğrencilerle konuşmayı ve onların derste yaptıkları konuşmaları dinlemeyi severler. Bu yüzden de işitsel öğretmenler derste öğrencileriyle genellikle sözlü iletişim yöntemleriyle iletişime geçmektedirler (Güven, 2004, s.56).

Görsel öğretmenlerle işitsel öğretmenleri karşılaştırmak gerekirse, işitsel öğretmenlerin işittiklerini daha iyi anladıklarını, bunun için derste öğrencileriyle daha çok konuşarak ve tartışarak dersi anlatmayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür. O yüzden bu tip öğretmenlerin ders anlatımında görsel öğretmenlere göre daha az göz teması davranışı kuracakları söylenebilir (Senemoğlu, 2012).

Benzer şekilde, işitsel öğrenciler de daha ilkökul birinci ve ikinci sınıflarda kendi kendilerine konuşmaları nedeniyle öğretmeni pek dinleyemezler. Ayrıca işitsel öğrenciler gözle okuma esnasında derste okunan kitapları ya da tahtada yazılanları en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumak isterler.

Buna ek olarak bazı işitsel öğrenciler sadece dinleyici olarak öğrenmeyi tercih ederlerken bazıları derste sık sık söz alıp konuşmak, öğrendiklerini ve düşündüklerini paylaşmak isterler (Senemoğlu, 2012, s.37). Sınıf ortamında ise işitsel öğrencilere sürekli söz vermek mümkün olamayacağı için kendini geliştirebilmesi amacıyla öğretmeni ile aralarında sözsüz iletişim tekniklerinden oluşan (Örneğin göz teması kurma, saçını okşama ya da gülümseme gibi) özel bir işaret belirleyebilirler. Aksi takdirde bu tip bir öğrenci istediğinde söz alamazsa düşüncesini yanındaki arkadaşıyla paylaşarak sınıfın ve dersin ahengini bozacaktır.

İşitsel algılama stiline sahip bireyler sohbet etmeyi çok sever ve genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Konuşmaları esnasında daha kapsamlı cümleler kurdukları gibi sözel iletişim açısından kelime dağarcıkları da oldukça geniştir. Ancak son derece etkili bir şekilde doğaçlama konuşan işitsel bireyler, aynı zamanda ayaküstü düşünür ve bu şekilde göz teması kurma davranışlarını doğaçlama kullanırlar. Bu yüzden de sık sık sözsüz iletişim kazaları yaşarlar.

İşitsel öğretmenler, kendisine öğrenciden gelen bir soru karşısında ya da onla iletişim halinde bir konu hakkında düşünürken genellikle karşısındaki öğrencinin kulak hizasına doğru bakarlar. Bu da algısal öğrenme stillerine bağlı olarak onların öğrencileriyle göz teması kurmasını kısıtlar (Haggart, 2012).

Sonuç olarak denilebilir ki, gerek işitsel öğretmenler gerekse işitsel öğrenciler sözsüz iletişim becerileri en az olan bireylerdir. Bu yüzden derste öğrencileriyle daha az göz teması kurma davranışı kurabilecekleri söylenebilir.

Kinestetik/Dokunsal Öğretmenler ve Göz Teması Kurma Davranışları

Dokunsal tercihli öğretmenler derste öğrencileriyle kurdukları iletişimde göz teması ve mimiklerden çok el ve kol hareketleriyle yaptıkları jestler yardımıyla dersi anlatmayı tercih ederler (Dunn, 1988).

Ancak dokunsal öğretmenler, derste öğrencilerinden gelen görsel ve işitsel mesajları algılamakta zorlanırlar. Ayrıca bu tip öğretmenler dersi anlatırken ve konuşurken el ve kollarını sıklıkla kullanmaya önem verdikleri için, genellikle karşısındaki öğrencilerin gözleriyle ona gönderdikleri sözsüz mesajları algılayamaz ve bu yüzden sıklıkla sözsüz iletişim kazası yaşarlar (Ersoy, 2003). Hatta sözlü iletişimde kelimeleri doğru kullanmada bile sıkıntı yaşayan dokunsal öğretmenler, sözlü iletişimde karşısındakinin çok net olan sözlü mesajlarını bile zaman zaman anlayamazlar. Bu, zekâ geriliğinden değil öğretmenin öğrenme stiline dokunsal olmasından kaynaklanmaktadır (Şimşek, 2007).

Benzer şekilde dokunsal öğrenciler de duyulan görülen ve yapılan şeyleri hatırlamakta zorlanır ve fiziksel bir hareket olmaksızın duygularını açıklayamazlar (Uğur, 2008). Normal yaşantılarında uzun süre herhangi bir eylemi devam ettiremeyen bu tip öğrencilerle sürekli konuşmak ya da sürekli göz teması kurma yöntemiyle iletişim kurmaya çalışmak bu yüzden beyhude bir iletişim yöntemi olacaktır (Ersoy, 2003).

3. Bilimsel Araştırma Yöntemi Olarak Göz İzleme Sistemi

Gözlerin hareketlerine bakarak, insan davranışı ve insanların bilişsel süreçleri hakkında bilgi edinmenin mümkün olduğu varsayımıyla göz izleme üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Çok geniş yelpazede ve farklı amaçlarla yapılan bu tür araştırmalarda farklı teknolojik sistemler kullanılmış olsa da tüm göz izleme araştırmalarının ortak noktası, gözün hareketlerine bakarak insanın nasıl düşündüğünü ve neden bu şekilde davrandığını anlamak

olduğu söylenebilir. Böylece hangi yapısal özelliklere sahip insanların hangi nesnelere daha fazla dikkat kesildiğini tespit etmek mümkün olacaktır.

Öte yandan çalışma teknikleri ve teknolojik gelişme düzeyleri farklı olmakla birlikte, yaklaşık bir asırdır gözün hareketlerini kaydeden farklı göz izleme sistemlerinden yararlanılarak çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte eğitim, öğretim ve iletişim alanında yapılan araştırmalarda göz izleme sistemlerinin bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır.

Bu alana katkı sağlamak için; araştırmada öğretmenlerin göz teması kurma davranışları “göz izleme sistemleri” adı verilen, bilgisayar ve kamera destekli “göz izleyici” cihazlar kullanılarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle göz izleme sistemlerine ilişkin literatür taranmış ve bu sayede eğitim, öğretim ve iletişim alanlarında bilimsel araştırma yöntemi olarak göz izleme sistemlerinin kullanılabilirliği konusunda kuramsal bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.1. Göz İzleme Sistemi ve Teknolojileri

Göz hareketleri, insanların dikkatini çeken ya da rahatsız oldukları nesneler ya da olaylarla ilgili gösterdiği içsel tepkiler hakkında çeşitli bilgiler veren önemli bir sözsüz iletişim aracıdır.

Nitekim göz hareketlerinin nedenini açıklayan “göz-dikkat” hipotezine göre, bir insanın nereye baktığı, bakarken nereye odaklandığı veya hangi sıklıkla baktığına göre insanoğlunun düşünsel ve bilişsel süreci hakkında yorumlar yapılabilmesi mümkündür (Russell, 2005). Bu hipotezden hareketle, insanoğlunun görsel stilini kullanarak bir nesneyle ya da insanla göz hareketleri ile kurduğu etkileşimi belirleyen göz izleme teknolojileri geliştirilmiştir.

Günümüzde bu teknolojiler yaygınlaşarak, insan gözünün hareketleriyle görsel stilinin kullanımı hakkında çok farklı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan göz izleme sistemlerinin başta çalışma şekilleri olmak üzere, söz konusu sistemlerde kullanılan teknik terimler, teknolojiler ve sistemin bilimsel araştırmalara sağladığı katkılar kısaca incelenmiştir.

Göz İzleme Sisteminin Tanımı

Günümüze kadar gelen çizgide gözlerin dikkat merkezini ve hareketlerini ölçmenin çeşitli yolları keşfedilmiş ve keşfedilen farklı yöntemler çeşitli bilim alanlarında yapılan araştırmalarda kullanılmıştır.

Göz izleme sistemleri, insanların çeşitli nesne veya canlılar üzerindeki göz hareketlerini doğru bir şekilde ölçmek için kullanıcının görsel dikkatini bilgisayar ve kameralar yardımıyla kaydederek ölçebilen sistemlerdir (Çağıltay, 2011; Collewyn, 1999). Genellikle bu sistemler, insanların nereye ya da hangi noktaya, hangi periyotlarla ve hangi sürelerde baktığını ölçmek üzere tasarlanmıştır (Pernice ve Nielsen, 2009). Ayrıca göz izleme sistemleri, kullanıcıların ekrandaki bakış noktalarını sistemde yer alan bilgisayar ve kameralar vasıtasıyla otomatik ve gerçek zamanlı izleyerek, gözün hareketlerine ilişkin nicel verileri kullanıcıların hizmetine sunmaktadır (Oyekoya ve Stentiford, 2004).

Standart bir göz izleme çalışması, hangi görsel uyaran söz konusu olursa olsun (İnternet sayfası, insanlar, canlılar, manzaralar, resimler, posterler, ürün paketi, süpermarket rafı, dergi ya da TV reklâmı) insanların baktığı yeri takip ederek, katılımcının odaklanarak sıklıkla, uzun süre ya da gözünü kaçırarak baktığı özel alan ve noktaları belirlemektedir.

Göz hareketleri; göz izleme sistemleri aracılığıyla elde edilen veriler incelenerek, insanın gördüğü objeyi nasıl algıladığı ve hafızasında var olan eski bilgilerle nasıl eşleştirdiği konusunda önemli ipuçları taşımaktadır. Bilim insanları ise sistemden elde edilen verileri önceden bilinen göz hareketleri nedenleriyle bütünleşik değerlendirerek çeşitli alanlarda insan davranışı ve düşünme kalıplarıyla ilgili genellemeler yapabilmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle göz izleme sistemlerinin tarihsel gelişim evreleri incelenmiş, daha sonra bu sistemlerin kullanıldığı araştırmaların sonuç ve bulgularına bakılarak göz izleme sisteminin bu çalışmada kullanılabilirliği konusu literatür taraması bulgularına göre değerlendirilmiştir.

Göz İzleme Araştırmalarının Kronolojik Gelişimi

Göz izleme araştırmalarının kronolojik gelişimine bakıldığında ilk kullanışlı göz izleyicisi (eye tracker) Chicago'da George Buswell (1922) tarafından üretilerek kullanılmıştır.

Gözden yansıyan ışık demetlerini kullanarak okuma etkinliği esnasında göz hareketlerini film olarak kaydeden araştırmacı, bu sayede topladığı verilere göre insanların okuma becerisini geliştirmek üzere öneriler geliştirmiştir (Buswell, 1922).

Daha sonraları göz izleme yöntemlerinin kullanılmaya başlanması ise 1950'lere dayanmaktadır. Bu anlamda Fitts, Jones ve Milton'un (1950) çalışmaları oldukça önemlidir. Fitts, Jones ve Milton (1950) çalışmalarında kokpit aynaları ve film kameraları aracılığıyla pilotların göz hareketlerini yakalamaya çalışmış ve pilotların göz hareketleri hakkında bazı sonuçlara ulaşmışlardır (Fitts, Jones ve Milton, 1950). Ayrıca söz konusu araştırmalarda görev alan Paul Fitts'in ilerleyen yıllarda yaptığı araştırmalar sonucunda ortaya koyduğu "Fitts' Law" günümüzde halen dikkate alınmakta ve çeşitli çalışmalarda delil olarak kullanılmaktadır (Maughan vd., 2007, s.338).

1950'li yıllarda çalışmalarına başlayan ancak 1967 yılında literatüre büyük katkılar sunan Alfred L. Yarbus önemli göz izleme araştırmaları yapmıştır. Yarbus'a (1967) göre bir resme bakan insanın göz hareketleri sadece resimde ne gösterildiğine bağlı değil, aynı zamanda o insanın hem karşılaştığı probleme hem de resimden kazanmayı umduğu bilgiye bağlı olarak değişmektedir (Yarbus, 1967, s.194). Araştırmacıya göre gerçek hayatta göz hareketleri deneylerde tespit edilen hareketlerden ve bu hareketlerin nasıl yapıldığına dair ifade edilen bilimsel açıklamalardan tamamen bağımsız ve farklıdır (Yarbus, 1967, s.190).

1960'lı yıllarda ise Huey, gözbebeği için üzerinde boşluk olan bir çeşit kontak lens kullanarak, ilk optik göz izleyiciyi üretmiş ve araştırmasında kullanmıştır. Böylece araştırmacı cümle içinde gözün odaklandığı kelime parçalarını tespit etmeye çalışarak okuma etkinliğini arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmeye çalışmıştır (Huey, 1968). Yine bu dönemde Mackworth ve Thomas (1962), belirli bir görev için çalışan insanların en çok nereye baktıkları hakkında önemli bir çalışma yapmıştır.

1970'li yıllarda, göz izleme sistemleri daha çok "okuma becerisini geliştirme" üzerine yapılan çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde yapılmış çalışmalara genel bakış Rayner tarafından gerçekleştirilmiştir (Rayner, 1998). Rayner'dan farklı olarak Hunziker (1970) tarafından "problem çözmek için göz izleme" üzerine yapılan çalışmada basit 8 mm'lik filmler kullanılarak cam bir plaka üzerinde görüntülenen görsel problem filme çekilmiştir.

1970’li yıllarda özellikle pazarlama ve reklamcılık gibi ticari alanlarda yapılan araştırmalarda göz hareketi kayıt cihazları kullanımına başlanmıştır. Bu cihaz, gözlerin paket etiketini ya da kopyasını okumaya çalıştığında küçüldüğünü ortaya koymuştur. Bu amaçla yapılan araştırmalarda “piyasaya sürülen çeşitli paketlerdeki tüm etiket öğeleri okunabilmekte midir?” ve “Okunamıyorsa nasıl düzenlenirse okunması sağlanır?” gibi sorulara yanıt aranmıştır (Tonbuloglu, 2010, s.33-34).

1980’lere gelindiğinde ise Just ve Carpenter (1980) “Güçlü Göz – Zihin Hipotezi”ni (Strong Eye-Mind Hypothesis) ortaya atmıştır. Yine bu yıllarda çok sıklıkla tartışılan “örtülü dikkat” kavramı çerçevesinde çokça sorgulanan bu hipotez “işleme tabi tutulan göz hareketleriyle tespit edilen göz hareketleri arasında kayda değer bir gecikme yoktur” şeklinde özetlenmektedir (Wright ve Ward, 2008). Ayrıca bu hipoteze göre insanlar bir özneye, kelimeye ya da nesneye baktığında (bilişsel süreçte) bunun hakkında düşünür, bu esnada gözler o nesneye odaklanır ve bu odaklanma göz izleme sistemi yardımıyla eş zamanlı olarak kaydedilir (Just ve Carpenter, 1980).

İlerleyen yıllarda bu konuda her iki görüş arasında fikir birliği sağlanmış ve görsel dikkatin her zaman gözün az ilerisinde (100-250 ms) olduğu yönünde genel bir kanaat gelişmiştir (Centaur Communication, 2005, s.20). Bu kapsamda zihinsel dikkat yeni bir noktaya kayar kaymaz, göz bunu takip etmek isteyecektir. Örneğin; resimde yer alan bir sembol ya da şekle odaklanmak, aslında hatırlamayı, hoşlanmayı ya da şaşkınlığı gösterebilmektedir. Bu sebeple göz izleme sistemleri aracılığıyla veri toplarken katılımcıların zihinsel süreçleriyle ilgili bilgi almak için, sözlü protokoller gibi yöntemlerin kullanılması yönünde görüş birliğine varılmıştır (Lin ve Lin, 2013).

Bilgisayar teknolojilerinin gelişerek yaygınlaşmaya başladığı 1990’lı yıllardan itibaren göz-izleme sistemleri bilgisayar ve duyarlı optik kameralar aracılığıyla geliştirilmeye başlanmıştır. Özellikle 2000’li yıllarla beraber göz izlemenin geçici bir moda olmaktan çıkıp, çeşitli alanlarda ve bilim dallarında kullanılması kabul gören bilimsel bir araştırma yöntemi haline dönüşmüştür (Centaur Communication, 2005, s.21).

Bu anlamda günümüzde göz izleme cihazlarıyla gözün tüm hareketleri ve bu hareketler sırasında gözbebeğinin durumu en düşük hatayla kaydedilebilmektedir. Oldukça hassas ölçümleme gerektiren bu işlemler genellikle “Göz Takipçisi” (Eye Tracker) olarak

adlandırılan bilgisayar destekli göz izleme sistemleri aracılığıyla yapılmaktadır (Tonbuloğlu, 2010, s.11).

Sonuç olarak, göz hareketlerini izlemeye yönelik sistemler yaklaşık bir asırdır bilinmekte ve çeşitli araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ancak geçmiş yıllarda teknolojik gelişmelerin yetersiz olması nedeniyle bu yöntemin sınırlı olarak kullanıldığını, günümüzde ise teknolojik gelişmelere paralel olarak göz izleme yönteminin kullanım sıklığının ve pratikliğinin arttığını söylemek mümkündür.

Günümüzde Göz İzleme Araştırmalarının Amaç ve Kapsamı

Son yıllarda verinin birincil kaynaktan elde edilmesini sağlaması nedeniyle bilimsel ve ticari araştırmalarda gittikçe fazla kullanılan göz izleme cihazları oldukça esnek, kullanımı kolay ve çeşitli uygulamalara müsait bir teknolojik düzeye gelmiştir (Lin ve Lin, 2013).

Literatürde göz izleme sistemleri kullanılarak farklı bilim dallarında, farklı ticari beklentiler ve hedeflerle yüzlerce bilimsel nitelikte araştırma yapıldığı görülmektedir. Bunların başında gelen “kullanışlılık” araştırmaları göz izleme sistemlerinin en yaygın kullanıldığı araştırma alanını oluşturmaktadır (Jacob ve Karn, 2003). Bu kapsamda literatürde web sayfalarının, oyun yazılımlarının ve televizyon programlarının kullanışlılığını ölçümleyen pek çok araştırma olduğu görülmektedir (Faraday, 2001; Gagneux vd., 2001; Gündüz, 2005; Sennersten, 2004; Russell, 2005; Acartürk ve Çağıltay, 2006; Byerly, 2007; Duchowski, 2007; Avcı, 2010; Bazar, 2009).

Literatür kapsamında göz izleme yöntemi kullanılarak yapılan kullanışlılık çalışmaları incelendiğinde; web sayfalarındaki kullanıcı davranışlarını, görsel dikkat ve bilişsel süreci açıklanmaya çalışıldığı ve insanların web içeriklerini kullanışlılık açısından nasıl gözlemlediklerinin değerlendirildiği görülmektedir. Çağıltay vd., (2006:3), araştırmasında bunun sebebini göz izleme aygıtlarının, “en göze hitap edici, en bilgi verici, en önemsenmeyen, en gözden kaçan boyutlar hakkında daha çok bilgi toplanmasını” sağlamasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Literatürde reklamcılık ve pazarlama alanları içinde insanların satın alma davranışları hakkında bilgiler toplamak üzere göz izleme araştırmalarından sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle pazarlama alanında göz izleme sistemleri genellikle ürünün hangi

özelliklerinin satın alma davranışını etkilediğini tespit etmek için kullanılmaktadır (Jacob ve Karn, 2003). Yine son yıllarda sıklıkla internette gerçekleşen “Görsel Pazarlama” (visual marketing) alanında göz izleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu anlamda sanal piyasalarda göz hareketlerini izleme reklamcılarının tüketicinin zihnine ulaşmak için kullanılan yollardan birini oluşturmaktadır (Maughan vd., 2007, s.335). Böylece reklam şirketleri, göz izleme sistemlerini kullanarak basılı reklamlardaki, ambalajlardaki ve internet sayfalarındaki sözcüklerin anlaşılmasının zor olup olmadığını; belli bir cümlede bireyin ne kadar zaman harcadığını önceden belirleyerek, pazarlama yöntemlerinin etkililiği konusunda çeşitli değerlendirmeler yapabilmektedir (Carricaburu, 1998, s.11; Stringer, 2005, s.1).

Göz hareketlerinin görsel uyaranlardan nasıl etkilendiğini araştıran davranış bilimciler ise göz izleme sistemlerinden yararlanarak, pilot ve makinistler için yeni kabin ve kontrol odası geliştirmeye yönelik araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda çok farklı şekillerde ve son derece kullanışlı yeni tasarım ve imalat modelleri geliştirebilmişlerdir (Byrne, Anderson, Douglass, ve Matessa, 1999).

Okuma uzmanları ise, göz izlemeyi yüksek ölçüde bireyleştirilmiş okuma yardımı yapmak üzere kullanmışlardır. Özellikle okuma sırasındaki göz hareketlerinin kayıt altına alınması tarzındaki araştırmalar, göz izleme sistemiyle yaklaşık yüzyıla yakın bir süredir kullanılmaktadır (Schiessl vd., 2003).

Göz İzleme Sistemlerinde Kullanılan Teknik Terimler

Göz izleme sistemlerini incelemeye geçmeden önce başta gözün hareketleriyle ilgili yerleşik terimler olmak üzere bu tür sistemlerde sürekli kullanılan teknik terimleri kısaca tanımlamanın yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda öncelikle gözün sürekli olarak yaptığı “sıçrama” (saccade) ve “sabitleme” (fixation) şeklinde adlandırılan iki hareketini tanımlamak ve açıklamak yerinde olacaktır.

Literatürde gözün sıçrama hareketi “gözün iki sabitleme noktası arasında gerçekleştirdiği çok ani kaymalar şeklinde” tanımlanmaktadır. Gözün hareketlerini her 20 milisaniyede bir kayıt edebilen göz izleme sistemlerinde gözün sabitlenmesi olayı ise, gözün 200 ile 600 ms'lik bir zaman dilimi boyunca durağan kalması durumu olarak tanımlanmaktadır (Byerly,

2007). Aslında göz bu durağanlık sırasında bile hareketlidir. Ancak bu hareketlilik sistemin ölçümlendiği 20 ms'lik aralığın içinde cereyan eder ve bu nedenle sıçrama olarak adlandırılmayacak kadar küçük bir hareketlilik sayılır. Özellikle bakılan cisim hareketli olduğu zaman bu hareketleri kolaylıkla gözlemlemek ve ölçümlemek pek mümkün değildir (Jacob ve Karn, 2003).

Göz izleme sistemlerinde önemli olan diğer teknik kavramlar ise “gaze duration”, “dwell”, “glance” veya “fixation cycle” olarak da ifade edilen ve gözün belli bir noktaya odaklanarak baktığı süreyi ifade eden “fixation duration” kavramıdır (Jacob ve Karn, 2003). Göz izleme testleri aracılığıyla ölçümlenebilen odaklanma süreleri (fixation duration) katılımcının ilgisini çeken bir nesneye dikkatli bakışlarının zamansal anlamda sürelerini göstermektedir (Just ve Carpenter, 1976). Benzer şekilde odaklanma sayısı ise (fixation count) katılımcının bir nesneye test süresi içinde kaç defa odaklandığını göstermektedir (Land, 2006).

Dik bakış süresi ise, “bir kişinin ilgi duyduğu alana/noktaya gittikçe artan süreler ile ortalama sınırları belli bir bölgede ardışık duraksamalar serisinde bakması” olarak tanımlanmaktadır (Byerly, 2007).

Göz izleme sistemlerinde kullanılan diğer önemli bir teknik kavram “İlgi alanı” (area of interest) terimidir. İlgi alanı göz izleme sistemini belirlediği hedefler konusunda gözün hareketlerini tespit etmek üzere çalıştıran araştırmacının ya da tasarım ekibinin ilgisini çeken görsel çevre alanıdır. Bu çalışma kapsamında kullanılan ilgi alanı ise öğrencilerin yüzleri olarak belirlenmiştir.

Son olarak göz izleme sistemlerinde kullanılan “tarama yolu” (scan path) terimi ise göz izleme sistemleri aracılığıyla takip edilen gözlerin sabit bakışın yerlerinin belirli koordinatlara göre belirlenmesi sonucunda elde edilen bakış yollarıdır (Jacob ve Karn, 2003).

Göz İzleme Sistemlerinin Çalışma Şekilleri

Göz izleme sistemlerini açıklamaya geçmeden önce insan gözünün çalışma şekli ve fonksiyonları hakkında kısa bilgiler vermek yerinde olacaktır.

İnsanlar uyanıkken gözler sürekli olarak görüş alanı içinde yer alan çeşitli objelerin farklı noktalarına odaklanmak için saniyede 4 kere hareket etmektedir. Gözlerin bu hareketleriyle

çok hızlı bir şekilde topladıkları görsel veriler, gözün içinde bulunan sinir uçları ve kanalları yardımıyla beyne giderek, beyindeki bilişsel işlemlerle birleşerek görme fiili meydana gelmektedir (Duchowski, 2002).

Ayrıca insanların görme fiili esnasında bakılan nesneyi net olarak görebilmesi için nesneden gelen ışınlar gözün sarı nokta (fovea) olarak adlandırılan bölgesine düşene kadar, göz küresi hareketini sürdürmektedir. Bu noktada göz küresinin hareketleri beyinden gelen, bakmaya devam etme, bakışını odaklama ya da bakışını çevirme gibi komutlara göre değişmektedir (Duchowski, 2002).

Yukarıda açıklanan fizyolojik ve tıbbi gerçeklerden hareketle göz hareketlerini gözlemleyerek, ölçümleyerek ve yorumlayarak beyinde gerçekleşen düşünsel işlemler hakkında bilgi edinmenin mümkün olacağı düşünülmüş ve göz izleme sistemleri bilimsel araştırma yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Göz izleme sistemleri “korneal-yansıma/gözbebeği-merkez” yöntemiyle gözün bakış noktalarını, odaklanma sürelerini ve sızırma sıklıklarını ölçmektedir (Pernice ve Nielsen, 2009). Gözdeki yansımaları bir veya daha fazla kamera aracılığıyla bilgisayara kaydederek çalışan bu sistem, bir veya daha fazla kızılötesi ışık kaynağının gözü aydınlatmasıyla çalışmaktadır (Biedert vd., 2009).

Söz konusu sistemde bakış yönünü belirlemek içinse kullanıcının gözbebeği merkezi/korneal görüntüleri (PCCR), bilgisayar ekranının altına yerleştirilen bir kamera aracılığıyla, uzaktan ve dikkat çekmeyecek şekilde kayıt altına alınarak ölçümlenir. LED (Light Emitting Diode-Işık Yayan Diyot) gömülü kızılötesi kameradan çıkan kızılötesi ışın hedef göz bölgelerinde güçlü yansımalar yapmak ve izlemeyi kolaylaştırmak üzere gözün içine yönelir. LED, korneal görüntüler üretir ve gözbebeğinin kameradaki resmini geliştirecek şekilde gözbebeğinin parlamasına neden olur (Oyekoya ve Stentiford, 2004). Ayrıca bu sistemde kızılötesi ışınların kullanılmasının avantajlarından biri de kullanıcıya görünmemesidir ve bundan dolayı kullanıcı göz izleme aygıtıyla çalışırken rahatsız olmaz (Biedert, Buscher ve Dengel, 2009).

Göz izleme sistemleri bakış noktalarının konumu bilgisini 60 Hz aralıklarla üreterek sistemdeki bilgisayara gönderir ve bilgisayarda buna göre programlanan yazılım ile gözün bu iki kısmı arasındaki vektör ölçülerek çeşitli trigonometrik hesaplarla gözün dikkat noktası belirlenir (Çağıltay, 2011). Daha basit bir ifadeyle göz izleme sistemleri aracılığıyla elde

edilen video resminden gözbebeği merkezlerinin pozisyonları ve kornea görünümü temel alınarak insanların bakış noktalarının koordinatları, odaklanma süreleri ve değişme sıklıkları çeşitli hesaplamalara göre tespit edilir (Oyekoya ve Stentiford, 2004). İşte göz izleme sistemleri genellikle bu tür hesaplamalara dayanarak bakış bilgisini gözün odaklandığı noktanın x, y ve z koordinatlarındaki pozisyonlarını ve gözbebeği boyutu bilgilerini de içeren çizgide gözün tüm hareketleriyle ilgili doğru ve yüksek güvenilirlikte bilgiler vermektedir (Selker vd. 2001; Mulligan ve Beutter, 1995; Oyekoya ve Stentiford, 2004; Pernice ve Nielsen, 2009; Biedert vd., 2009).

Öte yandan bazı göz izleyici sistemler, daha yüksek izleme hassasiyeti için gözün daha uzak yansıma alanlarını da değerlendirir. Bu göreceli pozisyonlar, referans noktalarını ve objeye bakış pozisyonunu hesaplamada kullanılmaktadır. Hesaplanan referans noktaları, kullanıcıların ekranda kısa zamanlı olarak odaklandıkları farklı yerlerde kalibrasyon¹ olarak adlandırılan işlemlere göre elde edilmektedir (Biedert vd., 2009).

Günümüzde göz izleme sistemleri bir lense ya da güneş gözlüğüne monte edilerek kullanılabilecek pratikliktedir. Göz izleme sistemlerinde gözlük ya da kontak lens gibi optik araçlar kullanıldığında hem göz dokularına zarar verilme riski ortadan kalkmakta hem de sistem verilerini kayda alan gözlük taşınabilir olduğu için kullanıcının hareketlerini kısıtlamamaktadır (Biedert vd., 2009).

Ayrıca diğer göz izleme sistemlerine göre daha ucuz olan bu tür sistemlerle yapılan deneylerde kullanıcılar bir süre sonra deney ortamında olduğunu unutarak daha doğal hareket etmektedir. Böylece içinde bulunduğu çalışmadan dolayı katılımcılar hem rahatsız olmamakta hem de yapılan deneysel araştırmada yapılan tespitlerin doğal davranışa yakın olması sağlanmaktadır (Maughan, Sergei ve Stevens, 2007, s.337).

Sayılan nedenlerle gözlük gibi optik araçlı ve uzaktan yönetilen göz izleme sistemleri günümüzde göz izleme sistemlerinin yaygın bir şekilde bilimsel araştırmalarda tercih edilmesini sağlamıştır.

¹Göz izleme sistemlerinde kalibrasyon işlemi yaklaşık olarak 15 saniye sürmekte olup, bu işlem tüm bakış tahminleri istenen eşiğin üzerinde tutarlılık ve doğruluğa sahip olana kadar her bir katılımcıya göre testler süresince devam etmektedir. Böylece göz izleme sistemlerindeki resim işleme algoritmaları gibi birkaç yaygın göz izleme hatası tolere edebilmek göz izleme testleri daha güvenilir hale gelmektedir (Bayram ve Yeni, 2011, s.223, 228).

Göz İzleme Sistemlerinin Fonksiyonları ve Yararları

Göz izleme sistemlerinin en önemli fonksiyonu, insanların hangi durumlarda nasıl göz teması kurdukları ya da bakışlarını neye göre sabitledikleri gibi bilişsel süreçleri hakkında bilgilere ulaşmayı mümkün kılmasıyla görülmektedir (Schroeder, 2004). Örneğin; beyinden gelen bilişsel ve duyuşsal komutlara göre gözlerin hareketlerinin göz izleme sistemleri aracılığıyla izlenmesi sayesinde, insanoğlunun beyinde gerçekleşen bilişsel işlemlerle ilgili bazı bilgiler elde edilebilir (Zambarbieri, Carniglia ve Robino, 2008).

Göz izleme cihazları ile kullanıcıların belirli zaman aralıklarında nereye, ne kadar süre ile baktıkları hakkında objektif ve nicel veriler elde edilmesi mümkündür (Çağıltay, 2011; Duchowski, 2007). Örneğin göz hareketlerinin tespitiyle insanların okuma davranışları incelenebilir; göz izleme yöntemleriyle bakılan nesnede nelerin görüldüğü ya da kullanıcıların neyi fark edemedikleri çok net tespit edilebilir. Bunun gibi reklamların, duyuruların Web sayfalarının, insan yüzlerinin, manzaraların veya bilgisayar ekranını oluşturan her bir öğenin insanlar tarafından görülüp görülmediğini anlamanın en iyi yolunun göz izleme testleri olduğu literatürde ifade edilmektedir (Redline ve Lankford, 2001).

Göz izleme konusunda önemli çalışmalar yapan araştırmacılara göre; göz izleme cihazları açık bir şekilde gelecek vaat eden ve her bilim dalında yapılacak araştırmalara önderlik edici bir buluş olarak kendini göstermiştir (Redline ve Lankford, 2001). Yine çeşitli meslek gruplarında farklı tasarımlar değerlendirilirken göz izleme testi sayesinde hangilerinin kullanıcılar tarafından anlaşılabilir ve kullanılabilir olduğu tespit edilebilmektedir (Lin ve Lin, 2013).

Özellikle görsel tasarımın, kullanıcı görevleri veya kullanıcı hedefleri üzerinde nasıl bir etkisi var sorusunu göz izleme teknolojileri ile cevaplamak çok kolaydır (Zambarbieri, Carniglia ve Robino, 2008). Göz izleme, metin, kitap veya Web sayfası okunabilirliği konusunda içerik sağlayıcılara da yardımcı olmaktadır. Örneğin; insanların hangi metinleri, hangi paragrafları hatta hangi satırları okuyup hangilerini atladıkları bu sistemlerden yararlanılarak yapılan araştırma ve deneylerle kolayca anlaşılabilir (Özdemir, 2012).

Kişisel bilgisayarların veya ofis bilgisayarlarının bulunduğu çalışma alanlarında bile kullanılabilen göz izleme sistemleri, bilimsel açıdan disiplinler arası potansiyele sahiptir ve günümüzde söz konusu sistemlerin kullanım sıklığı gittikçe artmaktadır (Biedert vd., 2009).

Göz İzleme Sistemlerinin Zorlukları ve Sınırlılıkları

Öncelikle belirtilmelidir ki sadece göz izleme cihazlarına mahsus olmayan, tüm gözleme dayalı veri toplama tekniklerinde bulunan en önemli zorluk ve kısıtlılık, insanların deney ortamında olduğunu bilmesi, bu nedenle doğal yaşantısından farklı bir şekilde davranması ihtimalidir.

Schroeder'e (2004) göre göz izleme sistemleri insanların gerçekten bir şeyi görüp görmediğinin bilinmesine imkân vermez. Çünkü bakmak ile görmek arasında fark vardır. Bu sistemler aracılığıyla elde edilen veriler insanların bir şeyi görmediğini ispat edemediği gibi onların bir şeye neden baktığını da tanımlayamaz (Schroeder, 2004, s.33). Bu soruna çözüm bulmak için göz izleme testi sonrasında göz izleme videosunu deneye izleterek, katılımcılardan olup biteni değerlendirmesinin istenilmesi (retrospective think aloud) ya da deney esnasında mülakat yoluyla katılımcılara sesli düşünme protokolü (think aloud) uygulanması tavsiye edilmektedir (Centaur Communication, 2005; Barkana ve Açık, 2014).

Sesli düşünme protokolü, “gözlem esnasında ya da sonrasında kullanıcının verilen görevi yaparken ne düşündüğünü sözlü ya da yazılı olarak açıklamasıyla gerçekleşen, böylece deneye katılanların davranışlarının nedenlerini anlamaya yardımcı olan tanımlayıcı bir veri toplama yöntemi olarak ifade edilmektedir (Cooke ve Cuddihy, 2005). Göz izleme sistemlerini yaygın bir şekilde kullanan çeşitli araştırmacılara göre sesli düşünme protokolü, göz izleme sistemleri kullanılarak yapılan tüm araştırmalarda son derece gerekli olan bir uygulamadır (Gentry, 2007; Barkana ve Açık, 2014).

Diğer bir konu da bu sistemlerin çok farklı teknolojik cihaz ve aletlerle çalışmasıdır. Bu kapsamda araştırmada kullanılacak göz izleme sistemleri mümkün olabildiğince kullanıcının test sırasında rahat edebileceği araç ve yöntemler arasından seçilmelidir (Barkana ve Açık, 2014).

Ayrıca göz izleme sistemleri kullanılan araştırmalarda deneysel ortamda meydana gelen, sesler, gürültüler, kokular ya da diğer çevresel faktörler kullanıcıların ilgi alanını oluşturan objelere odaklanmasına ya da deney esnasında dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden göz izleme sistemi kullanılan araştırmalarda kullanıcının farklı nedenlerle meydana gelen bakışı olup olmadığına dair ek araştırma yapılması ve deney

ortamının deney süresince dış uyaranlar yönünden standart halde kalmasının sağlanması tavsiye edilmektedir (Barkana ve Açık, 2014)..

Son olarak göz izleme sistemlerinin önemli bir kısıtlılığı da bu sistemlerin halen oldukça pahalı olmasından kaynaklanmaktadır (Boucheix ve Lowe, 2010). Günümüzde geçmiş yıllara göre bu tür sistemlerin kurulum veya kullanım maliyetleri azalmasına rağmen gelinen nokta itibarıyla Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu sistemler halen pahalıdır. Ancak bu sistemler kullanılarak yapılan araştırmalar sayesinde elde edilen maddi ve bilimsel kazançlar düşünüldüğünde, bu tür araştırmalar için yeni bir laboratuvar inşa etmenin fiyatı bile bu kazanımlar karşısında önemsiz kalmaktadır (Hakim, 2000).

3.2. Bilimsel Araştırmalarda Göz İzleme Sistemleri

Her geçen gün biraz daha gelişerek günümüze kadar gelen göz izleme sistemlerinin kullanıldığı bilimsel ve ticari araştırmalar sonucunda çok geniş kapsamlı bir literatür oluşmuştur.

Göz izleme sistemlerinin kullanıldığı araştırmalardan oluşan literatürde hemen hemen her bilim dalına ait araştırmalar bulunmakla birlikte, bu yöntemin eğitim ve iletişim alanlarında pek kullanılmadığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda da, göz izleme sistemlerini veri toplama yöntemi olarak kullanarak öğretmenlerin göz hareketlerini özellikle sözsüz iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve öğrenme stilleri açılarından inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır.

Dolayısıyla öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını; öğretmenlerin meslekî kıdem, cinsiyet ve öğrenme stilleri, öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları açılarından, çeşitli değişkenlere göre inceleyen bu araştırmada göz izleme sisteminin kullanılıyor olmasının literatürde bir ilk olma özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışlarının Göz İzleme Sistemleriyle Ölçülmesi

Literatürde göz izleme sistemlerinin pazarlamadan kullanışlılık testlerine kadar çeşitli bilimsel ve ticari araştırmalarda, insanların davranış şekillerini anlamak, bilişsel işlem

süreçlerini tespit etmek ve insanların karar verme süreçleri hakkında bilgiler elde etmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Zambarbieri v.d., 2008; Boucheix ve Lowe, 2010; Hyona, 2010; Lin ve Lin, 2013; Barkana ve Açık, 2014).

Ancak araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde, ne göz izleme yönteminin kullanıldığı sözlü veya sözsüz iletişim becerisi geliştirme çalışmasına, ne de öğretmenlerin sınıf yönetimi ve algısal öğrenme stilleri açısından göz hareketlerini değerlendiren çalışmalara rastlanmamıştır.

Oysa günümüzde sistematik öğrenme faaliyetlerinin yegâne üreticisi olan öğretmenlerin ders anlatırken bakış ve gözlerini, görsel bir girdi aracı olarak kullanmasının hem eğitimin kalitesini arttırmak, hem de öğrencilerle etkili iletişim kurmak açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2012). Bu kapsamda ders anlatırken sürekli öğrencilerle iletişim ve etkileşim halinde olan öğretmenlerin göz hareketlerinin analiz edilmesi ve ölçülmesinin ancak göz izleme sistemleriyle mümkün olabileceği değerlendirilmiştir (Tonbuluğlu, 2010).

Ayrıca literatürde geçen göz izleme sistemlerinin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, böyle bir araştırmanın göz izleme yöntemiyle yapılmasının mümkün olduğu kanaatine varılmıştır. Bu kanaat sonucunda farklı bilimsel alanlarda yapılan göz izleme araştırmalarının sonuçlarına bakılmış ve böylece göz izleme yönteminin bu çalışmanın hedefleri açısından etkili olabilecek bir veri toplama yöntem olup olmadığını anlamak amacıyla literatür taraması yapılmıştır.

Öncelikle literatürde göz hareketlerinin nasıl oluştuğu ve bu hareketleri tespit ederek ne tür bilgiler elde edilebildiğine bakılmıştır. Bu kapsamda göz hareketlerini tespit eden araştırmaların, insanların neye dikkat ettiği, bakarken hangi noktayı göz ardı ettiği ve en fazla neden rahatsız olduğu hakkında bazı ipuçları verdiği görülmüştür (Russell, 2005; Duchowski, 2002). Özellikle insanların anlık bilişsel işlem süreçlerinin tanımlanabildiği ve bu tür bilişsel süreçler arasında dil, kavrama, hafıza, anlık betimleme ve karar verme süreçleri gibi temel yaşamsal fonksiyonların yer aldığı görülmüştür (Jacob ve Karn, 2003). Daha açık bir ifadeyle gözler, dikkatin oluştuğu noktaya baktığı için göz hareketlerinin ölçümü insanların görsel dikkatleri hakkında daha güvenilir bilgiler vermektedir (Hyona, 2010, s.174). Bundan dolayı göz hareketlerini ölçümledikten sonra yorumlayarak beyinde gerçekleşen iletişim ve öğrenim işlemleri hakkında da bilgi edinmenin mümkün olabileceği

görülmüştür (Zambarbieri v.d., 2008; Biedert vd. 2009; Boucheix ve Lowe, 2010; Hyona, 2010; Lin ve Lin, 2013; Barkana ve Açık, 2014).

Literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçlarına göre göz bebeğinin uyarılma seviyesinin, insanların anlık zihinsel çabasıyla pozitif ilişkili olduğu ve bu nedenle insanların psikolojik ve fizyolojik tepkilerini anlamının mümkün olduğu tespit edilmiştir (Mayer, 2010, s.168). Ayrıca göz hareketleri insanın görsel dikkatinin en açık belirleyicileridir ve bu yüzden göz izleme teknolojileri kullanılarak elde edilen ölçüm sonuçları insanların görsel dikkatlerinin odaklandığı noktalara bakılarak yorumlanabilmektedir (Wedel ve Pieters, 2000, s.122).

Görüldüğü üzere literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına göre görsel dikkat en etkili ve en doğru şekilde göz izleme sistemleri kullanılarak tespit edilmekte ve ölçümlenmektedir (Mayer, 2010; Hyona, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle göz teması kurma davranışının, göz izleme sistemleri kullanılarak ölçülebileceği ve onlara yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle sorular sorarak göz teması kurma nedenlerini anlamının mümkün olduğu görülmektedir. (Lin ve Lin, 2013; Barkana ve Açık, 2014).

Literatürde yer alan, öğrenmedeki kaybolma ve görsel dikkat dağılımını gösterme üzerine yapılan çalışmalarda, insan gözünün pozitif ya da negatif duygu oluşturan imajlara daha dikkatli baktığı, ancak bu durumun neden kaynaklandığı konusunda kesin yanıtlanmamış bazı sorular bulunduğu görülmüştür (Rayner, 1998; Lohse ve Johnson, 1996;). Özellikle bu amaçla yapılan bazı araştırmalar sonucunda, resimde görülen bir figüre ya da fotoğrafa deneğin odaklanması durumunun, ya odaklanılan nesnenin çekiciliğinden ya da deneğin yaşı, cinsiyeti, kişilik tipi gibi kişisel özelliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Maughan vd., 2007, s.336).

İnsanın hangi noktaya, hangi sıklıkla ve hangi sürede odaklandığına ilişkin verilere bakarak görsel bir canlı ya da nesneyle etkileşimi hakkında değerlendirmeler yapmak mümkündür (Çağıltay vd., 2006).

Yapılan literatür taraması sonucunda, temel amacı öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerle göz teması kurarken sahip oldukları cinsiyet, meslekî deneyim ve algısal öğrenme stillerinin onların göz teması kurma davranışlarını nasıl ve hangi yönde etkilediğini tespit etmek olan bu araştırmada göz izleme sistemlerinin kullanılmasının mümkün olabileceği anlaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

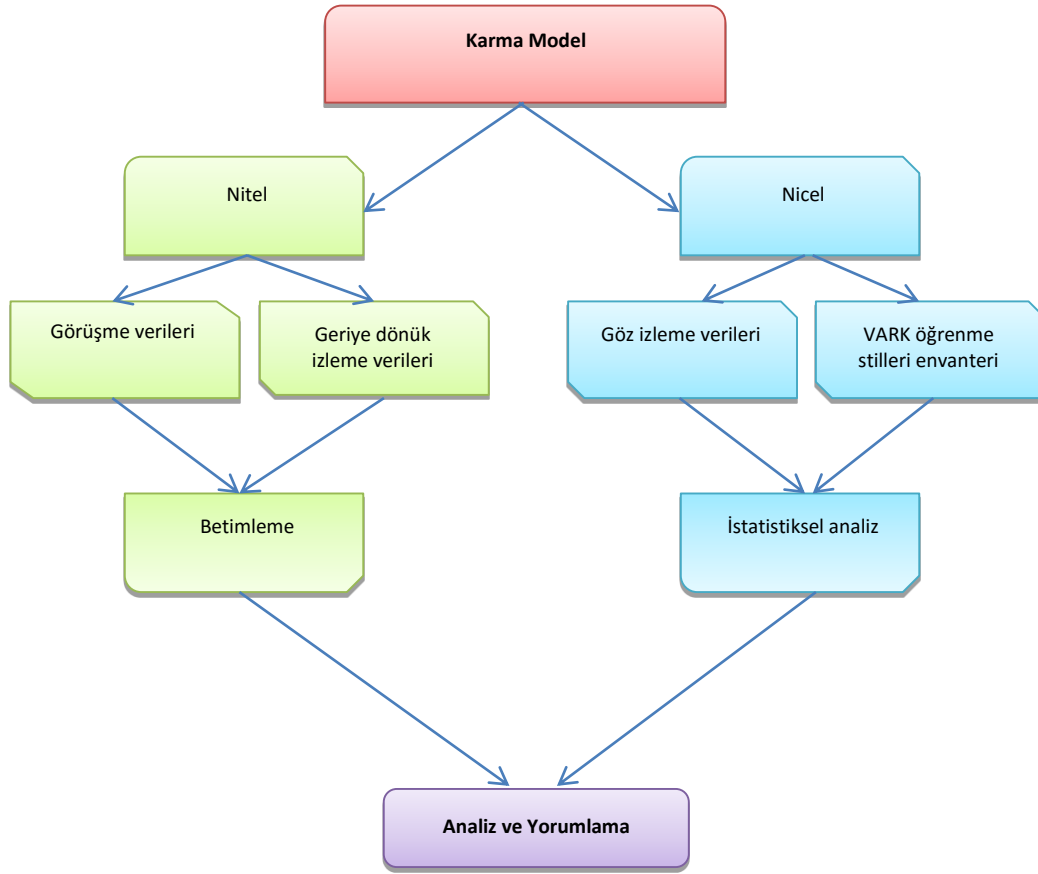
Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarını ve bu davranışlarıyla ilgili görüşlerini bazı değişkenlere göre inceleyen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evreni, kısıtlılıkları, veri toplama ve analiz yöntemleri aşağıdaki başlıklar altında kısaca sunulmuştur.

1. Araştırmanın Planı

Araştırmanın ilk bölümünde anlatılan çerçevede bu araştırmanın modeli, araştırma kapsamında kullanılan değişkenler ile seçilen örneklem kitlesi aşağıdaki başlıklar altında tanımlanmıştır.

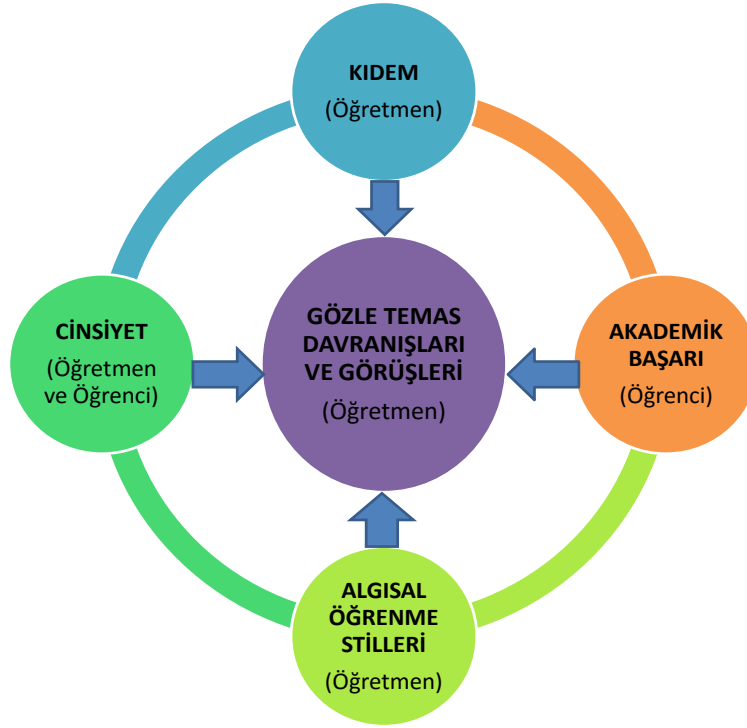
1.1. Araştırmanın Modeli ve Değişkenleri

Araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların birlikte ele alınacağı karma yöntem benimsenecektir. Araştırma modeli Şekil 1’de gösterilmektedir. Nicel yaklaşımda tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.22). Nitel yaklaşımda ise örnek olay modeli benimsenmiştir. Örnek olay modeli, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmenlerinin derste öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarını ve bu davranışları hakkındaki görüşlerini, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stillerine, meslekî kıdemlerine, cinsiyetlerine ve öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetlerine göre inceleyen bu araştırmanın değişkenleri Şekil 2’ gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın değişkenleri

Yukarıdaki şekilde kalın oklarla gösterilen ilişkiler bu araştırmanın alt problemlerini tanımlamaktadır. Bu açıdan araştırma, öğretmenlerin sözsüz iletişim becerilerinden biri olan göz teması kurma davranışlarını ve bu davranışları hakkındaki görüşlerini cinsiyet, kıdem, algısal öğrenme stilleri ve akademik başarı şeklinde sıralanan değişkenler yönünden ele almıştır.

Ayrıca Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen iki temel bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen bağımlı değişkenlerin ilki öğretmenlerin göz teması kurma davranışları, ikincisini ise öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşleridir.

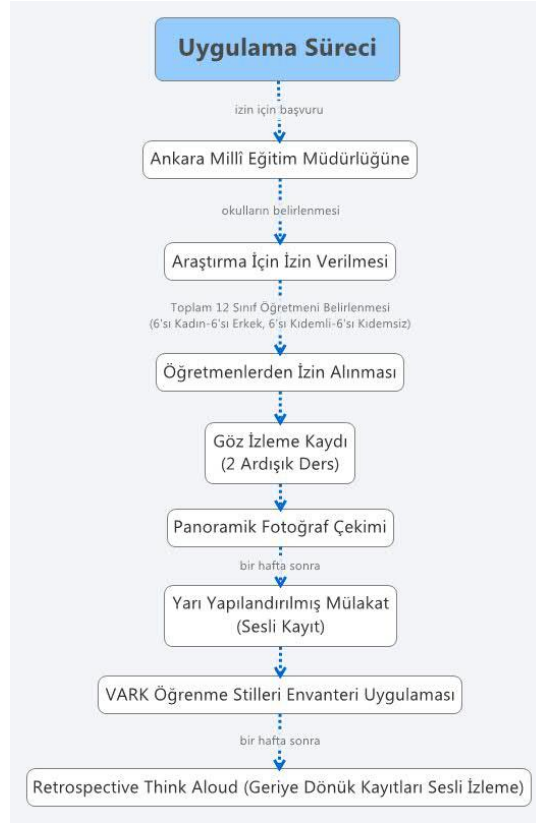
Öğretmenlerin; meslekî kıdemleri, cinsiyetleri, algısal öğrenme stilleri ile öğrencilerin, akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri araştırma kapsamında bağımsız değişkenler olarak analizlere dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenleri arasında olduğu varsayılan ilişki nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öte yandan araştırma modelinde gösterilmeyen ancak özellikle bağımsız değişkenlerin tespitinde kullanılan bazı “açıklayıcı değişkenler” araştırma kapsamında analizlere dâhil edilmiştir. Örneğin; öğretmenlerin göz teması davranışlarının sıklıkları “odaklanma sayılarına” ve bu davranışlarının süreleri “odaklanma sürelerine” göre açıklanmıştır. Yine göz izleme testine katılan öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarı düzeylerinin tespitinde çeşitli açıklayıcı değişkenlerden yararlanılmıştır. Örneğin; akademik yönden başarılı öğrencilerin tespiti için sınıf not ortalamaları sınıf öğretmenlerinin verdikleri ana derslerin yılsonu ortalamalarından yararlanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan tüm açıklayıcı değişkenler araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde yardımcı rol üstlenmiş olup, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri olmadıkları için araştırma modelinde gösterilmemiştir.

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı bu araştırmanın örneklem kümesi sınıf öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan göz izleme testi, çalışma grubuna ve diğer anket çalışmalarına katılacak öğretmen grubu, özel ve devlet ilkokullarında aktif olarak çalışan sınıf öğretmenleri arasından “amaçlı örnekleme” yoluyla seçilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın uygulama süreci

Ankara ilinde bulunan devlet ve özel ilkokullardan 2014 yılı Mayıs ayı içinde çalışmayı gerçekleştirmek üzere Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış; bu şekilde ilgili okullardan sınıf öğretmeni olarak aktif görev yapan 15 öğretmen çeşitli bireysel özelliklerine göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak göz izleme testlerine geçmeden önce seçilen öğretmenlerden 3 tanesinin çeşitli düzeylerde göz bozukluğunun olması ve buna bağlı olarak ölçümlene ayarlarının yapılamaması nedeniyle çalışma grubundan çıkartılmasına karar verilmiştir. Göz izleme cihazının kullanımını etkilediğinden; öğretmenlerin seçiminde görme bozukluğunun olmamasına, gözlük kullanmamasına, göz çukurunun derin olmamasına, burun kemiğinde deformasyon olmamasına; dikkat edilmiştir. Böylece çalışma grubunda geriye kalan 12 sınıf öğretmeni göz izleme testine dâhil edilmiştir. Ayrıca örneklem kümesi olarak göz izleme testine dâhil edilen 12 sınıf öğretmeninden, 6 tanesinin mesleğe yeni başlamış; 6 tanesinin mesleğinde kıdemli; 6 tanesinin bayan ve 6 tanesinin erkek sınıf öğretmeninden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Ayrıca kıdem değişkeni açısından ise öğretmenlerden 8 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik mesleğini yapanlar “kıdemli”; buna karşılık 0-7 yıl arasında kalan bir süreden itibaren bu mesleği yapan sınıf öğretmenleri ise “kıdemi az-kıdemsiz” olarak nitelendirilmiştir. Martin vd. (1998), deneyimli öğretmeni öğretmenlik alanı üzerinde özel bilgi ve deneyime sahip kişi olarak, deneyimi az-deneyimsiz öğretmenin ise; öğretmenlik alanında yeni ve seçilmiş bir konu üzerinde çok az deneyime sahip kişi olarak tanımlamaktadır. Araştırma kapsamında deneyimli öğretmenlerin 8 yıl ve daha fazla meslekî kıdeme sahip olduğunu, deneyimi az-deneyimsiz öğretmenlerin ise 0-7 yıl meslekî kıdeme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece göz izleme testine katılan öğretmenlerin seçiminde meslekî kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılım olmasına dikkat edilmiş, bu doğrultuda aşağıdaki Tablo 1’de detayları verilen öğretmenlerin göz izleme testine katılması sağlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Kodu	Öğrenci Sayısı	Meslekî Kıdem Yılı	Cinsiyeti	Kıdem Değişkeni	Okul Türü
OGRT1E	26	19	Erkek	Kıdemli	Devlet
OGRT2E	19	23	Erkek	Kıdemli	Devlet
OGRT3E	27	24	Erkek	Kıdemli	Devlet
OGRT4E	26	7	Erkek	Kıdemsiz	Devlet
OGRT5E	14	6	Erkek	Kıdemsiz	Devlet
OGRT6E	24	7	Erkek	Kıdemsiz	Özel
OGRT1K	29	13	Kadın	Kıdemli	Devlet
OGRT2K	24	41	Kadın	Kıdemli	Özel
OGRT3K	20	13	Kadın	Kıdemli	Özel
OGRT4K	21	7	Kadın	Kıdemsiz	Özel
OGRT5K	19	1	Kadın	Kıdemsiz	Özel
OGRT6K	17	3	Kadın	Kıdemsiz	Özel
12 Sınıf Öğretmeni	266 Öğrenci		6+6=12	6+6=12	6+6=12

Tablo 1’de görüldüğü üzere göz izleme testine katılan 6 öğretmen kadın buna karşılık 6 öğretmen erkektir. Meslekî kıdemlerine bakıldığında ise 3 erkek öğretmenin kıdemli, 3 erkek öğretmenin kıdemsiz, üç kadın öğretmenin kıdemli ve son olarak 3 kadın öğretmenin kıdemsiz olduğu yine yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan tüm öğretmenler ilköğretim düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları

okullara bakıldığında, 6'sının devlet okulu 6'sının ise özel okulda görev yaptığı Tablo 1'de görülmektedir.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki başlıklar altında öğretmenlerin göz teması davranışları incelenmiş olup, özellikle öğretmenlerin kıdem, cinsiyet ve algısal öğrenme stillerine ilişkin değişkenlerin dağılımları aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Bağımsız Değişkenlerinin Dağılımı

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	AÖS
OGRT1E	Erkek	Kıdemli	İşitsel-Kinestetik
OGRT2E	Erkek	Kıdemli	Kinestetik
OGRT3E	Erkek	Kıdemli	Kinestetik
OGRT4E	Erkek	Kıdemsiz	Kinestetik
OGRT5E	Erkek	Kıdemsiz	Kinestetik
OGRT6E	Erkek	Kıdemsiz	Kinestetik
OGRT1K	Kadın	Kıdemli	İşitsel-Kinestetik
OGRT2K	Kadın	Kıdemli	Kinestetik
OGRT3K	Kadın	Kıdemli	Görsel
OGRT4K	Kadın	Kıdemsiz	Görsel
OGRT5K	Kadın	Kıdemsiz	İşitsel
OGRT6K	Kadın	Kıdemsiz	Görsel-Kinestetik

Tablo 2'de gösterilen bağımsız değişkenlerin dağılımına bakıldığında göz izleme testine katılan 6 erkek öğretmenden 3 tanesinin kıdemsiz, buna karşılık diğer 3 tanesinin kıdemli öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde kadın öğretmenlerin de 3 tanesi kıdemli 3 tanesi ise kıdemsiz öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın diğer bağımsız değişkeni olan öğretmenlere ait algısal tercihlerinin nasıl tespit edildiği konusu, yöntem bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte bu bağımsız değişkenin göz izleme testine katılan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşen VARK Öğrenme Stilleri Envanteri ile tespit edildiğini bu bölümde söylemek yerinde olacaktır.

VAR K Öğrenme Stilleri Envanteri aracılığıyla tespit edilen ve Tablo 2'de gösterilen verilerden anlaşılaacağı üzere, göz izleme testine katılan toplam 12 öğretmenden 6 tanesi kinestetik/dokunsal, 2 tanesi görsel, 1 tanesi işitsel, 2 tanesi işitsel-kinestetik, 1 tanesi görsel-kinestetik algısal öğrenme stilleri kategorisinde bulunmaktadırlar.

Öğrencilere ait cinsiyet ve akademik başarı düzeyleri de bağımsız değişkenler olarak araştırma kapsamında analizlere dâhil edilmekle birlikte, söz konusu değişkenler, öğretmenlere ait olmadığı için tezin ilerleyen bölümlerinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin derste öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarını ve bu davranışları hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle göz teması davranışlarını nicel yöntemlerle ölçümlemek üzere, mobil göz izleme cihazından yararlanılmıştır. Göz izleme cihazının araştırmacı tarafından temin edilmesi büyük bir maddi ihtiyacı ortaya çıkarmış, bu nedenle destekleyici bir kurum ile anlaşarak cihazın indirimli olarak kiralanması sağlanmıştır. Mobil göz izleme cihazı ile gerçek uygulama öncesinde denemeler yapılmış ve gerçek uygulama esnasında gerçekleşebilecek sorunlar ve çözüm önerileri tespit edilmiştir. Daha sonra araştırma için gerçek uygulama 2 hafta boyunca çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir.

Böylece çalışma grubundaki her bir öğretmenin göz izleme cihazı kullanım profilleri belirlenmiş ve göz izleme cihazının ölçümleme ayarları her bir öğretmen için ayrı ayrı yapılarak göz izleme testleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerini tespit etmek için öncelikle yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle elde edilen görüşmelerden faydalanılmıştır. Buna ek olarak göz izleme sistemi aracılığıyla elde edilen göz hareketlerinin video çıktıları alınmıştır. Bu çıktılar eşliğinde öğretmenlerle gerçekleştirilen geriye dönük kayıt yorumlama prosedürleri uygulanmış ve videoya kaydedilmiştir. Kaydedilen video kayıtları öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerini tespit etmek için kullanılmıştır.

Ayrıca araştırma kapsamında bağımsız değişkenler olarak analize giren öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarı düzeylerini tanımlayan istatistiksel veriler göz izleme testinin yapıldığı okul yönetiminden edinilmiştir. Böylece öğretmenlerin aktif örneklem olarak katıldığı göz izleme testine, pasif örneklem olarak katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini tespit etmek için Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinden aldıkları yılsonu not ortalamalarının aritmetik ortalamaları hesaplanarak, 100 puan üzerinden her bir öğrenci için akademik başarı derecelendirilmesi yapılmıştır. Göz izleme testinin yapıldığı sınıflar ilköğretim düzeyinde olması nedeniyle öğrencilerin çoğunun not ortalaması resmi başarı kriterlerinin üstünde bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarı değişkeni sürekli değişken olarak analiz edilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkında nicel ve nitel veriler toplamak üzere, göz izleme testi, VARK öğrenme stilleri envanteri, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden ve geriye dönük izleme kayıtları veri toplama yöntemlerinden birlikte yararlanılmıştır.

1.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın temel veri toplama aracı olan göz izleme cihazı, göz izleme cihazından elde edilen videolar, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrenme stillerini tespit etmeye yarayan VARK Öğrenme Stilleri Envanteri ve nitel veri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait bilgiler sunulmaktadır.

1.4.1. Göz İzleme Cihazı

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak, “Mobil Göz İzleme Cihazı (Mobile Eye Tracker)” adı verilen ve kullanıcıların göz hareketlerini ölçümleyen cihaz kullanılmıştır.

Önceki bölümlerde vurgulandığı üzere göz izleme sistemleri, kullanıcının nereye, ne kadar süre ve kaç kere baktığını, anlık ve geçmiş dikkatinin nerede yoğunlaştığını, bakış esnasındayken zihinsel durumunu belirlemek amacıyla kullanılan ve göz hareketlerini takip eden bir cihazdır. Araştırmada SMI markasına ait Eye Tracking Glasses modeli kullanılmıştır. Bu cihaz iki göz bebeğinden de (binocular) veri toplayabilen bir sisteme sahiptir. Cihaz üzerinde göz bebeğinin korneasından yansıma yaparak kayıt yapabilen kızılötesi kameralar ve kullanıcının baktığı görüş açısını kaydedebilen bir kamera bulunmaktadır. Kayıtlar gözlüğe bağlı taşınabilir bir kayıtçı tarafından saklanabilmektedir. Uygulama sonrasında kayıtlar bilgisayar ortamına usb kablosu ile aktarılmaktadır.

Araştırma kapsamında teste katılan öğretmenlere mobil göz izleme cihazı olarak kullanıma sunulan gözlük takılmış, gözlük ile bütünleşmiş kamera ve algılayıcıları sayesinde öğretmenler kendi sınıflarında ders anlatmak suretiyle bu teste katılmışlardır. Teste katılan öğretmenlerin 35-40 dakikalık dersleri süresince gözlük aracılığıyla sınıf ortamında öğrencileriyle gerçekleştirdikleri tüm göz teması davranışları ve konuşmaları tespit edilerek kamera aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Böylece ğretmenlerin ders süresince nereye, ne kadar süre ve kaç kere baktığına, anlık ve geçmiş dikkatinin nerede yoğunlaştığına, niyetine, zihinsel durumuna ilişkin istatistiksel veriler toplanmıştır.



şekil 4. Mobil göz izleme cihazı



şekil 5. Mobil göz izleme cihazı takmış ğretmen



Şekil 6. Mobil göz izleme cihazı takmış öğretmen ve öğrencileri

1.4.2. Kullanıcı ve Geriye Dönük İzleme Videoları

Göz izleme testi sonucunda elde edilen kullanıcı videoları, göz izleme testine katılan öğretmenlerin, 35-40 dakikalık ders anlatımı süresince göz izleme sistemi tarafından sesli ve görüntülü olarak gerçekleştirilen video kayıtlarıdır.

Geriye dönük video kayıtları ise, teste katılanların genellikle algılarını anlamak ve değerlendirmek üzere kullanılan, göz izleme testi sonrasında üretilen video kayıtlarının kullanıcılara izlettirilerek yapılan video kayıtlarıdır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri göz hareketlerinin kendileri tarafından değerlendirilmesi amacıyla göz izleme cihazı tarafından kaydedilen görüntüler öğretmenlere izlettirilmiş ve öğretmenlerin görüntüleri yorumlamaları istenmiştir. Bu yöntemle öğretmenlerin bizzat kendi göz teması kurma davranışlarına ilişkin görüşleri toplanmış ve nitel analize dâhil edilmiştir.



Şekil 7. Geriye dönük izleme kaydı ekran görüntüsü

1.4.3. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Neil Fleming (1995, 2001, 2010 ve 2012) tarafından geliştirilen “VARK Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır.

İlk olarak 1987 yılında, Yeni Zelanda Lincoln Üniversitesi’nden Neil Fleming tarafından geliştirilen VARK Öğrenme Tercihleri Envanteri yalnızca bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını değil aynı zamanda bireylerin her türlü bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır (Hawk ve Shah, 2007).

Söz konusu envanterde çeşitli dönemlerde değişiklikler yapılmakla birlikte Fleming (1995, 2001, 2010 ve 2012) yıllarına ait VARK (Visual, Aural, Read-Write, Kinesthetic) envanteri aracılığıyla bireylerin görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik/dokunsal tercihlerini başarılı bir şekilde ölçümlemek mümkündür (Balakrishnana ve Woodsb, 2013). Nitekim literatüre bakıldığında son dönemlerde pek çok araştırmada VARK öğrenme stili ölçeğinden yararlanıldığı görülmektedir (Bertolami, 2001; Wheeler, 2001; Puyleart, 2006; Hogan, 2009; Leite, Svinicki, ve Shi, 2010; Balakrishnana ve Woodsb, 2013).

Ayrıca literatürde VARK envanterinde yer alan ölçeğin, özellikle öğretimsel tercihleri içeren araştırmalar için iyi-uyumlu bir araç olarak nitelendirildiği görülmektedir (Oricifi, 1997; Fleming, 1995, 2001, 2010 ve 2012). Özellikle Fleming’in (2012) araştırmasında önerilen

VARK envanteriyle öğretmenlerin baskın algısal tercihlerinin tespit edilmesi de mümkün hale gelmiştir (Fleming, 2012).

VARK Öğrenme Stilleri Envanteri yapılandırılmış cümle seçeneklerinden oluşmakta olup, bu ölçeğe göre hazırlanmış envanter aracılığıyla göz izleme testine katılan öğretmenlerin sahip olduğu baskın algısal öğrenme stillerini belirlemek mümkündür (Fleming, 2012; Balakrishnana ve Woodsb, 2013).

VARK Envanterinde yer alan sorular bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını ve hangi algısal ve duysal özelliğinin öğrenme ya da öğretme tercihlerinin belirlediğini tespit etmeye yöneliktir (Hawk ve Shah, 2007). Söz konusu envanteri oluşturan 16 soruda 16 farklı senaryo yaratılarak, bireyin o durumda ne yapacağı sorulmaktadır. Fleming (2012) bulgularına göre öğretmenlerin %41’inde görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik/dokunsal stillerden sadece biri; %27’sinde bu tercihlerden ikisi, %9’unda üçü ve %21’inde ise dördü birden baskındır. (Balakrishnana ve Woodsb, 2013, s.159-171).

Envantere göre birey birden fazla yolu tercih edebileceğinden, birden fazla seçeneği işaretleyebilmekte ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulmuyorsa soruyu boş bırakabilmektedir (Fleming, 2012). Ancak bu araştırma kapsamında sözsüz iletişim becerileri açısından öğretmenlerin baskın algısal tercihleri tespit edilmeye çalışıldığı için söz konusu envanterde yer alan “okuma/yazma” alt ölçeğine ilişkin maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece envanterde yer alan sorulara verilen cevaplar sadece Visual (görsel/görerek), Aural (işitsel), ve Kinesthetic (kinestetik/dokunsal) olma durumlarına göre puanlanarak üç boyutta toplam puan elde edilerek değerlendirilmiştir (Hogan, 2009; Leite, Svinicki, ve Shi, 2010; Balakrishnana ve Woodsb, 2013). Puanların yüksekliği ise ilgili öğrenme biçiminin yüksek oranda tercih edildiğini göstermektedir (Hawk ve Shah, 2007; Fleming, 2012).

VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin İngilizce envanterin geçerlilik güvenirlik çalışması Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010) tarafından yapılmıştır. Ayrıca VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin kullanımı için izin alınmıştır. İzin yazışmaları eklerde verilmiştir. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçeleştirilmiş geçerlilik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu çalışma için çalışma grubu dışındaki 318 öğretmenden veri toplanmıştır.

Böylece araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak yer alan öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stilleri tespit edilerek, bu tercihlerine göre öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri incelenebilmiştir.

Bu araştırmada, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Ölçme aracının tüm boyutlarında madde-test korelasyonu 0,36 ile 0,55 arasında değişmektedir. Madde-test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

Bu araştırmada, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması gerekmektedir. Veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp değerler incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Muthen ve Muthen (2002, s. 607)'e göre, eksik verinin bulunmadığı ve regresyon katsayılarının incelendiği doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için 150 kişilik örneklem grubu yeterlidir. DFA için belirlenen 318 kişilik örneklem grubunun araştırma için yeterli olduğu görülmektedir. Daha sonra, analiz sonucunda LISREL programının önereceği, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N değeri, ayrıca değerlendirilecektir. Veri setinde ordinal değişken türü kullanıldığı için Robust Maksimum Likelihood Metodu (Kline, 2011, s. 176) uygulamaya karar verilmiştir. Tablo 1'de ölçme aracına uygulanan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmektedir.

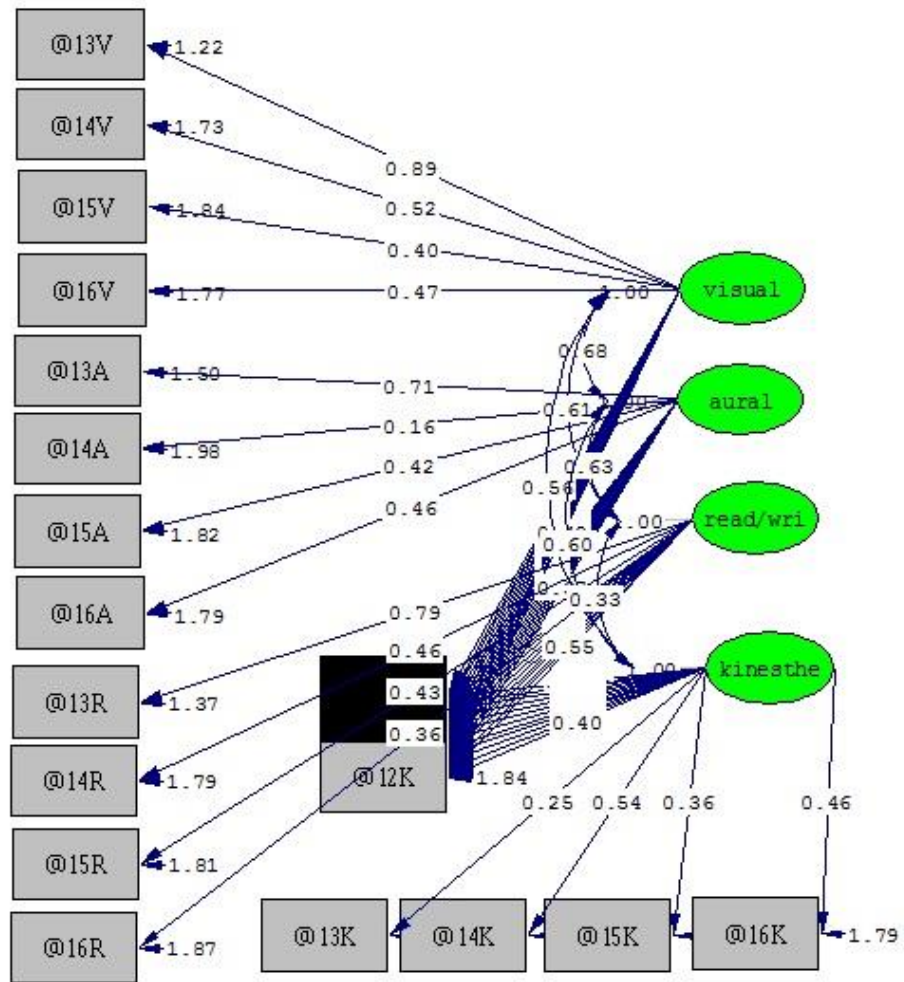
Tablo 3. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
VARK: Birinci Düzey	4043,7 7	2,07	0,06	0,07	0,41	0,43	0,73	0,71

*sd = 1946, $p < 0,01$

Tablo 3’de, elde edilen bulgular incelendiğinde, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri’nin 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak, büyük örneklerde, χ^2/sd değeri de yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu değer ($\chi^2/sd = 2,07 < 3$) incelendiğinde, modelin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Ayrıca, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N değeri 165,16 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 318 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.



Chi-Square=4043.77, df=1946, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

Şekil 8. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri’nin DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı

Daha sonra ikinci düzey DFA uygulamasına geçilmiştir. Tablo 2’de ölçme aracına uygulanan ikinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmektedir.

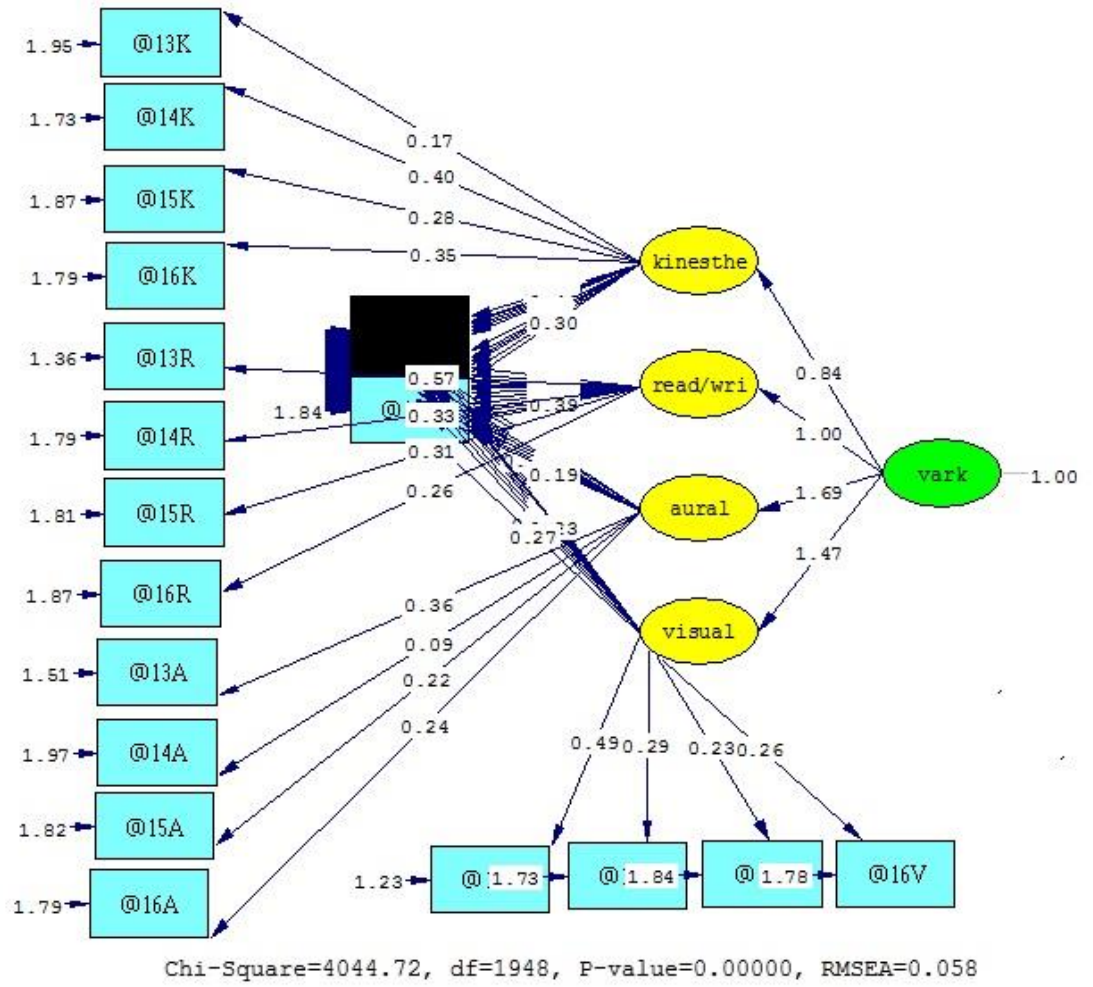
Tablo 4. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri’nin İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
VARK: İkinci Düzey	4044,7 2	2,08	0,06	0,07	0,41	0,43	0,73	0,71

*sd = 1948, $p < 0,01$

Tablo 4’den elde edilen bulgular incelendiğinde, VARK’ın 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak, büyük örneklerde, χ^2/sd değeri de yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk vd., 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu değer ($\chi^2/sd = 2,08 < 3$) incelendiğinde, modelin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Ayrıca, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 165,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 318 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

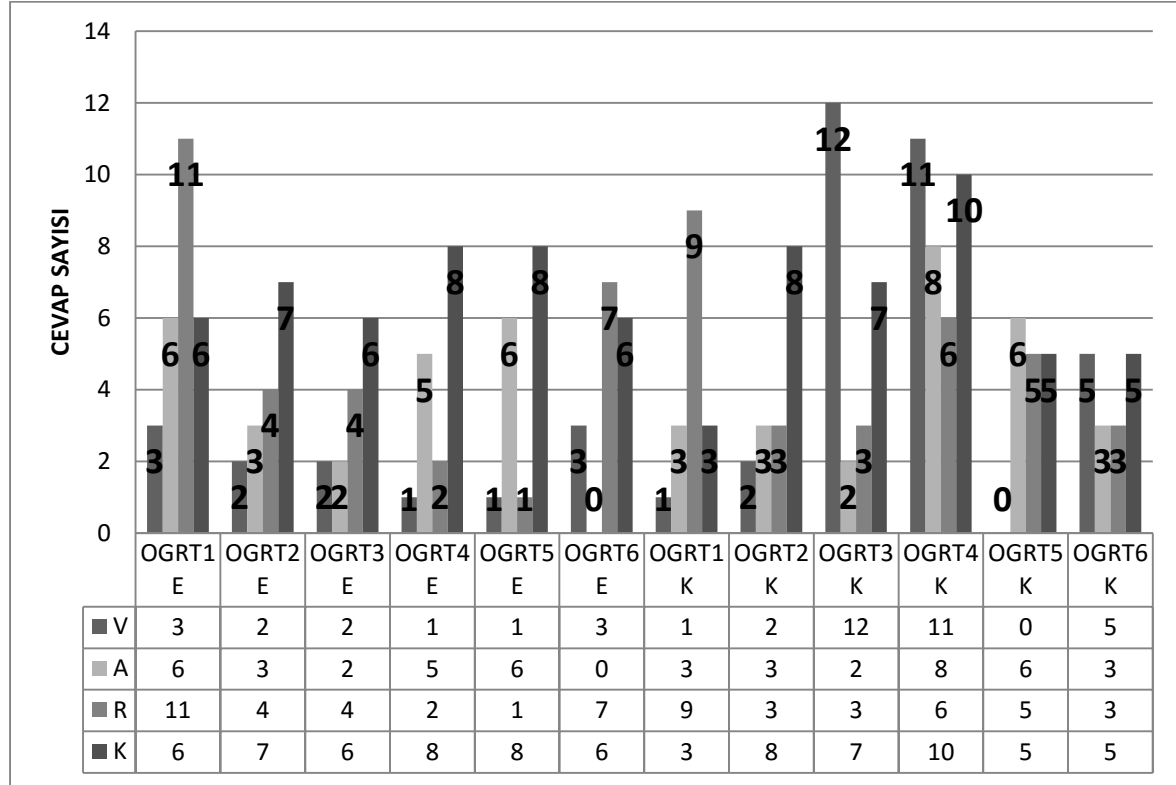


Şekil 9. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin DFA Sonuçları: İkinci Düzey Yol Diyagramı

İyi bir ölçme ve ölçmeyi gerçekleştiren ölçme aracında aranan temel niteliklerden en önemli ikisi; güvenirlik ve geçerliktir. Güvenirlik; aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Ölçülmek istenen belli bir şeyin sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır. Ölçmede geçerlik ise; ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.25).

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında VARK Öğrenme Stilleri Envanteri aracılığıyla araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak analizlere dâhil edilen ve göz izleme testine katılan her bir öğretmende baskın olan algısal öğrenme stili tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stillerini gösteren bilgiler aşağıdaki Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 10. Öğretmenlerin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri cevapları dağılım grafiği

1.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Literatürde katılımcıların algılarının ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalarda, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinin bilimsel açıdan geçerli bir araştırma yöntemi olduğu vurgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Gülbüz ve Şahin, 2015, s.382-384). Literatüre uygun olarak, yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bunun için öğretmenlerle gerçekleştirilen

mülakat için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılan literatür taraması çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için öncelikle 2 sınıf öğretmeninin dersinde gözlem yapılmış ve göz teması ile ilgili davranışlar tespit edilmiştir. Daha sonra görüşme soruları hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 50 öğretmene sorulmuş ve cevapları üzerinde içerik analizi yapılarak temalar belirlenmiştir. Temalar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular çerçevesinde göz izleme testine katılan öğretmenlerle sesli görüşmeler yapılarak elde edilen ses kayıtları metne dökülmüş ve son aşamada ulaşılan veriler tezin amaç ve hedefleri doğrultusunda betimsel olarak yorumlanmıştır.

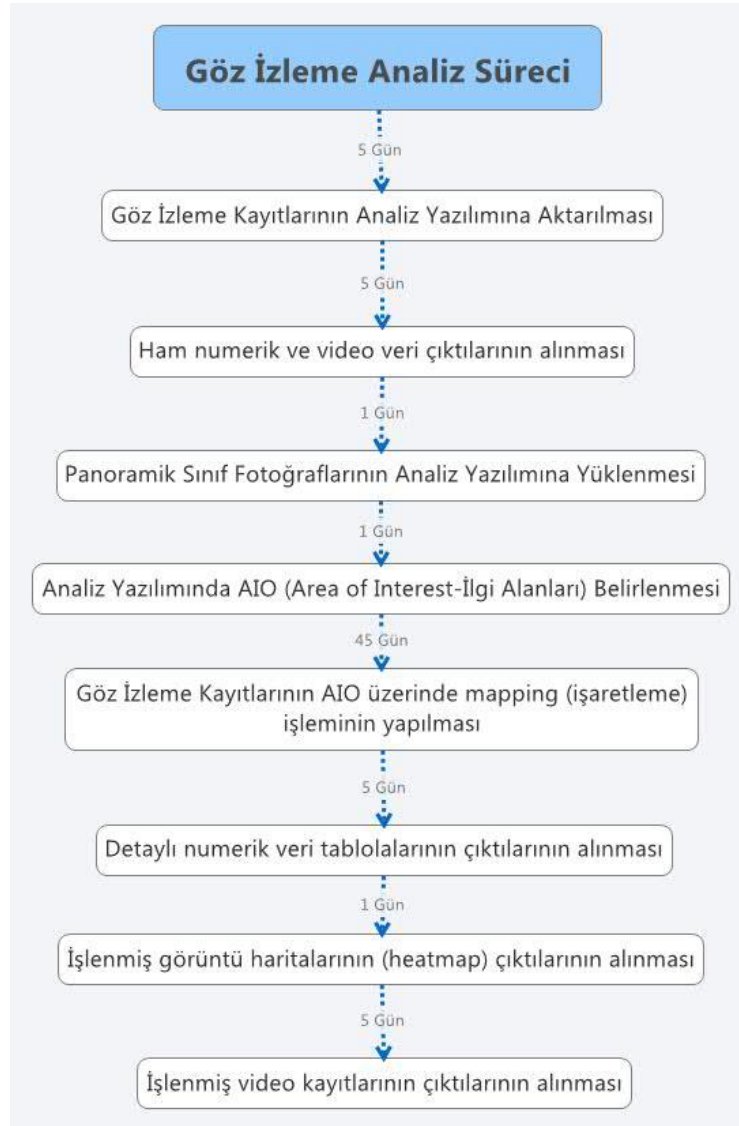
Böylece göz izleme testine katılan öğretmenlerin göz teması davranışları hakkındaki görüşleri betimsel tablolar eşliğinde incelenerek ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Göz izleme verilerinin yorumlanması amacıyla istatistik yazılımı kullanılmıştır. Öğretmenin kıdemi, öğretmenin cinsiyeti, öğrencinin cinsiyeti, öğrencinin not ortalaması ve öğretmenin öğrenme stili bakımından öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki odaklanma sayısı ve odaklanma süresinin farklılık oluşturması durumunu incelemek için MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA testi varsayımlarının sağlanabilmesi için nicel değişkenlerin normallik varsayımına uygun olması gerekir. Çalışmadaki denek sayısı 266'dır. Büyük sayılar yasasına göre $n \rightarrow \infty$ için örneklem ortalamasının dağılımı normal dağılıma yaklaşır (İnal ve Günay, 2002, 264). Varyans eşitliği ve kovaryans matrislerinin eşitliği incelenirken Box's M testi ve Levene's testleri sonuçlarına bakılmıştır. Sağlanmayan varyans eşitliğini, nicel değişkenlere karekök dönüşümü uygulanarak ve uç değerleri veri setinden temizleyerek analize uygun hale getirilmiştir. Son veri setimizde 242 denek bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin algısal öğrenme stillerini belirlemek için kullanılan VARK Öğrenme Stilleri Envanterinden elde edilen verilerin analizi için ise envantere ait analiz teknikleri kullanılmıştır.

Göz izleme testleri aracılığıyla elde edilen verilerin analizi içinse göz izleme cihazına ait bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Söz konusu yazılım; göz hareketlerinin, odaklanma noktalarının, olay geçmişinin, sahne içeriğinin, kullanıcı ses ve görüş alanının kayıt altına

alınmasının ve yapılan tüm işlemlerin tekrar izlenmesinin yanında odaklanma alanlarının, yoğunluklarının ve sıklıklarının tespitine yönelik istatistiksel veriler üretebilmektedir. Görüşme ve geriye dönük izleme bulguları için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki; odaklanma süreleri, odaklanma sayıları, kullanıcı videoları ve katılımcı yorumları, öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri, algısal öğrenme stilleri, öğrencilerin cinsiyetleri ve başarı durumlarına göre araştırma kapsamında analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 11. Göz izleme analiz süreci

Göz izleme analiz süreci öğretmenlerle yapılan uygulama sonrasında başlamaktadır. İlk olarak gerçekleştirilen kayıtlar bilgisayar ortamına atılarak depolanmaktadır. Ders sürelerinin ortalama 35-40 dakika olması ve her bir öğretmen için 2 ders saati kayıt gerçekleştirildiğinden ve yüksek çözünürlüklü görüntü kayıtları olduğundan bu işlem 5 günlük bir sürede gerçekleştirilmiştir. Ardından verilerin kaybedilmemesi ve geriye dönük izleme kayıtlarında kullanılması amacıyla ham numerik ve video çıktıları alınmış ve yedeklenmiştir. Bu aşamada ham verilerin büyük boyutlarda olması nedeniyle 5 günlük bir sürede gerçekleştirilmiştir. Ardından işaretleme işlemine hazırlık için uygulama sonrasında çekilen panoramik fotoğraflar düzenlenerek göz izleme sistemi yazılımına aktarılmıştır. Bu sırada panoramik fotoğraflar öğretmenlere gönderilerek öğrencilerin ad soyad bilgileri istenmiş ve eşleştirme için yazılıma işlenmiştir. Yazılım üzerinde ilgili alanlar belirlenerek görüntü sayısal olarak kodlanmıştır. Ardından işaretleme (mapping) işlemine başlanmıştır. Bu işlem videoların kare kare işlenmesini gerektirdiğinden ve dosyalar çok büyük olduğundan 45 günlük bir sürede tamamlanabilmiştir. En son olarak detaylı numerik veri tabloları, işlenmiş görüntü haritaları (heatmap) ve işlenmiş video çıktıları 6 günlük bir çalışma ile elde edilmiştir. Böylelikle göz izleme analiz çalışması 68 günlük bir çalışma ile tamamlanmıştır.

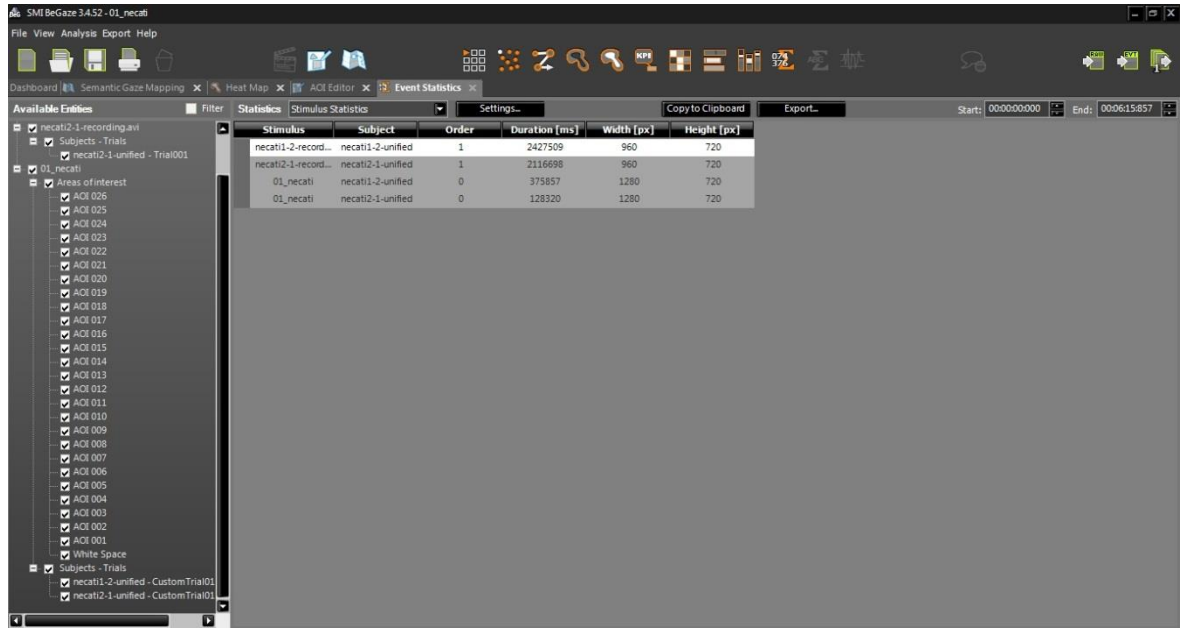
Ancak göz izleme cihazının bağlı olduğu bilgisayar yazılımı yardımıyla elde edilen veri yığınları ve istatistikler içinden odaklanma süresi ve odaklanma sayısı başlıkları altında toplanan veriler analiz edilerek, araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.



Şekil 12. İlgi alanlarının belirlenmesi



Şekil 13. İşaretleme işlemi



Şekil 14. Detaylı numerik veri tablolarının çıktılarının alınması



Şekil 15. İşlenmiş görüntü haritası (heatmap) örneği



Şekil 16. İşlenmiş video çıktıların alınması işlemi

1.5.1. Odaklanma Süresi (Fixation Duration)

Araştırma kapsamında yapılan göz izleme testinde katılımcıların 35-40 dakikalık ders süresince gözleriyle gerçekleştirdikleri tüm göz teması kurma davranışlarının “odaklanma süreleri” ölçümlenmiştir.

Literatürde göz izleme testleri sonucunda ulaşılan uzun odaklanma sürelerinin, katılımcının ancak ilgisini çeken bir nesneye dikkatli bakışı olarak yorumlandığı görülmektedir (Just ve Carpenter, 1976). Bu anlamda öğretmenlerin ders süresince öğrencilerine odaklanma süreleri her bir katılımcı yönünden tek tek çıkartılmış; böylece sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine, cinsiyetlerine, baskın algısal öğrenme stillerine göre değerlendirilmiştir.

1.5.2. Odaklanma Sayısı (Fixation Count)

Göz izleme testlerine katılan her bir öğretmenin 35-40 dakikalık ders süresince gözleriyle hangi öğrencilere ve ne sıklıkla odaklandığı tespit edilmiştir.

Land (2006) araştırmasında vurgulandığı üzere, göz hareketlerinin en kısa sürede en fazla bilgiyi elde etmek maksadıyla, en fazla bilgi içeren bölgelere odaklanmasını gösteren bu parametre ile araştırma kapsamında önemli verilere ulaşılmıştır. Söz konusu veriler istatistiksel yönden analiz edilerek öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması sıklıkları, hangi öğrenciyle (kız-erkek ve başarılı-başarısız) ve çeşitli öğretmen özelliklerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; yöntem bölümünde anlatılan veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ve bu verilerin veri analizi yöntemiyle ortaya çıkan bulgular tablo ve grafikler halinde verilerek, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bu kapsamda ulaşılan nicel ve nitel bulgular yorumlanmış, böylece öğretmenlerin göz teması kurma davranışları ve bu davranışları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

1. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında yapılan göz izleme testine katılan öğretmenlerin test süresince öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışlarına ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

İlk olarak sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine, cinsiyetlerine ve algısal öğrenme stillerine ardından öğrencilerin cinsiyetleriyle akademik başarı düzeylerine göre bulgular yorumlanarak araştırmanın alt problemleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

Böylece araştırma kapsamında öğretmenin kıdemi, cinsiyeti, algısal öğrenme stilleri ile öğrencilerin cinsiyeti ve akademik başarıları şeklinde sıralanan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken olarak ele alınan öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışları arasındaki ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Öğretmen Kıdemi, Öğretmen Cinsiyeti, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Algısal Öğrenme Stili ve Öğrenci Not Ortalamasına Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri

Göz izleme testine katılan öğretmen kıdemi, öğretmen cinsiyeti, öğrenci cinsiyeti, öğretmen algısal öğrenme stili ve öğrenci not ortalamasına göre odaklanma sayıları ve süreleri ile ilgili analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Varyans eşitliği ve kovaryans matrislerinin eşitliği incelenirken Box’s M testi ve Levene’s testleri sonuçlarına bakılmıştır. Box’s M testi ($p = 0,330$; $p > 0,05$) sonucuna göre temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlandığından Pillai’s Trace sonuçlarına bakılmış; Levene testi (odaklanma sayısı $p = 0,752$ ve odaklanma süresi $p = 0,552$; $p > 0,05$) sonucuna göre varyansların homojen dağıldığı ifade edilebilir.

Tablo 5. Değişkenlere göre odaklanma sayısı ve süresinin MANOVA değerleri

	Pillai's Trace Value	F	p
Öğretmen Kıdem	0,237	7,309	0,002**
Öğretmen Cinsiyet	0,024	0,575	0,567
Öğrenci Cinsiyet	0,000	0,012	0,988
Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,580	4,903	0,000***
Öğrenci Not Ortalaması	1,706	1,859	0,000***
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğrenci Cinsiyet	0,056	1,383	0,261
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğren Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,061	0,752	0,559
Öğren Cinsiyet * Öğrenci Not Ortalaması	0,230	0,692	0,811
Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,120	3,196	0,050
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Algısal Öğretmen Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğrenci Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet *	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Algısal Öğrenme Stili	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet *	0,000	0,000	1,000
Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet * Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Kıdem * Öğretmen Cinsiyet * Öğrenci Cinsiyet *	0,000	0,000	1,000
Öğretmen Algısal Öğrenme Stili * Öğrenci Not Ortalaması	0,000	0,000	1,000

* $P < 0,05$; ** $P < 0,01$; *** $P < 0,001$

MANOVA sonuçlarına göre, öğretmen kıdemi, öğretmen öğrenme stilleri ve öğrenci not ortalaması bakımından odaklanma sayısı ve odaklanma süresinde farklılığa sebep olduğu saptanmıştır.

Gözlenen anlamlı farklılıkların hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı gruplar arası etkileşim tablosundaki anlamlılık değerlerine bakılarak yorumlanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin kıdeme göre odaklanma sayısı ve süresine ait analiz sonuçları

	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	p
Öğretmen	Odaklanma Sayısı	2,642	1	2,642	0,944	0,336
Kıdem	Odaklanma Süresi	3132,719	1	3132,719	4,494	0,039*
Öğretmen	Odaklanma Sayısı	17,506	4	4,376	1,564	0,199
Algısal Öğrenme Stili	Odaklanma Süresi	12160,289	4	3040,072	4,361	0,004**
Öğrenci Not	Odaklanma Sayısı	671,150	150	4,474	1,599	0,031*
Ortalaması	Odaklanma Süresi	173330,299	150	1155,535	1,658	0,022*

* $P < 0,05$; ** $P < 0,01$; *** $P < 0,001$

Tablo 6'ya göre, kıdem değişkenine göre odaklanma süresi anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0,039$). Ancak, odaklanma sayısı kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,336$). Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin kıdemi, odaklanma süresini anlamlı düzeyde etkileyen bir faktörken, odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, öğretmen öğrenme stilleri değişkenine göre odaklanma süresi anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0,004$). Ancak, odaklanma sayısı öğretmen öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,199$). Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri, odaklanma süresini anlamlı düzeyde etkileyen bir faktörken, odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, öğrenci not ortalaması değişkenine göre odaklanma süresi ($p=0,031$) ve odaklanma sayısı ($p=0,022$) öğrenci not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin not ortalaması, odaklanma süresini ve odaklanma sayısını anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre hangi değişken gruplarında öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurma sayıları ve sürelerinin daha fazla olduğunu tespit etmek amacıyla farklılık yaratan değişkenler incelenmiştir.

1.2. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre öğrencileriyle arasındaki göz teması kurma davranışlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla göz izleme testi aracılığıyla toplanan odaklanma süreleri ile odaklanma sayıları verileri kıdem değişkenine göre karşılaştırılmalı analiz edilmiştir.

Böylece öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları, öğrencilerle göz teması kurma süreleri, sıklıkla göz teması kurduğu öğrenci sayıları, nadiren göz teması kurduğu öğrenci sayıları ve hiç göz teması kurmadığı öğrenci sayılarının nasıl bir değişim gösterdiğine bakılmıştır.

Araştırma kapsamında çözümlenmeye çalışılan kıdem değişkenine ilişkin alt problemlerle ilgili olarak, öncelikle göz izleme testi sonucunda elde edilen, odaklanma sürelerine ve odaklanma sayılarına bakılarak veriler analiz edilmiştir. Ardından sıklıkla ve nadiren göz teması kurulan öğrenciler ile hiç göz teması kurulmayan öğrenciler karşılaştırılmalı olarak betimsel olarak analiz edilerek değerlendirmeler iki alt başlıkta yapılmıştır.

1.1.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri

Göz izleme testine katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre odaklanma sayıları ve süreleri ile ilgili Tablo 5'deki analiz sonuçlarında, kıdem değişkenine göre odaklanma süresi anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0,039$). Ancak, odaklanma sayısı kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,336$). Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin kıdemi, odaklanma süresini anlamlı düzeyde etkileyen bir faktörken, odaklanma sayısının anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen kıdemine göre odaklanma sürelerinin tanımlayıcı istatistikleri

Kıdem		N	Ortalama	Std. Sapma
Odaklanma Süresi	Kıdemli	134	10481,58	6268,379
	Kıdemsiz	108	8475,23	6436,928

Tablo 7 incelendiğinde, kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre öğrenciler üzerindeki odaklanma süresi ortalamasının daha fazla olduğu görülmektedir.

1.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sıklıkla ve Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenciler ve Hiç Göz Teması Kurmadığı Öğrenciler

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma durumlarını analiz etmek için; her öğretmenin göz teması kurma sürelerinin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamanın %25 üstü ve %25 altı ortalama aralık olarak belirlenip üst değerde kalan öğrenci sayısını sıklıkla, alt değerde kalan öğrenci sayısını nadiren göz teması kurulduğu öngörülmüştür. Sınıflardaki öğrenci sayılarının da değişiklik göstermesi sebebiyle öğretmenleri karşılaştırmak için yüzdelik değerler üretilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma durumları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma analizi sonuçları

		Odaklanma Süresine Göre Sık Göz Teması Kurduğu Öğrenci Yüzdesi	Odaklanma Süresine Göre Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenci Yüzdesi
Kıdemli	OGRT1E	34,6	38,5
	OGRT1K	27,6	31,0
	OGRT2E	26,3	52,6
	OGRT2K	29,2	29,2
	OGRT3E	29,6	48,1
	OGRT3K	30,0	40,0
Ortalama		29,6	39,9
Kıdemsiz	OGRT4K	30,8	46,2
	OGRT4E	19,0	52,4
	OGRT5E	21,4	57,1
	OGRT5K	26,3	52,6
	OGRT6E	25,0	33,3
	OGRT6K	23,5	35,3
Ortalama		24,3	46,2

Tablo 8 incelendiğinde; odaklanma süresine göre kıdemli öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama %29,6'sı ile sıklıkla göz teması kurmasına rağmen kıdemsiz öğretmenlerin öğrencilerinin %24,3'ü ile sıklıkla göz teması kurdukları, kıdemli öğretmenlerin öğrencilerinin %39,9'u ile nadiren göz teması kurmalarına rağmen kıdemsiz öğretmenlerin öğrencilerinin %46,2'si ile nadiren göz teması kurdukları görülmektedir. Bu bulguya göre odaklanma süresine göre kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre daha uzun sürelerde öğrencileri ile göz teması kurduklarını söylemek mümkündür.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin göz teması kurduğu, hiç göz teması kurmayan öğretmenin olmadığı görülmüştür.

1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Göz Teması Davranışları

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile odaklanma sayısı ve süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

1.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Göz Teması Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stillerine göre değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle araştırma kapsamında yapılan göz izleme testine katılan öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stilleri VARK Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme süreçlerinde sıklıkla kullandıkları baskın algısal öğrenme stilleri belirlendikten sonra bu bağımsız değişkene göre yine öğretmenlerin odaklanma süreleri ve odaklanma sayıları analiz edilmiştir.

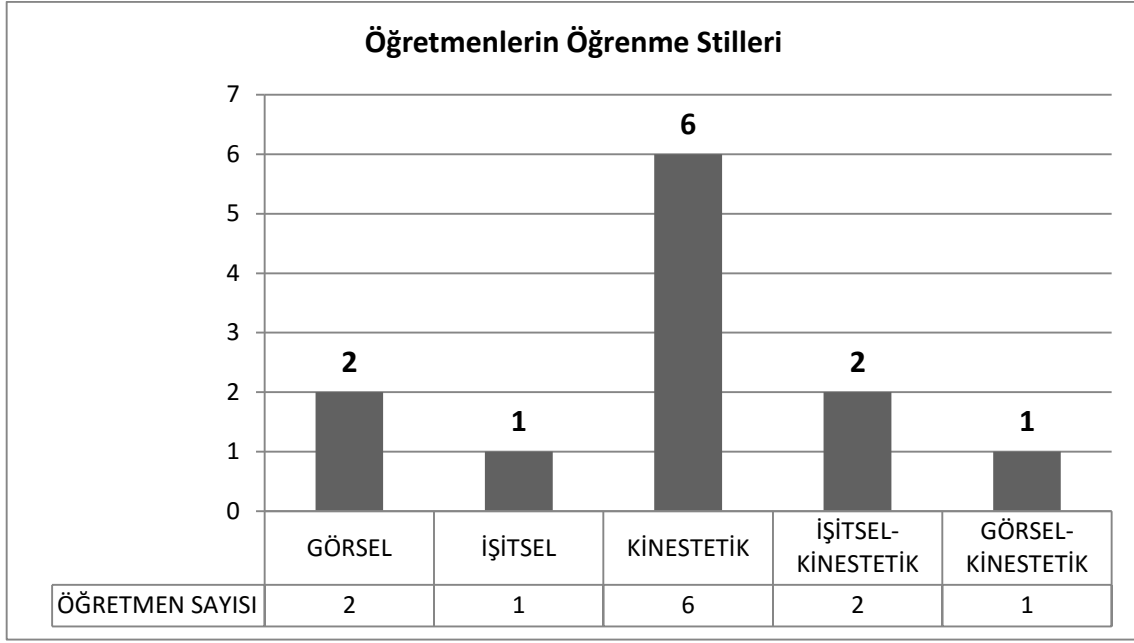
VAR K Öğrenme Stilleri Envanteri ve göz izleme testleriyle ulaşılan bulgular aşağıdaki başlıklar altında anlatılarak, araştırma kapsamında öğretmenlerin sahip oldukları algısal öğrenme stilleriyle göz teması kurma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.3.1. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi

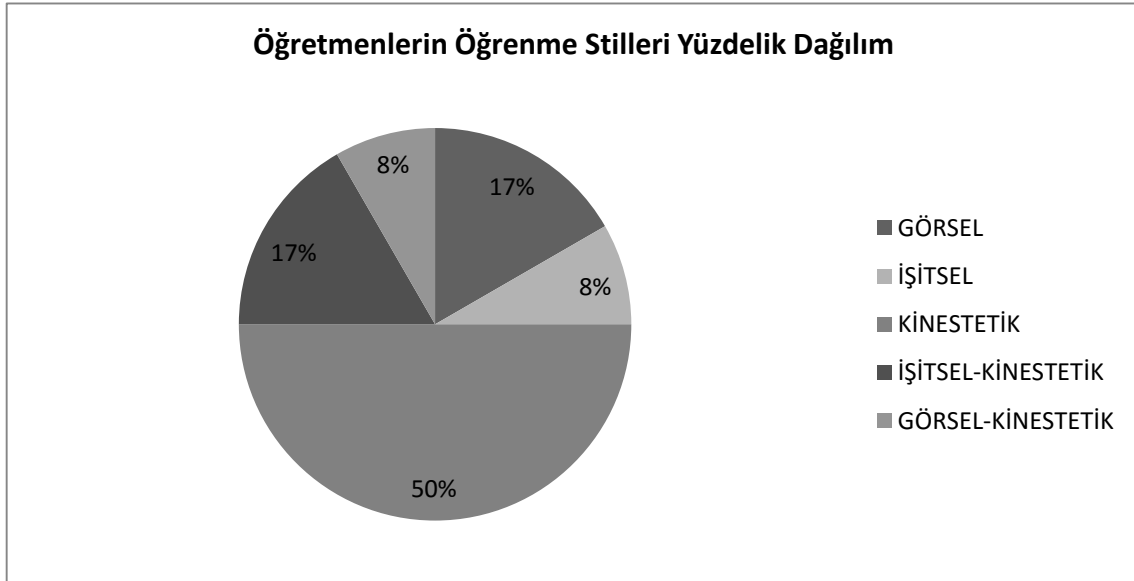
Araştırma kapsamında, öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stilleri yöntem bölümünde detaylı bir şekilde tanımlanan VARK Öğrenme Stilleri Envanteri ile tespit edilmiştir.

Uygulanan VARK Öğrenme Stilleri Envanterinde katılımcıların seçtiği cevaplara göre algısal öğrenme stiline ilişkin birer profil oluşturulmakta olup, her bir algısal öğrenme stiline rakamın büyüyen, kullanma yüzdesinin artması, o algısal öğrenme stiline eğilimin arttığını göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu profillerde küçük ve birbirine eşit rakamlar öne çıkan bir algısal tercihin olmadığını gösterirken, büyük ve eşit rakamlar ise öne çıkan birden çok algısal eğilimin olduğunu göstermektedir.

Bu profillerde yer alan verilerden yararlanılarak hazırlanan aşağıdaki şekilde ise, göz izleme testine katılan tüm öğretmenlerin, öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullandıkları algısal öğrenme stillerine ilişkin veriler gösterilmektedir.



Şekil 17. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin dağılımı



Şekil 18. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin yüzdelik dağılımı

VARK Öğrenme Stilleri Envanteri değerlendirmeleri sonucunda ulaşılan ve göz izleme testine katılan öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçlerinde baskın olan algısal tercihleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Baskın Algısal Öğrenme Stilleri

ÖĞRETMEN	TERCİH SAYILARI					YÜZDE				AÖS
	V(GÖRSEL)	A(İŞİTSEL)	R(OKUMA)	K(KİNESTETİK)	TOPLAM	V	A	R	K	
OGRT1E	3	6	11	6	26	19	38	69	38	AK
OGRT2E	2	3	4	7	16	13	19	25	44	K
OGRT3E	2	2	4	6	14	13	13	25	38	K
OGRT4E	1	5	2	8	16	6	31	13	50	K
OGRT5E	1	6	1	8	16	6	38	6	50	K
OGRT6E	3	0	7	6	16	19	0	44	38	K
OGRT1K	1	3	9	3	16	6	19	56	19	AK
OGRT2K	2	3	3	8	16	13	19	19	50	K
OGRT3K	12	2	3	7	24	75	13	19	44	V
OGRT4K	11	8	6	10	35	69	50	38	63	V
OGRT5K	0	6	5	5	16	0	38	31	31	A
OGRT6K	5	3	3	5	16	31	19	19	31	VK

Tablo 9’da görüldüğü üzere göz izleme testine katılan 12 öğretmenden 6 tanesinin (OGRT2E, OGRT3E, OGRT4E, OGRT5E, OGRT6E ve OGRT2K) kinestetik/dokunsal; 2 tanesinin (OGRT3K ve OGRT4K) görsel; 1 tanesinin işitsel (OGRT5K); 2 tanesinin işitsel-kinestetik (OGRT1E ve OGRT1K); 1 tanesinin görsel-kinestetik (OGRT6K) algısal öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere kinestetik öğretmenlerden OGRT4E, OGRT5E ve OGRT2K’nin baskınlık yüzdesi (%50) ile OGRT3E ve OGRT6E’nun yüzdesi (%38) aynıdır. Görsel algısal öğrenme stilini en sık tercih eden ve en güçlü kullanan OGRT3K kodlu öğretmen bu stilini öğrenme ve öğretim süreçlerinde %75 oranında kullanmaktadır. Görsel tercihi baskın olan ancak diğer algısal tercihlerini de sıklıkla kullanan OGRT4K kodlu öğretmen ise %69 oranında görsel öğretmen olarak nitelendirilmektedir. İşitsel öğretmen olan OGRT5K ise %38’lik baskınlık oranıyla bu algısal öğrenme stilini tercih etmektedir. OGRT1E ve OGRT1K işitsel-kinestetik algısal tercihe sahiptir. OGRT6K kodlu öğretmen görsel-kinestetik algısal tercihe ise sahiptir.

Cinsiyetlere göre öğretmenlerin algısal tercihlerine bakıldığında göz izleme testine katılan 6 erkek öğretmenden, 5 tanesinin kinestetik ve 1 tanesinin işitsel-kinestetik algısal tercihinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde baskın olduğu anlaşılmıştır. Kadın öğretmenlerden ise 2 tanesinin görsel, 1 tanesinin işitsel, 1 tanesinin kinestetik/dokunsal, 1 tanesinin işitsel-kinestetik ve 1 tanesinin görsel-kinestetik tercihlerini öğretme ve öğrenme süreçlerinde daha baskın kullandıkları tespit edilmiştir.

Kıdem değişkeni açısından bakıldığında, kıdemli öğretmenlerin 3 tanesinin kinestetik/dokunsal, 2 tanesinin işitsel-kinestetik, 1 tanesinin görsel öğrenen olduğu yukarıdaki tabloda görülmektedir. Buna karşılık kıdemsiz öğretmenlerden 3 tanesinin kinestetik/dokunsal, 1 tanesinin görsel, 1 tanesinin işitsel ve 1 tanesinin görsel-kinestetik öğrenme stiline baskın olduğu anlaşılmıştır.

Son olarak belirtmelidir ki, araştırma kapsamında VARK Öğrenme Stilleri Envanteri ile öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stillerinin tespiti yanında, özellikle onların kendi göz teması davranışlarını değerlendirmelerinin istenildiği yarı yapılandırılmış mülakatlarla, göz izleme testinin görüntülerini izlerken yapılan kamera kayıtları değerlendirmelerinde toplanan veriler eşliğinde de değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stillerinin tespitinden birden fazla araştırma yöntemi kullanılmış olup, bu amaçla toplanan tüm veriler ışığında öğretmenlerin baskın algısal öğrenme stilleri hakkında değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

1.3.2. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Odaklanma Sayıları ve Süreleri

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin algısal öğrenme stilleri ile odaklanma sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Göz izleme testine katılan öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre odaklanma süreleri ile ilgili analiz sonuçları ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Öğrenme Stillerinin Odaklanma Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesi

			Ortalamalar Arası Fark	Std.Hata	p
Odaklanma Süresi	Görsel	İşitsel	-17,949	7,465	0,201
		Kinestetik	-9,721	4,787	0,478
		İşitsel-Kinestetik	-30,950	5,538	0,000***
		Görsel-Kinestetik	-32,132	8,173	0,003**
	İşitsel	Görsel	17,949	7,465	0,201
		Kinestetik	8,228	6,681	1,000
		İşitsel-Kinestetik	-13,001	7,239	0,788
		Görsel-Kinestetik	-14,182	9,409	1,000
	Kinestetik	Görsel	9,721	4,787	0,478
		İşitsel	-8,228	6,681	1,000
		İşitsel-Kinestetik	-21,229	4,425	0,000***
		Görsel-Kinestetik	-22,411	7,463	0,042*
	İşitsel-Kinestetik	Görsel	30,950	5,538	0,000
		İşitsel	13,001	7,239	0,788
		Kinestetik	21,229	4,425	0,000***
		Görsel-Kinestetik	-1,182	7,966	1,000
	Görsel-Kinestetik	Görsel	32,132	8,173	0,003**
		İşitsel	14,182	9,409	1,000
		Kinestetik	22,411	7,463	0,042*
		İşitsel-Kinestetik	1,182	7,966	1,000

* $P < 0,05$; ** $P < 0,01$; *** $P < 0,001$

Bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme stillerinden hangisinin odaklanma süresi bakımından farklılık yarattığını tespit etmek amacıyla MANOVA post-hoc testlerinden bonferroni testine bakılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, görsel öğrenme stili görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerinde odaklanma süreleri ortalamaları görsel öğrenme stiliindeki odaklanma süreleri ortalamalarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca kinestetik öğrenme stili görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerinde odaklanma süreleri ortalamaları kinestetik öğrenme stiliindeki odaklanma süreleri ortalamalarına göre anlamlı derecede daha yüksektir.

1.3.3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Sıklıkla ve Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenciler ve Hiç Göz Teması Kurmadığı Öğrenciler

Araştırma kapsamında öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma durumlarını analiz etmek için; her öğretmenin göz teması kurma sürelerinin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamanın %25 üstü ve %25 altı ortalama aralık olarak belirlenip üst değerde kalan öğrenci sayısını sıklıkla, alt değerde kalan öğrenci sayısını nadiren göz teması kurulduğu öngörülmüştür. Sınıflardaki öğrenci sayılarının da değişiklik göstermesi sebebiyle öğretmenleri karşılaştırmak için yüzdeler üretilmiştir.

Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma durumları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre sıklıkla ve nadiren göz teması kurma analizi sonuçları

Öğretmen Kodu	AÖS	Odaklanma Süresine Göre Sık Göz Teması Kurduğu Öğrenci Yüzdesi	Odaklanma Süresine Göre Nadiren Göz Teması Kurduğu Öğrenci Yüzdesi
OGRT3K	Görsel	30,0	40,0
OGRT4K	Görsel	30,8	46,2
Ortalama		30,4	43,1
OGRT6K	Görsel-Kinestetik	23,5	35,3
Ortalama		23,5	35,3
OGRT5K	İşitsel	26,3	52,6
Ortalama		26,3	52,6
OGRT1E	İşitsel-Kinestetik	34,6	38,5
OGRT1K	İşitsel-Kinestetik	27,6	31,0
Ortalama		31,1	34,8
OGRT2E	Kinestetik	26,3	52,6
OGRT3E	Kinestetik	29,6	48,1
OGRT4E	Kinestetik	19,0	52,4
OGRT5E	Kinestetik	21,4	57,1
OGRT6E	Kinestetik	25,0	33,3
OGRT2K	Kinestetik	29,2	29,2
Ortalama		25,1	45,4

Algısal öğrenme stillerinde bulunan araştırmacı sayıları az olduğundan betimsel analiz yapılmamış fakat veri olarak Tablo 11’de sunulmuştur.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin göz teması kurduğu, hiç göz teması kurmayan öğretmenin olmadığı görülmüştür.

1.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan göz izleme testinde öğrencilerin göz hareketleri ölçümlenmemiştir. Bununla birlikte göz izleme testine pasif değişkenler olarak katılan öğrenciler de tıpkı öğretmenleri gibi göz teması kurma davranışı geliştirebilmekte ve öğretmenin göz teması kurma davranışına yönelmesine neden olabilmektedirler. Dolayısıyla göz hareketleri araştırma kapsamında ölçümlenmeyen, ancak bizzat kendileri de göz teması kurma davranışı geliştirebilen öğrencilerin sahip oldukları akademik başarı düzeylerinin ve cinsiyetlerinin öğretmenlerin göz teması kurma davranışları üzerinde etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile odaklanma sayısı ve süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

1.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında son olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının değişip değişmediğini anlamak amacıyla, göz izleme testiyle elde edilen bulgulara odaklanma süreleri ve odaklanma sayılarına göre bakılmıştır.

Daha öncede söylendiği üzere araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerini tespit etmek üzere göz izleme testinin yapıldığı sınıflarda bulunan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinin yılsonu ortalamaları okul yönetimlerinden alınmıştır. Her bir öğrencinin bu derslere göre yılsonu başarı ortalaması hesaplanmıştır.

Öncelikle öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarından odaklanma sayıları ve süreleri açısından bakılmış ve bu analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrenci başarısı ile göz teması arasındaki ilişki

		Odaklanma Sayısı	Odaklanma Süresi	Not Ortalaması
	r	1	0,899	0,213
Odaklanma Sayısı	p		0,000***	0,001**
	N	242	242	242
	r		1	0,209
Odaklanma Süresi	p			0,001**
	N		242	242
	r			1
Not Ortalaması	p			
	N			242

* $P<0,05$; ** $P<0,01$; *** $P<0,001$

Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma sayıları ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,213$, $p<0,01$). Buna göre, göz teması arttıkça, öğrenci başarısının arttığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma sayıları arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma süresi ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,209$, $p<0,01$). Buna göre, göz teması süresi arttıkça, öğrenci başarısının arttığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma sayıları arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de artmaktadır.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma süresi ile göz teması kurma sayıları arasında çok yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,899$, $p<0,001$). Buna göre, göz teması süresi arttıkça, göz teması sayısının da arttığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu başlığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve algısal öğrenme stillerine göre öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışına yönelik düşünceleri ve görüşleri değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda göz izleme testi bulgularına ek olarak, öğretmenlerle göz izleme testi sonrasında yapılan mülakat verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Böylece göz izleme testi sonucunda elde edilen bulgularla mülakat yöntemleriyle elde edilen bulgular bütünleşik değerlendirilmek suretiyle, öğretmenlerin göz teması davranışları hakkındaki görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1. Öğretmenlerin Göz Teması Sıklık ve Süreleri Hakkındaki Görüşleri

İlk olarak öğretmenlerle yapılan mülakatta tüm katılımcılara hem test süresince hem de normal dönemlerde öğrencileriyle kurdukları göz temaslarının sıklık ve süreleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin katıldıkları göz testi süresince ve genel öğretim yılı içindeki göz teması davranışlarıyla ilgili sınıflarındaki öğrenci sayılarına ve ders süresine göre yüzdelik oranlayarak tahminleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Göz Teması Sıklık ve Süreleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen Kodu	Testte Sıklık Tahmini	Testte Süre Tahmini	Testte En Sık Öğrenci Tahmini	Testte Hiç ve Nadir Tahmini	Genelde Temas Sıklık Tahmini	Genelde Temas Süre Tahmini
OGRT1E	%50-60	%60-70	%25	%0-5	%60-70	%60-70
OGRT2E	%90-95	%60-70	%70	%0-5	%70-75	%60-70
OGRT3E	%60-70	%60-70	%20	%0-5	%45-50	%45-50
OGRT4E	%70-75	%50-60	%30	%0-10	%80-85	%60-75
OGRT5E	%65-75	%70-85	%20	%0-2	%60-65	%60-65
OGRT6E	%60-70	%60-70	%50	%0-5	%70-75	%50-60
OGRT1K	%50-60	%50-55	%50	%0-20	%70-80	%50-55
OGRT2K	%80-85	%70-85	%25	%0-15	%80-85	%50-55
OGRT3K	%70-75	%40-50	%75	%0-25	%80-85	%40-50
OGRT4K	%95-100	%60-70	%50	%0-25	%50-60	%50-60
OGRT5K	%60-70	%50-60	%30	%0-10	%70-75	%70-75
OGRT6K	%80-85	%50-55	%40	%0-20	%75-80	%75-80

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğretmenlerin hepsi ders süresince ve sınıf mevcuduna göre çok yüksek oranlarda öğrencileriyle göz teması davranışı kurduklarını düşünmektedirler. Özellikle test süresince gerek öğrencilerine odaklanma sıklıklarının gerekse odaklanma sürelerinin sınıfın yarısından fazla öğrenciyi ya da ders süresinin yarısından fazlasını kapsadığını düşünen öğretmenlerin tamamı test süresince tüm öğrencilerle göz teması davranışı gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının sıklık ve süreleri hakkında tahminlerde bulunurken güçlük çektikleri, sürekli testi ve genel öğretim süreçlerini düşündükçe verdikleri cevapları revize ettikleri mülakat süresince gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görme sıklığı ve sürelerinin nelere göre değiştiği konusunda önemli açıklamalar yaparak Tablo 16’da gösterilen oranları verdikleri görülmektedir.

Örneğin; bir öğretmen “Bu yıl hareketli bir sınıfım var, onun için % 50’si ile göz teması kuruyorumdur.” başka bir öğretmen “Genelde konu anlatırken yüzde 80’lere çıkıyordur.” şeklinde açıklamalar yapmaktadır. İlerleyen bölümlerde bu konuda değerlendirmeler yapılacak olmakla birlikte, burada üzerinde durulması gereken konu öğretmenlerin göz

teması kurma davranışı tahminlerinin gerek göz izleme testi süresince gerekse genel öğretim süreçlerinde yüksek olduğunu vurgulamaya çalıştıklarıdır. Bu da öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurmaya çok önem verdiklerine işaret etmektedir. Ayrıca bütün öğrencilerle hem testte hem yıl içinde göz teması kurduklarını beyan ederek kesinlikle “bilinçli olarak şuna bakmayayım!” ya da “şunu dışlayayım!” gibi öğrencilerin hiç birine bir tavrı olmadığını eğer bir öğrenciyle nadiren ya da hiç göz teması kurmadıysa bu durumun genellikle öğrencilerden kaynaklandığını belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğretmenlerin geneli öğrencileriyle göz teması kurma sıklıkları ve süreleriyle ilgili olumlu yönde tahminlerde bulunduklarını, özellikle hiç göz teması kurmadıkları öğrenci bulunmaması hakkında göz izleme testi bulgularıyla örtüşen tahminlerde bulundukları söylenebilir.

2.2.Öğretmenlerin Göz Temasını Etkileyen Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma neden ve amaçlarının yanında, bu davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve söz konusu faktörlerin onların göz teması kurma davranışlarını nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur.

Öncelikle araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kıdem, cinsiyet, akademik başarı ve algısal öğrenme stilleri faktörlerinin, öğretmenlerin göz teması davranışlarının etkilenip etkilenmediğine bakılmış ve Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Göz Teması Davranışlarını Etkileyen Faktörler Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen	Öğrenci Cinsiyeti	Öğrenci Başarısı	Öğretmenin Kıdemi	Öğretmenin Stili
OGRT1E (Erkek-Kıdemli-İşitsel-Kinestetik)	Etkiler, Erkeklere daha çok	Etkiler, Başarısızlara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT2E (Erkek-Kıdemli-Kinestetik)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemsizler daha çok,	Etkiler
OGRT3E (Erkek-Kıdemli-Kinestetik)	Etkiler, Erkeklere daha çok	Etkiler, Başarısızlara daha çok	Etkiler, Kıdemsizler daha çok	Etkiler
OGRT4E (Erkek-Kıdemli-Kinestetik)	Etkilemez	Etkilemez	Etkilemez	Etkiler
OGRT5E (Erkek-Kıdemsiz-Kinestetik)	Etkiler, Erkeklere daha çok	Etkiler, Başarısızlara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT6E (Erkek-Kıdemsiz-Kinestetik)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT1K (Kadın-Kıdemli-İşitsel-Kinestetik)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT2K (Kadın-Kıdemli-Kinestetik)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT3K (Kadın-Kıdemli-Görsel)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT4K (Kadın-Kıdemsiz-Görsel)	Etkilemez	Etkiler, Başarılılara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT5K (Kadın-Kıdemsiz-İşitsel)	Etkilemez	Etkiler, Başarısızlara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler
OGRT6K (Kadın-Kıdemsiz-Görsel- Kinestetik)	Etkiler, Kızlara daha çok	Etkiler, Başarısızlara daha çok	Etkiler, Kıdemliler daha çok	Etkiler

Tablo 14’de gösterilen sütunlara tek tek bakıldığında öncelikle öğretmenlerin göz teması davranışlarının, öğrencilerin cinsiyetine göre değişip değişmediği ile ilgili görüşlerini değerlendirmek mümkündür.

Tabloda görüldüğü üzere 4 öğretmene göre öğrencilerin cinsiyetleri göz teması davranışını etkilemektedir. Öğrenci cinsiyetlerinin öğretmenin göz teması davranışını etkilediğini düşünen öğretmenlerin 3 tanesi “erkeklerle daha çok” buna karşılık bir tanesi “kızlara daha çok” baktığını ya da göz teması kurduğunu beyan etmektedir. Diğer 8 öğretmen ise göz teması davranışlarının özellikle sıklık ve sürelerinin belirlenmesinde öğrencilerin erkek ya da kız olmasının hiç etkisi olmadığını söylemektedir.

Akademik başarı faktörüne bakıldığında öğretmenlerin 11 tanesine göre öğrencilerinin zeki, çalışkan ve akademik yönden başarılı ya da aynı yönlerden başarısız olmasına bağlı olarak öğrencileriyle göz teması davranışlarının sıklık ve süreleri değişim göstermektedir. Ancak bu görüşe sahip öğretmenlerden 5 tanesine göre öğretmenler genellikle “başarısız öğrencilerle daha çok” göz teması kurarken, 6 tanesine göre öğretmenler genellikle “başarılı öğrencilerle daha çok” göz teması kurmaktadır. Sadece 1 öğretmene göre öğrencilerin akademik başarıları ile onla kurduğu göz teması davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Meslekî kıdeme göre öğretmen değerlendirmelerine bakıldığında ise kendisiyle mülakat yapılan 12 öğretmenden yine sadece 1 tanesine göre meslekî kıdem ve deneyim öğrencileriyle göz teması davranışlarının değişmesinde herhangi bir etkilere sahip değildir. Bunun aksine çoğunluğu oluşturan 11 öğretmene göre öğretmenlerin meslekî kıdemlerini, öğrencilerle göz teması kurma sıklıklarının ve sürelerinin değişmesinde etkili bir faktördür. Ancak meslekî kıdemin göz teması davranışlarını etkilediğini savunan 11 öğretmenden 2 tanesine göre “kıdemsizler daha çok” öğrencilerle göz teması kurmaktadır. Ayrıca bu şekilde değerlendirmelerde bulunan her iki öğretmen de kıdemli öğretmenlerdir. Bunun tam aksine kıdemin göz teması üzerinde etkili olduğunu savunan 9 öğretmene göre “kıdemli öğretmenler” öğrencileriyle daha sıklıkla ve uzun sürelerde göz teması kurmaktadır.

Tablonun son sütununda yer alan öğretmenlerin öğretme stillerinin göz teması kurma davranışına bakıldığında ise mülakat kapsamında önceden açıklanmasına rağmen öğretme ve öğrenme stili kapsamında öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine pek vurgu yapmadıkları ve bu faktörün hepsi göz teması kurma davranışını “öğretme yöntemi ve tekniği” yönünden ele aldığı görülmektedir. Dolayısıyla tabloda yer alan bu bulgulara göre öğretmenlerin sahip oldukları öğretme stilinin göz teması davranışları hakkında etkisinin

olduğunu ancak bu etkileşimin ders anlatımında kullandıkları öğretme yöntem ve tekniğiyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak öğrenci cinsiyetlerinin, akademik başarılarının, sahip oldukları meslekî kıdemlerin ve derste uyguladıkları öğretme stillerinin neden etkili olduğuna ilişkin görüşlerini değerlendirmek yerinde olacaktır.

2.2.1.Kideme Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öncelikle sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışına yönelik düşüncelerinin, sahip oldukları meslekî kıdemlerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini anlamak üzere onlarla yapılan mülakat sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu amaçla kıdemli ve kıdemsiz öğretmenlerin göz teması davranışları hakkındaki temel görüşleri çıkartılmış ve aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 15. Kıdemli Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT1 E	OGRT2 E	OGRT3 E	OGRT1 K	OGRT2 K	OGRT4 K
Sıklıkla,	1	1	1	1	1	1
Uzun süre,	2	1	1	1	1	1
Çok öğrenciyle,	1	1	2	1	1	1
Az öğrenciyle,	2	2	1	2	2	2
Hiç,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	1	2	1	1	2
Kızlarla daha sık,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla uzun süre,	1	2	2	1	2	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2	2	2	2	2
Gözlemlemek için,	1	1	1	1	1	1
Sınıf düzeni için,	1	1	2	1	1	1
Problemi çözmek için,	1	1	1	1	1	1
Uyarmak için,	1	1	1	1	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.						

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 15’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan kıdemli öğretmenlerin hepsi birden 7 tane soruya “evet” ya da “hayır” şeklinde aynı cevabı vermiştir. Kıdemli öğretmenlerin tamamının aynı şekilde cevapladığı ifadeleri ise olumlu ve olumsuz şekilde gruplandırarak incelemek mümkündür. Bu durumda mülakata katılan sınıf öğretmenleri ders anlatırken sıklıkla, öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediğini gözlemlemek, sınıf ortamını bozan öğrencileri istenmeyen davranışlardan vazgeçirmek ve onları bazen uyarmak için öğrencileriyle göz teması kurduklarını söylemektedirler.

Kıdemli öğretmenlerin tamamı, derste muhakkak bütün öğrencileriyle göz teması kurduklarını, kız-erkek ayrımı yapmadan benzer sıklık ve sürelerde öğrencileriyle göz teması kurduklarını düşündükleri Tablo 15’de görülmektedir.

Yine Tablo 15’de görüldüğü üzere kıdemli öğretmenlerden en az bir tanesi bazı sorulara farklı cevap vermişlerdir. Buna göre kıdemli öğretmenlerden bir tanesi genelinin aksine öğrencileriyle uzun süreli göz teması kurmadığını düşünmektedir (OGRT1E). Yine başka bir kıdemli öğretmen derste genellikle çok öğrenciyle değil az öğrenciyle göz teması kurduğunu düşünürken, aynı zamanda sınıf düzenini sağlamak amacıyla öğrencileriyle göz teması kurmadığını beyan etmektedir (OGRT3E).

Tablo 15’de gösterilen yanıtlara bakıldığında, kıdemli öğretmenler akademik yönden başarılı olan çalışkan öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışları hakkında hem süre hem de sıklık yönünden tereddüde düşmüşlerdir. Şöyle ki ankete katılan 6 kıdemli öğretmenden iki tanesi “çalışkanlarla daha sık göz teması kurmam” derken, diğer iki tanesi ise “çalışkanlarla daha uzun süre göz teması kurarım” diyerek geriye kalan 4 kıdemli öğretmenden farklı görüş belirtmiştir.

Mülakat bulguları analiz edilirken bu konu üzerinden değerlendirilme yapılacak olmakla birlikte, kıdemli öğretmenlerin bir kısmına göre göz teması kurma davranışları sınıf ortamında daha çok yaramazlık yapan, dersin huzurunu kaçıran ya da kolayca dersi anlamayan öğrencilere yönelik gerçekleşmektedir. Dolayısıyla zeki ve çalışkan öğrencilere daha uzun süre ya da daha sıkça bakmaya gerek duymamaktadırlar. Bu yüzden de ankette yer alan bu ifade konusunda diğerlerinden farklı düşünmektedirler.

Bununla birlikte çoğunluğu oluşturan 4 kıdemli öğretmene göre, genellikle sınıfta ders anlatırken daha uzun süre ve daha sık çalışkan ve başarılı öğrencilerle göz teması kurmaktadır. Kıdemli öğretmenlerin bu konuda farklı düşünceleri kendi davranışlarına yön veren zihinsel süreçlerin farklı şekilde çevresel uyaranları değerlendirmelerinden

kaynaklanmakla birlikte, öğretmenlerin genelinin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerle daha sık ve daha uzun sürelerde göz teması kurdukları önceki bölümde tespit edilmesinden hareketle çoğunluğun daha gerçekçi düşündüğünü söylemek mümkündür.

Ancak daha objektif bir değerlendirme yapmak için kıdemsiz öğretmenlerin aynı veya farklı şekilde aynı sorulara verdikleri cevaplara bakmak yerinde olacaktır. Bu anlamda Tablo 16’da ankete katılan kıdemsiz öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri göz teması davranışları hakkındaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 16. Kıdemsiz Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT4	OGRT6	OGRT5	OGRT3	OGRT5	OGRT6
	E	E	E	K	K	K
Sıklıkla,	1	1	1	1	1	1
Uzun süre,	1	1	1	2	1	2
Çok öğrenciyle,	1	1	1	1	1	1
Az öğrenciyle,	1	2	2	2	1	2
Hiç,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	1	1	2	1	2
Kızlarla daha sık,	2	2	2	2	2	1
Çalışkanlarla uzun süre,	1	2	2	2	1	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2	2	2	2	2
Gözlemlemek için,	1	1	1	1	1	1
Sınıf düzeni için,	1	1	1	2	1	1
Problemi çözmek için,	1	1	1	1	1	1
Uyarmak için,	1	1	1	1	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.						

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 16’de görüldüğü üzere ankete katılan 6 kıdemsiz öğretmenin hepsi 7 soruya aynı şekilde cevap vermişlerdir. Bu bulguya göre kıdemsiz öğretmenlerin tamamı ders anlatırken sıklıkla ve çok öğrenciyle göz teması kurmakta olup, bir ders süresince sınıfta hiç göz teması kurmadıkları öğrenci kalmamaktadır. Ayrıca tüm kıdemsiz öğretmenler kız öğrencilerle

daha uzun süre göz teması kurduklarını söylerken, genellikle öğrencilerini derste gözlemlerken, onları istenmedik davranıştan vazgeçirmek ve uyarmak için göz teması kurduklarını düşünmektedirler.

Öte yandan kıdemsiz öğretmenlerden sadece bir tanesi sınıfta ders anlatırken kız öğrencilerle daha sık göz teması kurduğunu (OGRT6K), diğer birisi ise sınıf ortamını düzenlemek ve yönetmek amacıyla onlarla göz teması kurmadığını beyan etmektedir (OGRT4K). Ancak anketin bu soruların her birine diğer 5 kıdemsiz öğretmen aksi yönde cevap vermişlerdir. Dolayısıyla kıdemsiz öğretmenlerin çoğunluğu kız-erkek ayrımı yapmadan tüm öğrencileriyle aynı sıklık ve sürede göz teması kurarak bu şekilde sınıflarını hem etkili yönetebildiklerini hem de gerektiğinde derste onlara hiç bağırmadan ve onları hiç kırmadan bu yöntemle ikaz edebildiklerini söylemektedirler.

Toplam 4 kıdemsiz öğretmenin aksine, kıdemsiz öğretmenlerden 2 tanesi genellikle ders anlatırken öğrencileriyle uzun süreli göz teması kurmadıklarını beyan etmektedirler (OGRT6K ve OGRT4K). Başka iki kıdemsiz öğretmen ise diğer dört kıdemsiz öğretmenden farklı olarak, genellikle derste az öğrenciyle göz teması kurduklarını ve çalışkan öğrencilerle daha uzun süre göz teması kurduklarını düşünmektedirler (OGRT4E ve OGRT5K).

Görüldüğü üzere gerek kıdemli öğretmenler, gerekse kıdemsiz öğretmenler özellikle çalışkan ve kız-erkek öğrenci ayrımı yapmadan onlarla sıklıkla göz teması kurduklarını, derste hiç göz teması kurmadıkları öğrenci olmadığını ve genellikle benzer nedenlerle bu davranışa yöneldiklerini düşünmektedirler.

Bu bulgulara göre kıdem durumu sınıf öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerini çok fazla etkilemediğini, ancak nüans niteliğinde farklı düşünenlerin olması nedeniyle bazı konularda farklı düşündüklerini göstermektedir. Nitekim meslekî kıdemleri onların öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarını etkilediğini düşünen öğretmenler kendileriyle yapılan mülakatta aşağıdaki görüşleri paylaşmışlardır.

- Öğretmenlerin kıdemine göre de değişmiş olabilir, yılların verdiği tecrübeyle bazen göz teması kurmasam da bu işi yaparım diye düşünebiliyor insan... OGRT3E
- Deneyim olarak 3 yıl çalışan bir öğretmenle 7 yıl çalışan bir öğretmen arasında bir deneyim farkı olur diye düşünüyorum... OGRT5E
- Deneyime göre kesinlikle değişir, deneyim arttıkça veya konuya hâkim oldukça göz teması da artar. Şimdi öğretmen ben konuda ne anlatacağım, ne yapacağım, nasıl edeceğim, nasıl yapacağım? boyutuna girerse farklı bir şey derste sergiler, girmezse onun rahatlığı varsa direk çocuklarla daha farklı ilgilenir ve daha sık onlara bakar... OGRT6E

- *Deneyime göre değişebileceğini düşünüyorum kesinlikle, bilinçle yaklaşp uygulamada da deneyimle elbette bunu pekiştirebiliriz... OGRT2K*
- *Göz teması kurma durumum meslekî deneyime göre kesinlikle değişiyor, öğretmenliğinizin ilk yıllarında hani biz tamam üniversiteden mezun olduktan sonra ebetteki çok farklı şimdi... OGRT4K*
- *Deneyime göre değişebilir, çünkü hani biraz daha sonuçta benim 3. Yılım daha bizden daha tecrübeli olan hocalarımız öğretmenlerimiz daha fazla göz teması kuruyor olabilirler... OGRT6K*

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde genellikle tecrübe ve meslekî deneyime bağlı olarak kıdemli öğretmenlerin daha sıklıkla öğrencilerle göz teması kuracağını düşünen öğretmenlerin yanında, mesleğin ilk yıllarında daha başarılı ve daha idealist olduğu için göz temasını daha fazla kullandığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Ancak kıdem değişkeni öğretmenlerin işinde uzmanlaşmasına ve kendisini geliştirmesine bağlı olarak göz teması kurma kabiliyetini de arttıracığını savunanların daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşılık öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışlarını etkilemediğini beyan eden bir öğretmen ise şöyle demektedir:

- *Öğretmenin kıdemine ve deneyimine göre bence göz teması kurma durumu değişmez. Çünkü sınıfta öğrencilerin yani hepsine eşit davranmaya çalışıyorum, hani ekonomik düzey olsun ya da velinin eğitim durumu olsun ya da başka bir düzeyi olsun onlara eşit davranmaya çalışıyorum. Ondan dolayı da kıdem benim için etken değil göz teması kurmamda... OGRT6K*

Son olarak belirtilmelidir ki, meslekî kıdem durumunun göz temasını etkilemediğini savunan bir öğretmen bile, yıllar içinde bu becerisini kullanma sıklığı yönünden değerlendirmek yerine, daha çok bu konuya eşitlik ve adalet yönünden bakmaktadır. Dolayısıyla bu öğretmen dışındaki diğer 11 öğretmen ise öğretmenlerin kıdemi arttıkça ya da mesleğin ilk başlarındayken öğrencileriyle daha çok göz teması kurduklarını düşünmektedirler.

2.2.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışına yönelik düşüncelerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini anlamak üzere mülakat bulguları erkek-kadın öğretmenler ayrı ayrı gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Bu amaçla 6 kadın ve 6 erkek sınıf öğretmeninden oluşan katılımcılarla yapılan mülakat sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Erkek Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT1 E	OGRT2 E	OGRT3 E	OGRT4 E	OGRT6 E	OGRT5 E
Sıklıkla,	1	1	1	1	1	1
Uzun süre,	2	1	1	1	1	1
Çok öğrenciyle,	1	1	2	1	1	1
Az öğrenciyle,	2	2	1	1	2	2
Hiç,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	1	2	1	1	1
Kızlarla daha sık,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla uzun süre,	1	2	2	1	2	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2	2	2	2	2
Gözlemlemek için,	1	1	1	1	1	1
Sınıf düzeni için,	1	1	2	1	1	1
Problemi çözmek için,	1	1	1	1	1	1
Uyarmak için,	1	1	1	1	1	1

...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 17’de görüldüğü üzere mülakata katılan 6 erkek öğretmenin tamamı 7 konu ve soruda aynı düşünceye sahiptirler. Özellikle mülakata katılan erkek öğretmenlerin tamamının sıklıkla öğrencileriyle derste göz teması kurduklarını ve tüm öğrencileriyle derste en az bir defa göz göze geldiklerini beyan etmeleri dikkat çekmektedirler.

Göz izleme testi bulgularının aksine erkek öğretmenlerin tamamı “kızlarla daha sık ve daha uzun süre” göz teması kurmadıklarını beyan etmişlerdir. Oysa göz izleme testi bulgularına göre erkek öğretmenlerin kız öğrencilerle, kadın öğretmenlerin ise erkek öğrencileriyle gerek odaklanma süreleri gerekse göz teması sıklıklarının daha yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Ancak görüldüğü üzere erkek öğretmenler cinsiyet yönünden öğrencilerle farklı sıklık ve sürede göz teması kurduklarını düşünmemektedirler.

Tüm erkek öğretmenlerin benzer düşündüğü konuların başında ise göz teması gerçekleştirme amaç ve nedenleri gelmektedir. Bu anlamda ankete katılan altı erkek  ğretmen de genellikle, öğrencilerine ders anlatırken onları gözlemlemek, istemedik davranış ya da gürültü nedeniyle sınıf ortamını bozan öğrenciyi uyarmak ve bu sayede sorunu başlamadan çözebilmek için göz teması davranışı gerçekleştirmektedirler. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenlerin daha çok öğrencileriyle göz teması davranışları etkili sınıf yönetimi ve disiplini sağlama uygulamalarıyla, konu anlatımında etkili dinlemeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Erkek  ğretmenlerin göz temasıyla sınıfı yönetmeye çalışması, daha çok öğrencilerine etkili ders anlatımı sağlamak isteğiyle de ilintili olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 17’de görüldüğü üzere erkek öğretmenlerden sadece bir tanesinin farklı düşündüğü, buna karşılık 5 tanesinin benzer düşündüğü 4 konu bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerle uzun süre göz teması kurmak, ikincisi çok öğrenciyle göz teması kurmak, üçüncüsü Çalışkanlarla daha sık göz teması kurmak ve dördüncüsü sınıf ortamını etkili yönetmek için göz temasını sıklıkla kurmaktır.

Ayrıca mülakat bulgularına göre erkek öğretmenlerden sadece 2 tanesi genellikle az öğrenciyle göz teması kurduğunu düşünürken, bunun aksine diğer 4 erkek  ğretmen tüm öğrencilerle sıklıkla göz teması kurduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde 2 erkek  ğretmen  alışkan öğrencilerle daha uzun sürelerde göz teması kurduğunu belirtirken, çoğunluğu oluşturan diğer 4  ğretmen ise  alışkan öğrencilerle uzun sürelerde göz teması kurmadıklarını belirtmektedirler.

Erkek  ğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışları hakkındaki görüşlerini inceledikten sonra ankete katılan kadın öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek yerinde olacaktır.

Tablo 18. Kadın Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT1	OGRT2	OGRT3	OGRT4	OGRT5	OGRT6
	K	K	K	K	K	K
Sıklıkla,	1	1	1	1	1	1
Uzun süre,	1	1	1	2	1	2
Çok öğrenciyle,	1	1	1	1	1	1
Az öğrenciyle,	2	2	2	2	1	2
Hiç,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	1	2	2	1	2
Kızlarla daha sık,	2	2	2	2	2	1
Çalışkanlarla uzun süre,	1	2	2	2	1	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2	2	2	2	2
Gözlemlemek için,	1	1	1	1	1	1
Sınıf düzeni için,	1	1	1	2	1	1
Problemi çözmek için,	1	1	1	1	1	1
Uyarmak için,	1	1	1	1	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.						

* Tabloda 1 rakamı “evet” ve 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 18’de görüldüğü üzere mülakata katılan 6 kadın öğretmenin tamamı 7 konu ve soruda tıpkı erkek öğretmenlerle aynı düşünceye sahiptirler. Bu anlamda mülakata katılan erkek öğretmenler de olduğu gibi kadın öğretmenler de sıklıkla öğrencileriyle derste göz teması kurduklarını, tüm öğrencileriyle derste en az bir defa göz göze geldiklerini, öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakış sürelerinin değişmediğini belirtmektedirler.

Kadın öğretmenlerin tamamı erkek öğretmenlerin tamamı gibi, ders anlatırken onları gözlemlemek, istemedik davranış ya da gürültü nedeniyle sınıf ortamını bozan öğrenciyi uyarmak ve bu sayede sorunu başlamadan çözebilmek için göz teması kurma davranışı gerçekleştirmektedirler. Bu bulgular cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yukarıda anlatılan konularda görüşlerinin değişmediğine işaret etmektedir.

Kadın öğretmenlerin sadece bir tanesi sınıf düzenini sağlamak için öğrencileriyle göz teması kurmadığını beyan ederken, başka bir tanesi ise derste az öğrenciyle göz teması davranışı

kurduğunu diğer 5 kadın öğretmenlerden farklı olarak beyan etmektedir. Ayrıca yine bir öğretmen kız öğrencileriyle daha sık göz teması kurduğunu belirtmektedir. Şüphesiz çoğunluktan ayrı verilen bu tür farklı cevaplar öğretmenlerin sadece kadın olmalarından değil farklı zihinsel tecrübe ve kalıplara sahip olmalarından kaynaklanmış da olabilir. Ancak Tablo 18’de gösterilen en dikkat çekici bulgu çalışkan öğrencilerle ilgili kadın öğretmenlerin verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Dikkat edilirse ankete katılan 6 kadın öğretmenin yarısı çalışkan öğrencilerle daha sık göz teması kurduklarını belirtirken, diğer yarısı ise bu şekilde düşünmemektedirler. Çalışkan öğrencilerle göz teması kurma süresinde de benzer bir durum olmakla birlikte skor altı bölü ikiden altı bölü üçe yükselmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin yarısına göre derste öğretmenler çalışkan öğrencilerle daha sıklıkla göz teması kurmaktadır buna karşılık diğer yarısı ise böyle bir durumun söz konusu olmadığını düşünmektedir. Oysa erkek öğretmenlerin biri dışında hepsi, bu konuda benzer şekilde düşünerek, çalışkan öğrencilerle daha sıklıkla göz teması kurduklarını beyan etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özellikle çalışkan öğrencilerle kurulan göz teması davranışları hakkında önemli bir görüş ayrılığının olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.3. Algısal Öğrenme Stillerine Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerin farklı algısal öğrenme stillerine göre öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarına yönelik düşüncelerinin değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya katılan görsel, işitsel ve dokunsal öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışları hakkındaki görüşleri gruplara ayrılmış ve bu açıklayıcı değişkene göre analiz edilmiştir. Tablo 19’da yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular gösterilmektedir.

Tablo 19. Kinestetik Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT2	OGRT3	OGRT4	OGRT5	OGRT6	OGRT2
	E	E	E	E	E	K
Sıklıkla,	1	1	1	1	1	1
Uzun süre,	1	1	1	1	1	1
Çok öğrenciyle,	1	2	1	1	1	1
Az öğrenciyle,	2	1	1	2	2	2
Hiç,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	2	1	1	1	1
Kızlarla daha sık,	2	2	2	2	2	2
Çalışkanlarla uzun süre,	2	2	1	2	2	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2	2	2	2	2
Gözlemlemek için,	1	1	1	1	1	1
Sınıf düzeni için,	1	2	1	1	1	1
Problemi çözmek için,	1	1	1	1	1	1
Uyarmak için,	1	1	1	1	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.						

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 20. Görsel Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT3K	OGRT4K
Sıklıkla,	1	1
Uzun süre,	1	2
Çok öğrenciyle,	1	1
Az öğrenciyle,	2	2
Hiç,	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	2	2
Kızlarla daha sık,	2	2
Çalışkanlarla uzun süre,	2	2
Kızlarla daha uzun süre,	2	2
Gözlemlemek için,	1	1
Sınıf düzeni için,	1	2
Problemi çözmek için,	1	1
Uyarmak için,	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.		

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 21. İşitsel Öğretmenin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT5K
Sıklıkla,	1
Uzun süre,	1
Çok öğrenciyle,	1
Az öğrenciyle,	1
Hiç,	2
Çalışkanlarla daha sık,	1
Kızlarla daha sık,	2
Çalışkanlarla uzun süre,	1
Kızlarla daha uzun süre,	2
Gözlemlemek için,	1
Sınıf düzeni için,	1
Problemi çözmek için,	1
Uyarmak için,	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.	

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 22. İşitsel-Kinestetik Öğretmenlerin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT1E	OGRT1K
Sıklıkla,	1	1
Uzun süre,	2	1
Çok öğrenciyle,	1	1
Az öğrenciyle,	2	2
Hiç,	2	2
Çalışkanlarla daha sık,	1	1
Kızlarla daha sık,	2	2
Çalışkanlarla uzun süre,	1	1
Kızlarla daha uzun süre,	2	2
Gözlemlemek için,	1	1
Sınıf düzeni için,	1	1
Problemi çözmek için,	1	1
Uyarmak için,	1	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.		

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 23. Görsel-Kinestetik Öğretmenin Göz Teması Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Ders anlatırken;	OGRT6K
Sıklıkla,	1
Uzun süre,	2
Çok öğrenciyle,	1
Az öğrenciyle,	2
Hiç,	2
Çalışkanlarla daha sık,	2
Kızlarla daha sık,	1
Çalışkanlarla uzun süre,	2
Kızlarla daha uzun süre,	2
Gözlemlemek için,	1
Sınıf düzeni için,	1
Problemi çözmek için,	1
Uyarmak için,	1
...öğrencilerimle sınıf ortamında göz teması kurarım.	

* Tabloda 1 rakamı “evet” 2 rakamı ise “hayır” görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 19’da görüldüğü üzere baskın olarak kinestetik tercihini öğretim süreçlerinde kullanan 6 öğretmen de tabloda verilen 8 konuda göz teması kurma davranışlarıyla ilgili hemen hemen aynı şekilde düşünceye ve görüşe sahiptirler. Bu bulguya göre, cinsiyet ve kıdem yönünden yapılan değerlendirmelerde 6 kişilik karşılaştırmalar yapılmasına rağmen daha az sayıda benzer fikirler ortaya çıkarken, konu göz teması kurma davranışı olduğunda 8 konuda 6 kinestetik öğretmenin aynı düşündüğü söylenebilir.

Kinestetik öğretmenler, sınıfta ders anlatırken, “Sıklıkla”, “Çok öğrenciyle”, “tüm öğrencilerle” “cinsiyet ayrımı yapmadan”, “öğrencileri gözlemlemek”, “sınıf için problemleri çözmek” ve “öğrencileri uyarmak” amacıyla göz teması kurduklarını düşünmektedirler. Daha açık bir ifadeyle görsel öğretmenler göz teması kurma davranışını ve kabiliyetlerini ders anlatırken yoğun bir şekilde kullanmaktadırlar.

Görsel öğretmenlerin, işitsel öğretmenlerin, işitsel-kinestetik öğretmenlerin ve görsel-kinestetik öğretmenlerin az olması nedeniyle görüşleri konusunda çok kesin değerlendirmeler yapmak mümkün olmamakla birlikte, bazı tahminler yapmak mümkündür.

Bu çerçevede denilebilir ki, kinestetik öğretmenlerle işitsel öğretmenlerin hepsi oldukça sıklıkla, tüm öğrencileriyle, cinsiyet ayrımı yapmadan göz teması kurduklarını düşünmektedirler. Ayrıca görsel öğretmenler de olduğu gibi işitsel ve kinestetik öğretmenler de benzer şekilde sınıf ortamında istenmedik davranışa kalan öğrencileri uyarmak ve ders anlatırken etkinliği sağlamak üzere göz teması kurmaktadır.

Bununla birlikte başarılı öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları ve süreleri konusunda gerek işitsel gerekse kinestetik öğretmenlerin her biri farklı düşünülmektedir. Bu durum söz konusu davranışta algısal tercihlerin çok etkili olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak genel bir değerlendirme yapıldığında kinestetik tercihleri baskın olan öğretmenlere göre görsel ve işitsel öğretmenlerin göz teması kurma davranışları konusunda daha pasif görüşlerinin olduğu, bu davranışları hakkında kinestetik öğretmenlere göre çok kesin değerlendirmeler yapmaktan kaçındıklarını söylemek mümkündür.

Her ne kadar bu durum yukarıdaki tablolardan net bir şekilde anlaşılsa da, gerek göz izleme testi bulguları gerekse mülakat bulgularına bakarak bu değerlendirmeyi yapmak mümkündür. Nitekim kendisiyle mülakat yapılan tüm öğretmenler, derste kullandıkları öğrenme ve öğretme stili ile yöntemlerinin öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışlarını etkilediğini beyan etmişlerdir.

Tüm öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

- *Öğretmenin öğretim stiline göre göz teması kurma tabi ki değişir. Örneğin öğretmen masa başı öğretmenlik yapıyorsa herkesle göz teması kuramaz ama ayaktaysa geziyorsa herkesle göz teması kurabilir... OGRT6E*
- *Öğretmenle öğretim stillerine göre değişir, öğretmen anlatım odaklı ya da öğretmen merkezli ders işlenişinde göz teması daha önemli olduğunu düşünüyorum... OGRT3E*
- *Öğretim stillerine göre değişir kesinlikle, öğretmenin kimi liderdir mesela kimi uzmandır kolaylaştırıcıdır, kiminin farklı farklı stilleri vardır, buna göre değişir... OGRT1K*
- *Tabi ki yani öğrenme stilleriyle öğretmen merkezli bir ders düşünelim anlatıcı öğretmen öğrenci dinliyor çok tasvip etmediğim bir metottur bu gerekli oluyor bazen ama belki yapıyoruz zaman zaman... OGRT2K*

- *Öğretim stili kesinlikle etki eder. Örneğin; düz anlatımda ya da soru cevap yöntemini kullanıyorsam çocuklarda hani göz teması daha fazla olur... OGRT6K*
- *Öğretme stilime göre değişmiş olabilir bence... OGRT3K*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere kendisiyle mülakat yapılan öğretmenler gerek kendilerinin algısal öğrenme stillerine gerekse öğrencilerinin öğrenme stilleri konusunda pek fazla görüşe sahip değildirler. Bu yüzden de öğretme stili konusunda yaptıkları değerlendirmelerde dersi anlatma veya işleme yöntemleri konusunda değerlendirmeler yapmaktadırlar.

2.2.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin bu konuda mülakatta belirttikleri görüşlerine bakıldığında öğrenci cinsiyetinin göz temaslarını etkilediğini beyan edenlerin aşağıdaki ifadeleri kullandıkları görülmektedir.

- *Genelde kız çocukları daha sakin, erkek çocukları biraz daha hareketlidir, bu yüzden erkeklerle daha fazla göz teması kurarım. OGRT1E*
- *Yani cinsiyette etkiliyor bence, cinsiyetlerde kızların ki daha fazladır erkeklere göre erkeklerin dikkatleri biraz daha dağınık, erkekler hani biraz daha dikkatleri başka yönde olduğundan dolayı da başka işlerde ilgilendikleri için erkeklerle daha az göz teması kurmuş oluyoruz... OGRT6K*
- *Cinsiyetler de öğrenciye göre bir değişim gösteriyor kızlar hani daha çok dinledikleri için onlarla göz temasımız daha çok olmuş oluyorum... OGRT6K*
- *Mutlaka etkiliyor ve testte de etkiledi. Kızlar biraz daha yaratılış itibarıyla işte dersi kaynatmama ya da dikkatli dinleme dersle ilgisi daha fazla. Erkekler daha fazla hareketli olduğu için en azından daha dikkatli dinlemesi derse katılması açısından erkeklerle daha fazla göz kurduğumu düşünüyorum. OGRT3E*

İfadeler incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre göz teması davranışlarının değişeceğini düşünen öğretmenler genellikle bu durumun çocukların cinsiyetleriyle açıklamaktadırlar. Özellikle erkeklerin daha hareketli, daha dikkatsiz ve ilgisiz olduğunu düşünerek ya onlara daha fazla bakmak ya da daha az bakmak durumunda kaldıklarını söylemektedirler.

İlginçtir ki, öğretmenlerin hiç biri kendi cinsiyetlerine göre bir ayrımı ya da görme davranışı değişikliğinin olduğunu kabul etmemektedirler. Yani erkek öğretmenler “ben kız çocuklarını daha çok severim” ya da kadın öğretmenler “ben erkek çocuklarını daha çok severim”

demedikleri gibi onların cinsiyetleriyle ilgili son derece dikkatli yorumlar yapmaktadırlar. Üstelik bu durumun erkek-kız yaradılış özelliklerinden kaynaklandığını yani öğrencilerin genellikle hareketli, sessiz daha sakin olmalarıyla açıklamaya çalışmaktadırlar.

Öte yandan öğrencilerinin cinsiyetlerinin, onlarla kurdukları göz temaslarını etkilemediğini beyan eden öğretmenler, aşağıdaki ifadeleri kullanarak kendilerini savunmaktadırlar:

- *Cinsiyetleri etkili bir faktör değil, kız erkek fark etmez o konuda... OGRT6E*
- *Cinsiyetleri öğrencilerle göz temasında bir etken değil, kız erkek hiç aklımdan geçmez, kızlara çok bakayım, erkekler çok konuşuyor, siz susun, siz söz almayın öyle bir şey hiç aklıma gelmedi... OGRT1K*
- *Şöyle bir farklılık gözlemliyorum, kız öğrenciler daha duygusal daha ilgi çekmek ister hem daha işte gör beni sev beni açıkça belli eden öğrenciler burada sanki kızlar daha çok istiyormuş gibi görünebilir, ama erkek öğrenciler de kinestetik olmaya meyilli hareketli etkinliklerden hoşlanan dikkati daha çabuk dağılan öğrenciler yani kız başka bir sebepten dolayı erkek öğrenci bir başka sebepten dolayı yine göz temasına ihtiyaç duymaktadır benim için çok farklı değil bu yüzden... OGRT2K*
- *Öğrencilerin kişilikleriyle ilgili bir şey bu, ya çok konuşmayla ilgili, kendini göstermeleriyle ilgili, içe kapanık olmalarıyla ilgili, yani cinsiyetin etkili olduğunu düşünmüyorum... OGRT5K*

İfadeler dikkat edilirse öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakış sıklıklarının fark etmesini bile anormal bir durum olarak değerlendirerek hemen savunmaya geçmektedir. Bazıları ise “*belki bilinçsizce fark ediyordur ama ben bilinçli değiştirmiyorum bakış sıklıklarını*” demektedir. Yine bir başka öğretmen kız çocuklarının kendisini etkili dinlediği için, erkek öğrencilerin ise daha çok hareketli olduğu için bakış sıklığını dengelediğini söylemektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına göre göz teması davranışı değişmekle birlikte, bu durumun nedenlerine birlikte bakıldığında gerekçelerin bir kısmının benzeştiği söylenebilir. Yani erkek öğrenciye daha sık bakma nedeni bir başka öğretmenin ona daha az bakma nedeni sayılabilmektedir.

2.2.5. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin bu konuda görüşlerine bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını etkilediğini beyan edenlerin ifadeleri şöyledir.

- *Başarısız öğrencilere daha çok bakarım, çünkü onların dikkatini çekmek isterim. Başarılı öğrenci zaten başarılıdır, çok bakmam. Bir de akademik olarak ileri seviyedeki çocuklara daha sık bakarım, çünkü hani her soru sorduğunda direk atladıkları içi direk parmak kaldırdıkları için... OGRT6K*
- *Başarılılara daha çok bakmamda derse daha çok kaldırıp dikkatini çekmek istediğim çocukların üstüne daha çok bakarım gibi geliyor... OGRT3K*
- *Çok başarılı öğrencilere de çok bakıyorsun. OGRT4K*
- *Göz teması kurma durumunu doğru orantılı olarak etkiliyor. Daha çok göz teması kurduğum öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünüyorum. OGRT2K*
- *Öğrencilerinizin başarı durumu göz teması kurmamızı artacağını düşünüyorum, bizi daha iyi dinlemelerine fırsat vermemizi sağlıyor, daha başarılı daha iyi öğrenen öğrencilere daha sık bakıyoruz. OGRT1E*
- *Derse katılanlarla göz temasımız daha fazla oluyor. Yani başarılı öğrencilerle daha fazla temas kuruyoruz. OGRT2E*
- *Kesinlikle etkiler. Mesela başarılı öğrencilere daha çok bakarım başarısızlara daha az bakarım veya başarısızlara daha çok bakarım başarılı başarılılara daha az bakarım gibi diyebilirim. OGRT3E*

Görüldüğü üzere sadece 12 öğretmenle mülakat yapıldığı ve bunlardan sadece 11 tanesinin bu faktöre göre göz teması kurma davranışının değiştiğini söyleyen öğretmen olmasına rağmen, bu farklılığı açıklamak için yüzlerce cümle kurulduğu yukarıda bir kısmı verilen öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının göz teması kurma davranışlarıyla ilişkisini açıklayan öğretmenler, benzer nedenlerle söz konusu faktörün davranışlarını farklı yönde etkilediğini savunmaları dikkat çekmektedir. Yani bir öğretmen başarısız öğrencinin kendisini dinlemediği oysa başarılı öğrencinin derse daha sık katıldığından bahisle ona daha sık ve daha uzun süre baktığını bir öğretmen söylerken, diğer bir öğretmen anlamayan dersi yeniden anlatmak başka bir şeyle ilgilenmesini önlemek için ona daha çok baktığını söylemektedir.

On bir öğretmenin akademik başarıya bağlı olarak öğrencileriyle göz teması sıklık ve süresinin değiştiğini kendine göre açıklayan cümlelerin pratik hayatta önemli bir yeri ve gerçekliği olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle tek bir öğretmenin aksi yöndeki görüşleriyle birlikte söylediklerini de dikkatli bir şekilde incelemek yerinde olacaktır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin göz teması kurma davranışlarını etkilemediğini beyan eden bir öğretmen olmakla birlikte, bu değişkenin etkilediğine sonradan karar veren öğretmenin de bu konuda aksi yönde kurdukları cümleler aşağıda çıkartılmıştır:

Aslında olduğunca hepsine aynı seviye de bakmaya çalışıyorum, başarılı da olsa başarısızda olsa hepsine bakmaya çalışıyorum ama... Başarılı öğrenci demeyelim, daha çok soru soranlarla diyelim çünkü ilgili olanlarla başarılı olandan ziyade çünkü başarılı olup hiç soru sormayanlar da var... Sıklıkla göz teması kurduklarım çoğunluğu başarılıdır diyemeyiz, ilgilidir daha doğru oluyor... Başarılı öğrencilere daha çok bakarım başarısızlara daha az bakarım demem... OGRT6K

Görüldüğü üzere katılımcıların birçoğu aslında bu konuda kararsız kalmışlardır. Nitekim bu kararsızlık mülakat bulgularının yorumlanması konusunda da kendini göstermiştir. Ancak akademik başarının öğretmenin göz teması kurma davranışını etkilemediğini tek bir öğretmen ısrarla ifade etmiştir.

Diğerlerinin bu yönde başlangıçta kurdukları cümlelere bakıldığında kendi meslekî etik ilkeleri çerçevesinde bu konuyu tartıştıktan sonra bir karara vardıkları değerlendirilmektedir.

2.3.Öğretmenlerin Görüşlerinin Genel Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında son olarak öğretmenlerin göz teması davranışları hakkında genel görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin göz teması davranışını gerçekleştirme nedenleri, bu davranışının önem ve rolü hakkındaki görüşleri ve yapılan araştırmayla ilgili değerlendirmeleri tespit edilerek, aşağıdaki başlıklar altında yorumlanmıştır.

2.3.1. Göz Teması Davranışlarının Amaçları Hakkındaki Görüşler

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan mülakat kapsamında, göz hareketleri ölçümlenen sınıf öğretmenlerinin gerek göz izleme testindeki, gerekse genel öğretim süreçlerindeki göz teması davranışlarının amaçları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede öğrencileriyle genellikle hangi amaçlarla göz teması kurdukları sorulan öğretmenlerin verdikleri cevapları dört temel başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; öğrencilerin derse ve konuya motivasyonunu sağlamak, etkili bir şekilde sınıfını yönetmek, sınıf ortamında disiplin sağlamak ve öğrencileriyle etkili sözsüz iletişim kurmak şeklinde sıralanabilir.

Aşağıdaki başlıklar altında öğretmenlerin göz teması amaçları sayılan başlıklar altında verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.3.1.1. Derse ve Konuya Motivasyon Sağlamak Amacıyla

Kendisiyle röportaj yapılan öğretmenlerin hemen hepsi öğrencileriyle göz temasını genellikle onları derse, kendisine ve anlatılan konuya yoğunlaştırmak amacıyla kurduklarını belirtmektedirler.

- *Özellikle konu anlatırken çocukların yüzlerine bakmak onların yüzlerini takip etmek daha fazla motive ediyor... OGRT1E*
- *Dikkatlerini toplamak için göz teması kurarım, yani motive etmek için onları... Asıl amacım şu, biraz daha sevgi noktasında çocukların daha iyi hissetmeleri için hani bu sevgi hissettikten sonrasında çünkü çocuklarda ona göre derslere daha iyi konsantre olabiliyorlar. O zaman hani öğretmen beni seviyor ben bu dersi dinlemeliyim ben dersi dinlemezsem öğretmenim üzülür düşüncesi oluşuyor. Mesela matematikteki bazı konularda daha anlamakta zorlandığı konularsa o zaman daha çok göz teması kurmaya çalışıyorum bütün öğrencilerle, yani motive etmek için gözlerine baktığımız zaman hani anlaşma noktasında da kullandığımız oluyor. OGRT6K*
- *Tabi şimdi dersten düşen öğrencilerle göz teması kurulduğu zaman derste dikkati dağılan öğrencilerle göz teması kurduğunuz zaman daha fazla derse katıldıklarını görüyorum... Bir şekilde ona baktığınız zaman o çocuk en azından hani ben öğretmen beni gördü şeklinde düşünerek derse sürekli motive oluyorlar... Göz teması kurulduğu zaman hem kendilerini daha mutlu hissediyor öğretmen beni görüyor ben buradayım gibisinden hem de derse katılımı daha fazla oluyor... OGRT4E*
- *Onları motive etmek ve takdir etmek için kullandığımı düşünüyorum. OGRT2K*
- *İlgisizlere, derse ilgisiz olanlarla daha fazla göz teması kurarım motive etmek amaçlı, o an ihtiyacı olan gördüğüm dikkatimi çeken öğrencilere yapmışımdır. OGRT3K*

Yukarıdaki öğretmen ifade ve görüşlerinden anlaşıldığı üzere öğretim süreçlerinde öğretmenler genellikle öğrencilerini derse ve anlatılan konuya motive etmek, onların derse ve kendisine dikkatini çekmek, aralarındaki sevgi ve saygıya dayalı ilişkiyi güçlendirmek,

onu önemsemediğini belirtmek, konuyu ya da anlattıklarını anlayıp anlamadığına ilişkin geriye dönüt almak amacıyla göz teması davranışı gerçekleştirmektedirler.

2.3.1.2. Öğrencilerle Etkili Sözsüz İletişim Kurmak Amacıyla

Mülakata katılan 12 öğretmen de farklı şekillerde öğrencilerle göz teması kurma amaç ve hedeflerini anlatırken sözsüz iletişime vurgu yapan ifadelerle açıklamalar yapmışlardır. Bu çerçevede mülakat metinlerinde yer alan ifadeler aşağıya çıkartılmıştır:

- *İletişim için dinlediğim çocukla, bu şekilde işte dikkatini çekmek istediğim bize yönelmesini istediğim çocuklara bakarım... OGRT3K*
- *Özellikle beni daha iyi dinlemeleri için göz teması, iletişim amaçlı yani... Çünkü çocuklar göz temasıyla onları ne kadar ciddiye aldığımı yeri geldiğinde onlara kızdığımı veya çocuklardan mutlu olduğumu çok rahat anlayabiliyorlar...İletişim amaçlı sizin gözünüzün içine bakarak bir şey anlatsam ya da siz bana o şekilde anlatsanız çok daha belleğime yerleştirmem mümkün ya da sakın olduğunu, öfkeli olduğunu, mutlu olduğunu anlamak için... OGRT3E*
- *Eee karşınızdakinin duygusunu düşüncesini anlamak için. Bu arkadaşı için de geçerli öğretmenini içinde. Hani yüzüne bakmaları gerekli konuşan bir kişinin yüzüne bakıp gözüne baktığında beden dilini anlama açısından o yüzden biz konuşmasak bile gözlerimizle bakışımızla hareketlerimizle de genelde anlaşabiliriz, sınıfça, yani iletişim amaçlı tüm sınıf göz teması kuruyoruz... OGRT3K*
- *Mesela bazı yerlerde gülmen bile gerekiyor zaten çocuk artık senelerce öğretmenini olduğu için gözüyle gözünüze bakarak zaten sizi çözmeye çalışıyor. Oturduğu yerden bir espride yapsa işte atıyorum arkadaşına bir şey de yapsa direk sizin gözlerinize bakıyor artık hani öğretmenini gözlerinden çözmeye çalışıyor bence bakışlarından... OGRT4K*

Öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerine bakıldığında, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmek amacıyla göz teması kurma davranışlarına sıklıkla yöneldikleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin kendi his ve duygularını öğrencilere samimi bir şekilde anlatmak, benzer şekilde öğrencilerin de içinden geçen düşünce ve hisleri anlamlandırabilmek amacıyla öğretmenlerin göz teması kurdukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sözsüz iletişimi güçlendirmek, jest ve mimiklerle aktardıkları mesajları kuvvetlendirmek, öğrencilerin bu jest ve mimikleriyle sözlü mesajlarına tepkilerinin kodlarını çözmek amacıyla da göz teması davranışlarına yöneldikleri yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler göz teması kurma davranışlarını sözsüz iletişim yöntemi olarak öğretim süreçlerinde sıklıkla kullandıkları, bu anlamda öğrencilerinin ve kendilerinin

içlerinden geçen duygu ve düşünceleri en etkili bir şekilde öğrencileriyle göz teması davranışı kurarak gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür.

2.3.1.3. Sınıfta Disiplini Sağlamak Amacıyla

Tezin giriş bölümünde anlatıldığı üzere her ne kadar “disiplin” etkili sınıf yönetiminin bir alt boyutunu oluştursa da öğretmenlerin göz teması kurma davranışı amaçları açısından bu konuda daha kapsamlı görüşleri değerlendirmek yerinde olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının önemli bir kısmı da sınıfta disiplini sağlamak, otoritelerini güçlendirmek ve önceden belirlenen kurallara göre dersin işlenmesini sağlamak amacıyla olduğu görülmüştür. Aşağıdaki ifadelere göre öğretmenlerin disiplin amaçlı göz teması davranışı kurduklarını anlatan ifadeler aşağıda sıralanmıştır.

- *Şimdi göz teması kurduğunuzda mutlaka çocuk o an bir toplanıyor, kendine çeki düzen veriyor... OGRT5K*
- *Kaşlarımızı çatıyoruz yani o anda o yapılan davranıştan hoşnut olmadığımızı göstermek için kullanıyoruz... Sınıfta konuyu anlatırken sesinizi yükseltip birine müdahale ettiğinizde sınıftaki öğretim ortamı bozuluyor, bu öğretim ortamı bozulmadan biz çocuğu kontrol altına almak amacıyla en çok başvurduğumuz yöntemlerden biri bu, disiplin amaçlı, yani ilk önceliğimiz bu... Uyarmak istediğimizin önce gözüne bakarız eğer devam ederse sesle ikazda bulunuruz... OGRT1E*
- *Hareketli öğrencilerle göz teması kurarak gözümün işte onun üzerinde olduğunu, işini yapması gerektiğini düşünerek göz teması kurarım... Göz teması kurarak işte gözünün onun üstünde olduğunu işini yapmasını gerektiğini... OGRT3E*
- *Sınıf kuralları düzeni bozulduğu zaman göz teması kurulur... OGRT1K*

Öncelikle belirtmelidir ki kendisiyle röportaj yapılan öğretmenler isteklendirme ve iletişimden daha çok öğrencileriyle göz teması kurma amaçlarını disiplin ve kurallara uyma şeklinde açıklamaktadırlar. Özellikle 7-9 yaş grubundaki öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymasını sağlamak açısından sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışlarını sıklıkla uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin disiplin amaçlı göz teması davranışlarının genellikle etkili sonuçlar verdiği yine yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca disiplin amaçlı göz teması davranışları aracılığıyla öğretmenler sınıflarında otoritelerini arttırmakta ve sınıf düzenini korumaktadırlar.

Son olarak belirtilmelidir ki, öğretmenler göz teması kurma davranışlarıyla öğrencilerini kurallara uymaya, istenmedik davranışını son vermeye ve kendisini dinlemeye yöneltmek amacıyla, bu tarz sorunları çözümlmek için hem daha az çaba ve zaman kaybetmekte, hem de öğrencilerin kendisine ve derse küsmesine çoğu zaman engel olmaktadır.

2.3.1.3. Etkili Sınıf Yönetimi Amacıyla

Mülakata katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi disiplin boyutuna paralel olarak, öğrencileriyle genellikle etkili sınıf yönetimi gerçekleştirmek amacıyla göz teması kurma davranışına yöneldiklerini belirtmişlerdir:

- *Öncelikle sınıf hâkimiyeti bir öğretmen için çok önemli yani o sınıf hâkimiyetinin işte sesten çok gözün etkili olduğunu düşünüyorum... Teneffüsten girmiş heyecanlı, ayakta, diğerinki bağırsa hatta belki kapışan birbiriyle kavga eden çocuklar bile olabiliyor. O zamanlarda hiçbir şey yapmayın sadece gelin öğrencilerinize göz teması kurmaya çalışın yüzlerine bakın 3-5 dakika sona onların hepsine yerlerine geçip oturduklarını fark etmek mümkün... OGRT2K*
- *Göz temasıyla sınıfta sessizliği sağlamak, böylece derse başlamak mümkün oluyor... OGRT4K*
- *Arkadaşlarını rahatsız ediyorsa hani bu konuda bir göz temasıyla bile önüne dönmesi gerektiğini söylüyorum veya sınıf yönetimi olabilir... OGRT6E*
- *Daha çok sınıf yönetimi için. Çünkü sınıf kuralı bozulduğu zaman birkaç tane aradan çıkıyor ve kural bitiyor... OGRT1K*
- *Sınıf yönetiminde kullandığım en etkili yöntem diyebilirim... OGRT5E*

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında öğretmenlerin disiplin amaçlı göz teması kurma davranışlarıyla etkili sınıf yönetimi amacıyla göz teması davranışları büyük benzerlik göstermektedir. Anacak sınıf yönetimini sağlama açısından öğretmenlerin bir yönetici gücü olarak göz teması kurmaya önem verdikleri, öğrencilerin derse hazır hale gelmesinin yanı sıra istenmedik davranışların disipline aykırı olmayanlarını bile bu şekilde çözümleyebildiği anlaşılmaktadır.

2.3.2. Göz Teması Kurma Sıklık ve Sürelerinin Değişme Nedenlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerle yapılan mülakat sonucunda öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının sıklık ve sürelerinin neden değiştiğine dair açıklamalarını maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

2.3.2.1. Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dikkatine Göre Değişir

- *İlgimizi çekenler daha fazla orana sahiptirler, kendi halinde dersini yapan çocuklarla biraz daha az göz teması kurduğumu düşünüyorum. Yani öğrenmeyen ilgi duymayan konuyla ilgisi olmayan çocuklar bizim en çok zamanımızı alan çocuklardır, bakışı olarak da yani daha onlarda daha fazla göz iletişimi kuruyoruz. OGRT1E*
- *Dikkatini derse vermiyor, vermediği zaman dikkati toplu olanlarla daha çok göz teması kuruyorum, onun gözü sende olmadığı sürece kuramıyorsun yani... Öğrencilerin derse hazır gelmeleri ve hazır gelen öğrenciyle göz teması daha fazla ve daha sık kuruyoruz. OGRT2E*
- *Öğrencilerin bir müddet sonra derse ilgisinin azaldığı görülüyor, bazı öğrencilerde özellikle göz teması kurmaktan kaçınıyorlar ya işte ne kadar göz teması kurmaya çalışırsan çalış eğer ilgisi azaldıysa bir türlü bu göz temasından kaçınmaya çalışıyorlar. OGRT3E*

2.3.2.2. Derse, Konuya ve Aktiviteye Göre Değişir

- *Beden, resim, müzikti bunlar çok fazla göz teması gerektirmeyen dersler, ama diğer dersler daha yüksektir... OGRT2E*
- *Dersin içeriğine göre değişiyor, anlatımla ilgili bir ders yapıyorsanız siz anlatıyorsanız zaten dikkatler sizde oluyor hepsiyle daha uzun süre göz teması kurabiliyorsunuz. Ama dediğim gibi bir okuma soru çözme etkinlikleri çocuğun dikkati zaten farklı farklı şeylerde dağılmış oluyor. OGRT1E*
- *Dersin konusuna göre, hayat bilgisi, matematik dersinde farklı olabiliyor. Beden eğitimi dersinde çok fazla göz teması ihtiyacı duymuyorsunuz. Âma bir hayat bilgisi ve Türkçe dersinde buna ihtiyaç duyuyorsunuz sözel derslerde çıkarken beden eğitimi derslerinde iniyor. OGRT5E*
- *Bu dersten derse değişir. Sözel dersler için başarılı öğrencilerle daha çok bence göz teması kuruluyor, çünkü niye hani bizim müdahalemiz dışında onlar daha çok söz hakkı alıp kendilerini daha çok ifade ettikleri için doğal olarak onlara bakıyoruz. Ama sayısal derslerde ben bire bir ilgilendiğim için bir problem çözümüyle başarısızlarla daha çok muhatap oluyorum. OGRT5K*

- Daha çok sözelde göz teması daha çok kuruluyor. Ama çocuk tahtada bir soru çözerken yanına gidip hani ne yapıyor ne ediyor diyemiyorsunuz, yazı yazarken, bir çalışma yaparken değil ama daha çok sözel anlatımlı göz teması kuruluyor diye düşünüyorum. OGRT1K
- Örneğin; grup çalışması yaptırırken bir çocuklar kendileriyle etkileşim içinde oluyorlar. Hani birebir göz teması kurma olanağı azdır, belki sunum aşamasına geldiğin zaman bir göz teması kurabilirsin ama atıyorum yeni bir konuyu anlatırken sunum şeklinde yapıyorsan ya da sözel olarak ifade ediyorsan daha fazla kişiyle göz teması kurabilirsin. OGRT4K

2.3.2.3. Tahtaya Yazı Yazma ve Birebir Öğrencilerle Diyaloglara

Göre Değişir:

- Ders süresine oranla tahtaya yazma haricinde hep kurarım. Bireysel öğrenciyi alıp onunla konuşma haricinde hep onlara bakarım. OGRT3E
- Tahtaya dönüp işlemler yaptığımız zaman veya bir şeyler yazdığımız zaman az... OGRT6E
- Derste ders defterini yazma ondan sonra, işte araç gereçleri temin etme şunu bunu onları hazırlıkları falan yaparken tabi göz teması da kayboluyor... OGRT2E

2.3.2.4. Sorunlu ve İlgisiz Öğrencilerin Sayısına Göre Değişir

- Sıklıkla bakıyorum ama sorunlu hani ders dışı konuşanlar daha çok benim iznim olmadan konuşmaya çalışanlar olduğu için değişiyor. OGRT5E
- Ders dışı faaliyetler ile ilgilenen çocuklar bizim daha çok zamanımızı alıyor, onlara daha çok bakıyoruz.. Kimileri bunu dikkat çekmek için, yani öğretmenin ona bakması uyarması hoşuna gidiyor bunu öğretmenden ismini duymak için bunları yapıyor. Mesela dikkat dağınıklığı olan öğrencilerimiz var, oyuncaklarıyla gelen bile var... Bizim dikkatimizi dağıtan öğrenciye biz daha çok bakıyoruz. Biz ders anlatırken farklı bir şeyle uğraşan öğrenci bizim dikkatimizi çekiyor ve biz onu bakışlarımızla uyarma ihtiyacı duyuyoruz. OGRT1E
- Anlamada biraz daha problemi olan çocuklarda ya da daha geç algılayan çocuklarda ya da bana soru soran çocuklarla daha fazla göz teması kurmuşumdur. OGRT6K
- Öğrencinin tabi ki normal o anki dikkatinin dağınık olması, işte ailevi problemi vardır derste değildir hani kafası öndedir uykusuzdur bu tarzda etkenle çocuğun kişisel faktörler. Kişisel faktörler çocuğun o anki göz teması kurmanı engelleyebiliyor çünkü çocuğun kafası yerde olabiliyor veya sana bakıyor görmüyor. Sağa sola bakıyor çok fazla göz teması kurmana da çocuklar izin vermiyor ama bu çocuğun kişisel o günkü durumu da yine etkilidir. OGRT4E

2.3.2.5. Öğrencinin Hareketli, Sessiz veya İçine Kapanık Olmasına

Göre Değişir

- Böyle sessiz kenarda kalanlar azdır, ama genel anlamda hepsiyle göz teması kurmaya çalışıyorum. OGRT5E
- Bazı öğrencilerimiz hareketli kinestetik öğrenciler dikkatleri çabuk dağılabilen öğrenciler göz temasıyla, bu öğrencilerin dikkatleri daha çabuk dağıldığı için ve daha ihtiyaç duydukları için bakmanın onlarda olumlu sonuçlarını gözlemlediğim için. Ayrıca bazı öğrencilerin özel durumları var hani hastalık durumları var oda bazen onlara karşı dikkatli olmam veya onları takip etmemi gerektirdiği için onlarla sürekli göz teması kurmam gerekiyor. OGRT2K

2.3.2.6. Sınıf Mevcudunun Az-Çok Olması ve Oturuş Düzenine Göre

Değişir

- Yani masanız burada karşınızda öğrenciler var ve konu anlatırken sürekli size bakıyorlar zaten sizde onlara mutlaka tek tek bakıyorsunuz. OGRT1E
- Oturma planı göz temasında çok etkilidir. Normal sıra düzeni değil de U düzeni sıra dizilimini tercih ediyorum, o da göz temasını daha rahat bir şekilde yapabilmeme sebep oluyor. . OGRT5E
- En az 30 öğrencinin olduğunu düşünürseniz işte bir tarafa baktığınızda diğer taraf onunla göz teması kurmadığınızı anlıyor. 30 öğrenci öğrencide kime baktığını ya da bakmadığını iyi hissediyor. OGRT3E

2.3.2.7. Parmak Kaldırma Kaldırmama ya da İzinsiz Konuşma

Durumuna Göre Değişir

- Çünkü teker teker konuştular her bir öğrenci ben de bu yüzden her birine baktım. OGRT1K
- Parmak kaldırmayanlar daha çok dikkatimizi çekiyor bizim. OGRT2E
- Parmak kaldırma dikkatimi çeker özellikle öğrencilerde onu şart koşarım hani sesle izin isteme yerine el veya parmak kaldırarak izin istemelerini isterim o yüzden zaten devamlı göz teması kurma ihtiyacı duyarım. . OGRT5E
- Parmak kaldırmayanlara daha çok bakıyorsunuz. Çünkü onlar hani biraz daha derse karşı ilgisiz oldukları için derse katmak amaçlı parmak kaldırmayanlardan seçmeye çalışıyorum. Hani önceliğim onlar oluyor daha sonra parmak kaldırmayanlar bittikten sonrada parmak kaldıranlara geçiyorum. . OGRT6K

2.3.2.8. Öğretmenin Göz Temasına Verdiği Önem, Psikolojisi ve Bilinç Düzeyine Göre Değişir

- *Bilinçli şekilde de yapmaya özen gösteriyorum ama tabi günlük yaşamda bunu ne kadar gerçekleştiriyoruz çok net bir rakam veremiyorum. Öğretmenin karakterine göre değişkenlik oluşturur tabi ki. Bu sadece öğretmenin değil yani kimi insan karşısındaki hiç yüzüne bakmadan konuşur, bu kişilikle de ilişkili bir şey...OGRT2K*
- *Sınıfın o anki psikolojisiyle sizin psikolojinizle değişen şeyler bunlar... OGRT1E*
- *Göz teması birebir hani eğitim gibi düşünüyoruz. Göz temasını tabi ki önemsiyoruz, onun için göz temasını ben sıklıkla kurduğumu ve önemsemiğimi söylüyorum yani ...Bir de sınıftaki her çocukla göz teması kurabilmek önemli tabi onu günlük çalışmalar içerisinde ne kadarını gerçekleştirebiliyorum diye kendi kendime açıkçası hiç çok fazla sormadım belki sormuyoruz ama fark edebiliyorum. OGRT2E*

2.3.3. Öğretmenlerin Göz Temasının Önemi ve Rolüyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğretim süreçlerinde öğretmenlere göre öğrencilerle etkili bir şekilde göz teması kurmanın önem ve rolünü betimleyen şu ifadelere yapılan mülakat sonucunda ulaşılmıştır.

- *Göz teması kurmadığınız öğrenciler öğretmenin onu görmediğini düşünüyor. Bazen bazı öğrencilerde olur kafasını aşağı eğip yanındaki arkadaşıyla konuşur. Sanki işte öğretmeniyle göz teması kurmadığında öğretmeni onu görmediğini düşünür. Mutlaka başarıyı arttırıyordur, öğrencilerin özgüvenini ve başarısını, ama çocuğa çok sinirli bir şekilde göz teması kurduğunuzda baktığınızda çocuğun özgüveni de azalacaktır... . OGRT3E*
- *Göz teması kurmanın başarıyı arttırdığını düşünüyorum. İlk dönemki yaptığımız çalışmalarla veya aldığım geri dönütlerle çocukların notlarıyla o göz temasını öğretim tekniklerini daha çok kullandım. Çocuklardaki farklılığı gördüm bunu aileleriyle birlikte takip ediyorduk zaten.... OGRT5E*
- *Göz teması kurmam başarıyı arttırır. Öğrencilerim kendine daha çok güvenen bir birey olur. Değer verildiğini hisseder. Değer verildiğini hisseden bir öğrenci de derse daha çok sarılır. Daha çok böyle dinlemeye yönelik olur. OGRT1K*
- *Göz teması kurduğumuz zaman çocuk dikkatini bize yoğunlaştırdığı için oda daha iyi dinliyor. Ama göz teması kurmaz da hani bizde başka işlerle ilgilenirsek çocuğunda dikkati dağılıyor ondan dolayı dinleyemediği için başarısı düşüyor. Öğrencilerle daha fazla göz teması kurduğumuz zaman çocuklar dersi daha iyi dinliyor böylece başarısı artıyor yani... Hani öğrenciyle birebir göz teması kurduğumuz zaman hani göz teması kurduğumuzda öğrenciler derse biraz daha iyi konsantre oldukları için başarıları biraz daha artmış oluyor. OGRT6K*

İfadelerin genelinden anlaşılacağı üzere öğretmenler öncelikle öğrencileriyle etkili göz teması kurmanın hem sınıfın geneli hem de öğrencilerin her birisi için akademik başarının en temel sağlayıcısı olduğunu düşünmektedirler. Bu stratejik rol ve önemin yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenin arttırılmasında, dersin ve öğretmenin sevilmesinde, derse ve konuya odaklanmayı sağlamasında göz teması davranışının oldukça yararlı olduğunu belirtmektedirler.

Ayrıca derste sınıf ve zaman yönetiminde göz teması ile gerçekleşen uyarıların etkili neticeler verdiğini vurgulayan öğretmenler, böylece daha kolay ve etkili bir şekilde sınıf ortamını yönetebildiklerini, bunun da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğretmenler göz teması yoluyla öğrencilerine sessiz mesajlar yollamanın ders içindeki iletişim süreçlerinde önemli bir katkı sağlayıcı olarak stratejik öneme ve değere sahip olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

2.3.4. Öğretmenlerin Göz İzleme Testi Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan mülakatlarda yapılan göz izleme uygulamasıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin göz izleme testi uygulaması hakkındaki görüşlerini üç grupta toplamak mümkündür:

Bunlardan ilki, uygulama esnasındaki kendi performansları, normal ders süreçleriyle uygulama ortamının karşılaştırılması ve uygulama kapsamında varsa yaşadıkları sorunlarla ilgilidir. İkincisi öğrencilerin uygulama esnasındaki tavır ve davranışlarıyla ilgilidir. Üçüncüsü ise, bu uygulama ve araştırma hakkındaki görüşleriyle ve araştırmanın bundan sonraki meslek hayatlarına ve göz teması davranışlarına etkisinin değerlendirmeleriyle ilgilidir.

- Göz teması testi süresince öğrencilerle göz temasım ve bakışlarım aynıydı, normal dönemlerle çok farklı değildi sanırım. Şahsen bu uygulamada heyecan endişe hissetmedim, Deney ortamı normal ders ortamından farkı yoktu. OGRT1E
- Deney ortamı normal ortamdaki ders ortamından farklıydı. Şimdi gözlük takılı olduğunda daha fazla göz teması kurmak istedim açıkçası. Çünkü hani daha fazla dikkat etmem gerektiğini düşündüm. O yüzden normalden daha fazla çocuklarla göz teması kurduğumu düşünüyorum. Gözlüklü olmak, çocuklarda daha fazla göz teması kurmaya yöneltti, Mutlaka beni de etkilemiştir. Çocukları daha çok etkilemiştir. OGRT2E

- Gözlüğü taktığımda değişik farklı bir durum sonuçta hani dışarıdan farklı gözükiyorsunuz, açıklama yapma gereksinimi duyuyorsunuz, sınıfta bazen ufak tefek de olsa hani prosedürün dışına çıktığımız anlar oluyor ister istemez... Hani bu kayıt altında olması ister istemez tabi ki etkiliyor yani, normal ortamdan farklıydı, çok değilse de kısmen farklıydı. OGRT4E
- Öğrencilerim de doğaldı çok fazla bilgilendirmedim de öğrencilerimi sadece hazırlık aşamasında bilgilendirdim. Öğrencilerim dersin işlenişinde gayet doğallardı, çocuklar oda benim kendimi sıkmadan rahat bir şekilde ders işlememe sebep oldu. Sadece ben dediğim gibi daha sistematik ve işin ciddiyetinde olduğum için biraz heyecanlandım. OGRT5E
- İlk defa böyle bir şey yaşadım. Ama hani müfettiş sınıfa gelir arkada oturur hiç umurunda olmaz. Birisi beni gözetliyor veya benim yaptığım yanlış karşı tarafa nasıl geçer soru işareti oluşur kafanızda. Oysa bu çok farklı bir şeydi. Daha farklı bir bilgilendirilip bir on dakikada değil de çocukları da bilgilendirip bir ön hazırlık olsaydı daha güzel olurdu diye düşünüyorum. OGRT1K
- Uygulama süresince bütün öğrencilerle göz teması kurmaya çalıştım ama kurduğumu düşünüyorum. Öğrenciler kayıt yapıldığından haberdardı, gözlük takınca tabi hani gözlük takıldığında bir durum olduğunun farkındalardı, bir farklılık vardı ama kayıt yapıldığının farkında değillerdi yani normal bir ders süreci işledik diyebilirim. Sadece gözlük biraz ağır olduğu için hani rutin hareketleri yapmakta bazen zorluk yaşadığım anlar oldu. Çünkü ben hani güneş gözlüğünü bile çok zor takan bir insanım. Çok fazla şey yoktu o yüzden hani biraz o anlamda sıkıntı yaşadım belki o olmasa daha mı rahat hareket edip de daha çok bakıyordum çocuklara, bilmiyorum açıkçası... OGRT3K

Detaylı bir şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmı uygulamanın normal sınıf ortamından farklı olmadığı, ilk başlarda heyecan, endişe ve gözlenme ortamı nedeniyle olağan dışılık yaşadıklarını ama zamanla normal moda girerek uygulamaya devam ettikleri anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte birkaç öğretmen fiziksel ve ruhsal açıdan uygulamanın kendisini oldukça rahatsız ettiğini belirtmektedir. Daha çok psikolojik açıdan kendilerinin izlenmesinden rahatsız olan öğretmenlerin bu tarz şikâyetleri uygulama sonuçlarına yansıyabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin uygulama esnasında göz teması kurma davranışlarının kısmen azaldığı ya da normalden daha sıklıkla gerçekleştiği konusunda itiraflarda bulunduklarıdır. Bununla birlikte uygulama iki ders saatini kapsadığı için bu yargının gerçek olmadığı değerlendirilmiştir.

Ayrıca birkaç öğretmen uygulamadan önce kendilerine yapılan açıklamayı yetersiz bulmuş, birkaç gün önceden daha detaylı bir şekilde göz izleme sistemlerini tanımayı talep etmişlerdir.

Öğrencilerin uygulama süresince yaşadıkları, tavır ve davranışlarıyla ilgili ise öğretmenler şöyle demektedirler:

- Öğrenciler için ilk başta bir etkilendiler ama daha sonradan açıklama yaptım ben onlara. Bu tarz şeylere değişik durum falan, 3-5 dakika içerisinde alıştılar çok fazla şey kalmadı çocuklarda. OGRT4E
- İlk anda çocukların bi dikkatini çekti, fakat bu çok kısa sürdü zannediyorum, yani 1-2 dakika sonra alıştılar. Ben de öyle alıştım sadece ben de biraz dersin sonuna doğru baş ağrısı yaptım, şurada bir ağırlık hissettim. Evet, onun dışında öğretmen olarak çok bir sıkıntı yaşamadım. Gözlüğü taktığım zaman öğrenciler kaydedildiklerini bilmiyorlardı. Normal ortamdaki farklı değildi, zaten bir süre sonra gözünüzde gözlük olduğunuzu kayıta olduğunuzu unutuyorsunuz. OGRT2K
- Benim sınıfım çok hareketli bir sınıftır aslında ama bu gözlük olayı izlendiklerini bilmeleri bi şekilde görüyorlar. Çünkü hani gizli yapabileceğiniz bir şey değil onlarda bu onları biraz durağanlaştırdı yani durgunlaştırdı. Ders süresi boyunca gayet kontrollülerdi. Normalde çok öyle değiller açıkça söyleyim yani izlendiklerini fark ettikleri için daha sakinleştiler, durgundular. OGRT5K
- Bu çalışmaya başladığımız zaman çocuklara biraz farklı gelme durumları oldu. Bazı öğrenciler deney ortamından dolayı yapmayacağı davranışları yaptı... OGRT6K

Son olarak araştırmayla ilgili öğretmenlerin düşünce ve beklentileriyle ilgili görüşlerine yer vermek yerinde olacaktır:

- Biz başarısızlara zaman harcarız 40 dakikalık dersin 30 dakikası başarısızlarla geçer, 10 dakikalık süresi o başarılı çocuklarla geçer. Bu test sonucunda o çocuklara haksızlık yapıp yapılmadığı ne kadar haksızlık yapıp yapılmadığı konusunda değerlendirme şansımız olacak. OGRT1E
- Etkili bir uygulama olarak gördüm, genel anlamda da tüm öğretmenlere uygulanabilir olacağını düşünüyorum. OGRT5E
- Bu araştırma sonucunda artık ben de hani neden göz teması kurmalı veya ne kadar kurmalı nerde kurmamalıyım bunu az çok kendimde araştırdım bunlar hakkında hani öğretmenlerin daha bilgili olması gerektiğini düşünüyorum şimdi. OGRT6K
- Sonucunu çok merak ediyorum, uygulama iyi hani, Türkiye de herhalde ilk böyle bir deneme oldu sanırım... OGRT6E
- Sizden sonra eminim ki bir dahaki sene sınıfım daha çok farklı olacak. Hepsine tek tek bakmadığımı ve bakmam gerektiğini artık öğrendim, kesinlikle bundan sonra daha etkili olacak, ben de pozitif bir farkındalık olacak... OGRT1K

- *Kendimin yapmadığımı fark ettim. Hatta ben o aletten öyle bir şey olsa ki bütün sınıf öğretmenlerine verilse biz oturup akşam eve gidip yirmi dokuz öğrenciden kaçına bakmışım, kaçına bakmamışım, bu gün buna bakmamışım acaba neden, ben bu çocukta ne sorun yaşamışım ki niye bakmamışım veya bu çocuk yere başını koymuş ben niye görmemişim. Ben bunları görmeyi çok isterdim. Öyle bir şeyi sınıf öğretmenlerine, branş öğretmeni değil ama sınıf öğretmeni biz altı saat dersin içindeyiz. Öyle bir şeyi görmeyi çok isterim, kendimi izlemeyi çok isterim. ... OGRT1K*
- *Bu çalışmayı yaptıktan sonra fark ettim ki böyle sessiz sakin olan çocuğa daha az bakıyorum. Hani hareketli, yaramaz, sınıf düzenini bozan veya ders başarısı artan çocuğa daha çok bakıyorum. Soru sordum yani hani bu çocuk sakin, derslerinde iyi, sen niye bunla göz teması kuruyorsun? Bu çalışmadan sonra daha çok bakmaya başladım. OGRT1K*

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

İletişim ağlarıyla örülü olan eğitim kurumlarında, üstün başarı sağlayabilmek, öngörülen hedeflere ulaşabilmek, tüm öğretim süreçlerinde sevgi ve saygıya dayalı güçlü ilişkiler kurabilmek, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmesiyle mümkündür.

Özellikle öğretmenlerin beden dilinin en önemli mesajlarının üretildiği gözler aracılığıyla gerçekleştireceği göz teması davranışları öğrencilerine pek çok şeyi anlatabilir. Ancak öğretmenlerin göz teması kurma yeteneğini etkin bir şekilde öğretim aracı olarak kullanılabilmesi ve sınıfını bakışlarıyla yönetilebilmesi için, bu davranışını etkileyen faktörleri önceden bilmesi gerekmektedir.

Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak yapılan bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle göz teması kurma davranışları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çeşitli veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan bulgular yorumlanarak, öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını etkileyen faktörlerle ilgili, bilimsel yönden geçerliliği olan sonuçlara ulaşılmıştır.

Temel amacı öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarını ve bu davranışları hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmek olan araştırma sonuçlarını ve geliştirilen önerileri aşağıdaki başlıklar altında gruplandırmak mümkündür.

1. Öğretmenlerin Kıdemleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında ilk olarak sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemleri ile göz teması kurma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin göz izleme testi süresince öğrencilerine yönelik bakışlarının odaklanma süreleri ve odaklanma sayıları kıdem değişkenine göre incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeninin, öğrencileriyle olan göz teması kurma süresini anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör olduğu ve kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre öğrencilerine daha uzun sürelerde odaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan farklı alanlarda yapılmış mesleki kıdeme göre göz teması kurma süre ve sıklığının farklılaştığını ortaya koyan Bahill ve LaRitz (1984), Malatesta ve Izard (1987), Günay (2003), Erol (2006), Williams ve Ward (2003) Vickers (2007) ve Doğusoy (2012) araştırmalarıyla benzeşmektedir. Ancak sıralanan araştırmalardan sadece Bahill ve LaRitz (1984) araştırmasında kıdemliler kıdemsizlere göre daha etkilidir sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yer alan diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise, mesleğinde kıdemsiz olan kişilerin göz teması sıklık ve sürelerinin kıdemlilerden daha üstün, daha uzun sürede veya daha fazla olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Malatesta ve Izard, 1987; Günay, 2003; Erol, 2006; Williams ve Ward, 2003; Vickers, 2007; Doğusoy, 2012). Özellikle Doğusoy (2012) tarafından göz izleme sistemi kullanılarak yapılan araştırma sonucunda kıdemsiz öğretmenlerin kavram haritası oluşturma süreçlerinde kıdemlilere göre daha farklı göz teması davranışlarını benimsedikleri ve kıdemsiz öğretmenlerin sürecin genelinde daha fazla odaklanma sayısına sahip oldukları belirtilmiştir.

Öte yandan yapılan bu araştırma sonucunda, kıdem değişkeninin öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışlarında odaklanma sayılarının herhangi bir etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgu literatürde yer alan ve gençlerle yaşlıları etkili iletişim performansı yönünden karşılaştıran Siegel ve Gregora (1985) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Çubukçu ve Dünder (2003) tarafından öğretmenlerin sahip oldukları iletişim becerilerinin kıdemleriyle ilişkisinin olup olmadığını tespit etmeye yönelik yaptığı araştırma sonuçları ile benzeşmektedir. Her iki araştırma da benzer şekilde kıdem değişkeninin insanların göz teması kurma davranışlarıyla arasında herhangi bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede denilebilir ki, öğretmenlerin kıdemleriyle göz teması kurma davranışları arasında bir ilişki bulunmakla birlikte, öğretmenlerin kıdem değişkeni bu ilişkinin belirlenmesinde tek başına açıklayıcı bir değişken özelliği taşımamaktadır. Bununla birlikte kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini ve tecrübelerini paylaşarak kıdemsiz öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarında farkındalık kazanmaları, göz teması kurma süreleri ve sayılarını arttırmaları önem kazanmaktadır.

Ancak, çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdem değişkeni ile göz teması kurma davranışı arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla (10 öğretmen) meslekî kıdemle öğrencileriyle göz teması kurma davranışlarını etkilediğini ve kıdemli öğretmenlerin kıdemsizlere göre öğrencilerle daha çok göz teması kuracağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Daha açık bir ifadeyle öğretmen görüşlerine göre; meslekî kıdem göz teması kurma davranışlarında etkili ve açıklayıcı bir faktördür ve genellikle kıdemli öğretmenler kıdemsiz öğretmenlere göre çok daha fazla göz teması kurmaktadır.

Ayrıca araştırmanın nitel bulgularına göre; kıdemli öğretmenler ders anlatırken, öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediğini gözlemlemek, sınıf ortamını bozan öğrencileri istenmeyen davranışlardan vazgeçirmek ve onları bazen sessizce uyarmak gibi nedenlerle sıklıkla göz teması kurduklarını düşünmektedirler. Kıdemsiz öğretmenler de benzer şekilde öğrencilerinin dersi anlayıp anlamadığını gözlemlemek, istenmedik davranışlardan onları vazgeçirmek, öğrencilerin derse dikkatlerini çekmek ve bazen onları uyarmak gibi amaçlarla öğrencileriyle göz teması kurduklarını düşünmektedirler.

Dolayısıyla öğrencileriyle derste göz teması kuran öğretmenlerin mesleklerinde kazandıkları deneyimlerinin benzer amaçlarla göz teması kurma davranışlarını etkilediği söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışlarının değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak araştırma sonucunda görülmüştür ki, öğretmenlerin cinsiyetleri öğrencileri ile kurdukları göz teması davranışlarını etkilememektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını ortaya koyan Pehlivan (2005), Bingöl ve Demir (2011), Dilekmen vd. (2008) ve Saracaloğlu vd. (2009) araştırmalarıyla benzeşmektedir.

Ancak ulaşılan bu bulgular literatürde yer alan ve insanların cinsiyetlerine göre sözsüz iletişim becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit eden pek çok araştırma ile farklıdır (Cunningham vd., 1997; şeker, 2000; Berglund vd., 2005; Deryakulu, 2006; Bozkurt, 2003). Örneğin; Cunningham vd., (1997) araştırmasına göre kişilerarası iletişimde kadınlar erkeklere göre daha iyi; şeker (2000) araştirmasında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha etkili iletişim becerisine sahip ve Bozkurt (2003) araştirmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisinin “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla denilebilir ki, araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan ve benzer konuda yapılan araştırmalarla farklılaşmaktadır.

Ayrıca alışma grubundaki öğretmenlerin göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerine bakıldığında, genellikle erkek öğretmenlerin tüm öğrencileriyle sıklıkla göz teması gerçekleştirdikleri, öğrencilerine ders anlatırken onları gözlemlmek, onları istenmedik davranışlardan vazgeçirmek, sınıf ortamını bozan öğrenciyi sessizce uyarmak ve bu sayede sorunu başlamadan çözebilmek için göz teması kurma davranışı gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

Kadın öğretmenlerin ise tamamı ders anlatırken öğrencilerinin neyle meşgul olduğunu gözlemlmek, onları istenmedik davranışlardan vazgeçirmek ve sınıf ortamını bozan öğrenciyi sessizce uyarmak amacıyla göz teması kurma davranışını gerçekleştirmektedirler. Bu bulgular cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin göz teması davranışları hakkındaki görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Son olarak belirtilmelidir ki, ulaşılan tüm sonuçlar literatürde yer alan araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin derste öğrencileriyle göz teması kurma davranışları arasında farklılığa neden olmadığı, doğuştan gelen bu bireysel özelliğin öğretmenler açısından hiçbir şekilde bu iletişim becerisini değiştirme yönünden bir engel teşkil etmediği söylenebilir.

3. Öğretmenlerin Algısal Öğrenme Stilleri ve Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının ve bu davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretim süreçlerinde baskın şekilde tercih ettikleri algısal öğrenme stillerine göre değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla ilk olarak “VARK Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılarak, araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeninden 6 tanesinin kinestetik/dokunsal, 2 tanesinin görsel, 1 tanesinin işitsel, 2 tanesinin işitsel-kinestetik ve son olarak 1 tanesinin ise görsel-kinestetik algısal öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

İkinci aşamada, yapılan analizler yardımıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin algısal öğrenme stilleri değişkenine göre öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma süre ve sıklıklarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenme stilleri değişkeninin sadece öğrencilerine odaklanma süresi itibariyle anlamlı farklılığa neden olduğu; buna karşılık öğrencilerine odaklanma sayısı itibariyle anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla denilebilir ki, öğretmenlerin sahip oldukları ve öğretim süreçlerinde kullandıkları algısal öğrenme stilleri ile öğrencileriyle göz teması kurma davranışları arasında, “odaklanma süresi” parametresi açısından anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Üçüncü aşamada yapılan analizlerle öğretmenlerin öğrenme stillerinden hangisinin odaklanma süresi bakımından farklılık yarattığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre görsel öğrenme stili görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Yine görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerinde odaklanma süreleri ortalamaları görsel öğrenme stiline odaklanma süreleri ortalamalarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bu bulgular Gilakjani (2012), Hawk ve Shah (2007), Leite, Svinicki ve Shi (2009) ve Fleming (2012) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca kinestetik öğrenme stili görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerine göre anlamlı derecede farklılık gösterirken, görsel-kinestetik ve işitsel-kinestetik stillerinde odaklanma süreleri ortalamaları kinestetik öğrenme stiline odaklanma süreleri ortalamalarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgular literatürde yer alan Adler (2015), Pektaş (1998) ve Güven (2004) araştırmalarıyla uyumludur.

Son olarak öğretmenlerin algısal öğrenme stillerine göre göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerine bakılmıştır. Bu çerçevede denilebilir ki, kinestetik öğretmenlerle işitsel öğretmenlerin hepsi oldukça sıklıkla, tüm öğrencileriyle, cinsiyet ayrımı yapmadan göz teması kurduklarını düşünmektedirler. Ayrıca kinestetik öğretmenler de olduğu gibi işitsel ve görsel öğretmenler de benzer şekilde sınıf ortamında istenmedik davranışa kalan

öğrencileri uyarmak ve ders anlatırken etkinliği sağlamak üzere göz teması davranışı kurmaktadırlar.

Bununla birlikte başarılı öğrencilerle göz teması kurma sıklıkları ve süreleri konusunda gerek işitsel gerekse dokunsal öğretmenlerin her biri farklı düşünmektedir. Bu durum söz konusu davranışta algısal tercihlerin çok etkili olmadığını göstermektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında kinestetik tercihleri baskın olan öğretmenlere göre görsel ve işitsel öğretmenlerin göz teması kurma davranışları konusunda daha pasif olduklarını düşündüklerini ve bu davranışları hakkında kinestetik öğretmenlere göre çok kesin değerlendirmeler yapmaktan kaçındıkları söylenebilir.

4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan göz izleme testine pasif değişken olarak katılan öğrenciler de öğretmenler gibi göz teması kurma davranışı geliştirebilmelerine rağmen maddi kısıtlılıklar nedeniyle öğrencilerin göz hareketleri ölçümlenmemiştir.

Göz hareketleri araştırma kapsamında ölçümlenmeyen, ancak bizzat kendileri de göz teması kurma davranışı geliştirebilen öğrencilerin sahip oldukları cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin onlarla kurdukları göz teması kurma davranışlarının süre ve sayı yönünden değişip değişmediğine bakılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarında, öğrencilerin cinsiyetleri ile odaklanma süresi ve sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Nitekim yapılan literatür taramasında da öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalara yer verilmediği görülmüştür. Ancak Bacanlı, (2015), sözsüz iletişimin sözlü iletişime göre daha çok duygusal mesajların iletiminde kullanılmasından hareketle, öğretmenlerin kız öğrencilerle erkek öğrencilere göre daha fazla göz teması kurabileceğini belirtmektedir. Öner (1999) ise araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin kız öğrencilere daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları literatürde yer alan bu tespitlerle birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin göz teması kurma davranışları üzerinde gerek kendi cinsiyetlerinin, gerekse öğrencilerin cinsiyetlerinin belirleyici bir etkisi bulunmadığını göstermektedir. Nitekim

öğretmenlerin kendi göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerine bakıldığında, hem kadın hem erkek öğretmenlerin çoğunlukla (12 öğretmenden 8 tanesine göre), kendilerinin ve öğrencilerinin cinsiyetlerinin onlarla kurdukları göz teması davranışını etkileyen bir değişken olmadığını söyledikleri görülmektedir. Bu konuda aksini düşünen ve azınlıkta kalan öğretmenlerden 3 tanesi “Erkeklerle daha çok” buna karşılık bir tanesi “Kızlara daha çok” göz teması kurma davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler.

Son olarak öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre göz teması kurma davranışlarının değişeceğini düşünen öğretmenlerin genellikle bu durumu çocukların doğuştan gelen özellikleriyle açıklamaya çalıştıkları, özellikle erkeklerin daha hareketli, daha dikkatsiz ve ilgisiz olduğunu düşünerek ya onlara daha fazla bakmak ya da daha az bakmak durumunda kaldıklarını söyledikleri görülmüştür. Yine bir başka öğretmen kız çocuklarının kendisini etkili dinlediği için, erkek öğrencilerin ise daha çok hareketli olduğu için bakış sıklığını dengelediğini söylemektedir.

Öğretmenlerin hiç biri kendi cinsiyetlerine göre bir ayrımı ya da görme davranışı değişikliğinin olduğunu kabul etmemektedirler. Yani erkek öğretmenler “ben kız çocuklarını daha çok severim” ya da kadın öğretmenler “ben erkek çocuklarını daha çok sevdiğim için onlarla daha fazla gözlerimle temas kurarım” şeklinde düşünce beyan etmedikleri araştırma sonucunda görülmüştür. Ayrıca bu konuda görüşleri sorulan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakış sıklıklarının fark etmesini bile anormal bir durum olarak değerlendirdikleri, kesinlikle bilinçli olarak bu davranışlarının öğrenci cinsiyetlerine göre değişmeyeceğini belirttikleri görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına göre göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşlerinin değiştiğini, fakat bu durumun öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin davranışlarıyla ilgili geliştirdikleri genel kanatlarından kaynaklandığı söylenebilir. Aslında bu durumda bile öğretmenin erkek öğrenciye daha sık bakmasına neden olan davranış yargısı, bir başka öğretmenin kız ya da erkek öğrenciye daha az bakma nedeni sayılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin sınıftaki hal ve davranışlarıyla ilgili genel görüşlerinin onlara yönelik göz teması kurma davranışları hakkındaki düşüncelerini şekillendirdiği söylenebilir. Ancak esasında göz teması kurma davranışlarını değiştirmedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır.

5. Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları

Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının değişip değişmediğini anlamak amacıyla, göz izleme testiyle elde edilen bulgular öğrencilerin akademik başarılarına göre yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarı düzeyi değişkeninin öğretmenlerin öğrencilerine yönelik derste gerçekleştirdikleri göz teması kurma davranışlarını odaklanma süresine ve odaklanma sayısına göre anlamlı düzeyde etki ettiği görülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular öğretmenlerin akademik yönden başarılı öğrencilerle, başarısız öğrencilere göre daha uzun sürelerde ve sıklıklarda göz teması davranışı geliştirdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla denilebilir ki, gerek odaklanma sıklıkları gerekse odaklanma süreleri itibariyle, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları göz teması davranışları ile öğrencilerin akademik başarı düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu bulguya benzer şekilde öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (11 Öğretmen) derste öğrencileriyle gerçekleştirdikleri göz teması kurma davranışları ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında ilişki ve etkileşimi olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Bu bulgu, öğretmenlere göre öğrencilerin çalışkan ve akademik yönden başarılı ya da aynı yönlerden başarısız olmasına bağlı olarak onlarla derste kurdukları göz teması kurma davranışlarının sıklık ve süreleri değişmektedir. Ancak ilginçtir ki, bu görüşe sahip öğretmenlerden 5 tanesine göre öğretmenler genellikle “Başarısız öğrencilerle daha sık” göz teması kurarken, 6 tanesine göre öğretmenler genellikle “Başarılı öğrencilerle daha sık” göz teması kurmaktadır.

Ayrıca araştırma sonucunda sadece 12 öğretmenle röportaj yapılmasına ve bunlardan sadece 11 tanesinin bu faktöre göre göz teması kurma davranışının değiştiğini söylemesine rağmen bu değişimi açıklama ve anlamlandırma konusunda öğretmenlerin yüzlerce cümle kurduğu görülmüştür. Bu açıklamalarında öğretmenler özetle, ya başarısız öğrencinin kendisini dinlemediği oysa başarılı öğrencinin derse daha sık katıldığından bahisle ona daha sık ve daha uzun süre baktığını ya da dersi anlamayan öğrencilerin başka bir şeyle ilgilenmesi nedeniyle onla sıklıkla göz teması kurduğunu beyan ettiği görülmüştür. Ancak 11 öğretmenin akademik başarıya bağlı olarak öğrencileriyle göz teması kurma sıklık ve

süresinin değiştiğini kendine göre açıklayan cümlelerin pratik hayatta önemli bir yeri ve gerçekliği olduğu söylenebilir.

Öte yandan araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle göz teması kurma süre ve sayılarıyla, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular göstermiştir ki sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle göz teması kurma süresi ve sıklığıyla, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde, ancak pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin derste öğrencileriyle kurdukları göz temaslarının sayısı ve süresinin artmasının, öğrencilerin akademik yönden başarılarını da arttırdığını ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca literatürde yer alan ve aynı konuda yapılan bazı araştırmalar tezin bu bulgusunu doğrular niteliktedir (Mcdowell, 1993; Özer, 2015; Aydın, 2013; Kısaç, 2004; Good ve Bprohy, 2006).

Öyleyse denilebilir ki, öğretmenler ders anlatırken göz teması kurma gibi sözsüz iletişim becerilerini etkili kullandıkları takdirde bu durumdan öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Dolayısıyla öğretim mesleğinde başarılı olmak ve aynı zamanda sınıflarındaki tüm öğrencilerin derslerinde başarılı olmasını isteyen öğretmenler onlarla sıklıkla göz teması kurmalıdırlar.

6. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışları Hakkındaki Genel Görüşleri

Araştırma kapsamında son olarak göz izleme testine katılan öğretmenlerin gerek göz izleme testindeki, gerekse genel öğretim süreçlerindeki göz teması kurma davranışları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve ulaşılan görüşler aşağıda kısaca anlatılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin; isteklendirme, sınıf yönetimi, disiplin ve sözsüz iletişim başlıkları altında göz teması kurdukları görülmektedir.

Bu başlıklar altında toplanan göz teması kurma amaçlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrencilerinin ilgisini ve dikkatini derse çekmek, aralarındaki sevgi ve saygıya dayalı ilişkiyi güçlendirmek, hata yapanları uyarmak, öğretim sürecini etkilemeden mesaj vermek, konuyu ya da anlattıklarını anlayıp anlamadığına ilişkin geri dönüt almak amacıyla göz teması davranışı gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Özellikle öğretmenlerin kendi his ve duygularını öğrencilere samimi bir şekilde anlatmak, benzer şekilde öğrencilerin de içinden geçen düşünce ve hisleri anlamlandırabilmek

amacıyla onlarla sıklıkla göz teması kurdukları araştırma sonucundan anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ders anlatımındaki sözlü iletişimlerini güçlendirmek, jest ve mimiklerle destekledikleri sözlü mesajlarını daha da kuvvetlendirmek, öğrencilerinden gelen benzer sözsüz mesajların kodlarını çözmek amacıyla da onlarla sıklıkla göz teması kurdukları anlaşılmaktadır.

Yine öğretmenlerin, öğrencileriyle kurdukları göz teması kurma davranışlarının önemli bir kısmı da sınıfta disiplini sağlamak, otoritelerini güçlendirmek ve önceden belirlenen kurallara göre dersin işlenmesini sağlamak amacıyla olduğu araştırma sonucunda anlaşılmaktadır. Böylece öğretmenler göz teması kurma davranışlarıyla öğrencilerini sınıf kurallarına uymaya, istenmedik davranışlarına sessizce son vermeye ve kendisini dinlemeye yöneltmek amacıyla onlarla göz teması kurdukları görülmüştür.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; öğrencilerin ilgi ve dikkatlerine, dersin konu, içerik ve etkililiğine, sınıfta sorunlu öğrencilerin bulunmasına, öğrencilerin hareketli, sessiz veya içine kapanık olmasına göre, onlarla kurdukları göz teması kurma davranışlarındaki süre ve sıklıkların değişebildiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ders anlattığı sınıf mevcudunun az ya da çok olması veya sınıfta öğrencilerin oturuş düzeninin de göz teması kurma davranışını önemli düzeyde etkilediğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre derste öğrencilerle etkili bir şekilde göz teması kurmak hem sınıfın geneli hem de öğrencilerin her birisi için akademik başarının en temel belirleyicisidir. Bu stratejik rol ve önemin yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenin arttırılmasında, dersin ve öğretmenin sevilmesinde, öğrencilerinin derse ve konuya odaklanmasının sağlanmasında göz teması kurma davranışının oldukça yararlı ve etkili olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar.

7. Öğretmenlerin Göz Teması Kurma Davranışlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması davranışlarını geliştirmek amacıyla bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Göz teması kurma davranışlarının özellikle öğretim süreçlerinde anlam ve öneminin farkında olan öğretmenler ilk olarak basit bireysel gözlemlene teknikleriyle, sene başından itibaren sıklıkla, hangi sürelerle, hangi sebep ve amaçlarla öğrencileriyle

göz teması kurduklarını belirlemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin zaman zaman yapacakları bu gözlemlerle elde edeceği bulgular bir sonraki derste onu daha etkili göz teması kurma davranışına yöneltecektir.

- Öğretmenler hem kendilerinin hem de her bir öğrencisinin algısal öğrenme tercihini tespit etmeli ve bu tercihlere göre göz teması kurma davranışını yönetmeye çalışmalıdır. Ayrıca bu araştırmada kullanılan yöntem dışında, görsel, işitsel ve kinestetik öğretmen-öğrenci profillerinin sınıf ortamlarında hareket tarzlarını bilmek suretiyle, hem kendisinin hem de öğrencilerin algısal öğrenme tercihleri hakkında görüş sahibi olması öğretim sürecini etkinleştirecektir. Bu sayede farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin de dikkatini daha rahat öğrenme sürecine dahil edebilecektir.
- Meslekî kıdem açısından bakıldığında kıdemli öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarını kıdemsiz öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları dolayısıyla öğrencilerin daha başarılı oldukları araştırma sonuçlarından çıkarılabilir. Bu durumda mesleğe yeni başlamış veya kıdemsiz öğretmenlerin bu konuda farkındalık oluşturmaları sağlanmalıdır. Kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere mentorluk yaparak göz teması kurma davranışını geliştirme yönünde çalışmalar yapması yerinde olacaktır.
- Öğretmenlerin göz teması kurma davranışlarının öğrencilerin başarılarını arttırdığı, başarılı öğrencilerle ise daha fazla göz teması kurulduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin başarıları düşük öğrenciler ile de göz teması kurarak başarılarını arttıracakları konusunda farkındalık oluşturulması ve bu konuda teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Zira başarının bu yöntemlerle arttığını farkederek öğretmenler göz teması kurma davranışını pekiştireceklerdir. Bunun devamında da başarının artması sağlanacaktır.

8. Gelecekte Yapılması Planlanan Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın özgün yanını oluşturan göz izleme sistemlerinin kullanılması konusunda bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterici olması bu araştırmanın önemini oluşturan unsurlardan biridir. Dünyada ve ülkemizde göz izleme sistemleri kullanılarak gerçek sınıf

ortamında gerçekleştirilmiş araştırmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalara bazı öneriler sunmak yerinde olacaktır.

- Göz izleme araştırmalarının maliyetleri düşmekle birlikte kullanım koşulları kolaylaşmış olsa da özellikle mobil göz izleme sistemlerinin temini, kiralanması ve kullanılması açısından büyük maddi problemler bulunmaktadır. Kısıtlı sürelerle ödünç alınan ya da kiralanılan sistemlerle çok fazla sayıda katılımcının yer aldığı bu tarz araştırmalar yapmak mümkün olmamaktadır. Özellikle bu araştırmaya pasif değişkenler olarak katılan, bu yüzden göz hareketleri ölçümlenmeyen öğrencilerin de göz hareketlerinin tespit edilmesi, araştırmaya 12 öğretmen yerine daha farklı okullarda ve dönemlerde görev yapan 100 üzerinde öğretmenin katılımının sağlanması genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.
- Araştırma öncesinde birkaç defa öğretmenlere bu teknoloji hakkında teorik tanıtımlar yapılmasına rağmen gözlem için uygulamaya başlanıldığında bazı sorunların yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Örneğin; gözlüğün ölçümleme ayarlarının yapılması, öğretmenin gözlüğe, öğrencileri ise gözlüklü öğretmene alışması bazı sınıflarda 5-10 dakika bazı sınıflarda 15-20 dakikalık aksamalara neden olmuştur. Göz izleme sisteminin kullanımı için ön testlerin yapılması, yedek pil ve hafıza kartı bulundurulması, öğretmenlerin sözlü ve görsel anlatımlarla bilgilendirilmesi test sürecini hızlandıracaktır. Ayrıca bu işlemlerin yapılması için yardımcı bir araştırmacının bulunması zaman tasarrufunu ve veri güvenliğini arttıracaktır.
- Göz izleme cihazı ile kaydedilen görüntülerin test süresinin ardından öğretmenlere izlettirilip yorumların yapılması nitel verilerin daha sağlıklı ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Fakat göz izleme cihazının kullanımından kaynaklanan zaman ve depolama problemlerinden ötürü bu uygulamayı hemen gerçekleştirmek güçleşmektedir. Yardımcı araştırmacı ve yedek hafıza kartları ile bu durumun önüne geçilebilmektedir.
- Öğretmenlerin kameraya kaydedilmesi, ders anlatırken izlendiğinin ve gözlemlendiğinin bilincinde olması gibi etkenlerin önüne geçmek adına bir senelik dönemde belirlenen günlerde öğretmenin bu uygulamayı kendi isteğiyle ve öğrencilerini alıştırmak sürekli yapması daha güvenilir bulgulara ulaşılmasını sağlayacaktır.

- Göz izleme sistemlerindeki teknolojik gelişmelerle küçültülmüş, yüksek kalite görüntü kaydı yapan, taşıma kolaylığı bulunan, anlık uzaktan izleme sistemlerini içerisinde barındıran gelişmiş gözlük sistemlerini kullanarak araştırma esnasında karşılaşılan sınırlılıkları azaltmak mümkündür.
- Araştırma kapsamında temelde dört değişken üzerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde de belirttiği üzere sınıf yerleşim planı, oturma düzeni, öğrencilere anlatılan dersin ve konun içerikleri, ders materyalleri vb. farklı değişkenlerin öğrencilerin ve öğretmenlerin göz hareketleri birlikte ölçümlenerek yapılan araştırmalarla bu konuda önemli farkındalık yaratacak nitelikte görüşlere ulaşmanın mümkün olabileceği değerlendirilmektedir.
- Son olarak belirtmelidir ki, literatürde yer alan binlerce göz izleme araştırmasında görüldüğü üzere, bu tarz araştırmalar genellikle cansız bir tane objeye (kapı, kabin kokpit Web sayfası, resim vb.), kısa sürelerde (1 veya 5 dakika) ve basit kullanıcı tercihlerini (beğenme ya da beğenmeme gibi) tespit etmek üzere yapılmaktadır. Oysa bu araştırmada göz hareketleri ve göz teması kurma davranışları, birden çok canlı objeye odaklanarak, yaklaşık 70 dakikalık sürelerle ve katılımcılar ayakta konuşurken ölçümlenmeye çalışılmıştır.

Sözün özü, bu araştırma kendi alanında ve kendi konusunda pek çok açıdan bir ilk niteliği taşımakta olup, bu nedenle araştırma sonucunda ulaşılan kısıtlı bulgular bile gelecekte yapılacak benzer araştırmalara büyük ufuklar açacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acartürk, C. ve Çağıltay, K. (2006). İnsan bilgisayar etkileşimi ve ODTÜ'de yürütülen çalışmalar". Akademik Bilişim – 2006, Bildiriler Kitapçığı, 9-11 Şubat 2006, Denizli.
- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*, 8.Baskı, Ankara: Biliş.
- Adler, A. (2015). *İnsan Tabiatını Tanıma*. 12.Baskı, (A. Yörükhan, Çev.). Ankara: İş Bankası.
- Akbaşı, S. (2010). *Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler*, (Eğitim Bilimine Giriş, ed. Kiroğlu K. ve Elma C.), Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaşı, S. (2012). *Sınıf içi iletişim ve etkileşim, içinde: Sınıf Yönetimi*, ed.Ruhi Sarpkaya, Ankara: Anı.
- Akman, N. H. ve Muğan, C.Ş. (2004, Mayıs). *Muhasebe eğitiminde öğretim ve öğrenim yöntemleri ile ders başarısı arasındaki ilişki: Pilot çalışma*. XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Akpınar, R.B. (2004). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir öğretim programı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134, ss.1-11.
- Avcı, B. (2010). *Eğitsel yazılımların kullanılabilirliğinin göz izleme ve sesli düşünme metotlarıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-67.
- Aytaç, T. (2004). 21. Yüzyılın başında öğretmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45, 1-14.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. 22.Baskı, İstanbul: Pegem Akademi.

- Bahill, A.T ve LaRitz, T. (1984). *Why can't batters keep their eyes on the ball? American Scientist*, 72(3), 249-253.
- Balakrishnana, B.ve Woodsb, P.C., (2013). A comparative study on real lab and simulation lab in communication engineering from students' perspectives. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 159–171.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2015). *Bedenin Dili*. (33. Basım), İstanbul: Remzi.
- Barkana, D.E., Açık, A., (2014), Improvement of design of a surgical interface using an eye tracking device. *Theoretical Biology and Medical Modelling*, 1st International Work-Conference on Bioinformatics and Biomedical Engineering-IWBBIO 2013.
- Bayram, S. ve Yeni, S. (2011). *Web tabanlı eğitsel çoklu ortamların göz izleme tekniği ile kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 221-234.
- Bazar, N. C.(2009). *Web usability or accessibility:Comparisons between people with and without intellectual disabilities in viewing complex naturalistic scenes using eye-tracking technology*. Master Thesis George Mason Üniversitesi, Virginia, USA.
- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stili profillerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Berglund, E., Eriksson, M. ve Westerlund, M. (2005). *Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children*. *Scandinavian Journal of Psychology*, December, 46(6), 485-491.
- Beytekin, O., F. ve Yalçınkaya, M. (2014). *Öğretim sürecinde iletişim, Sınıf Yönetimi içinde*, ed.İkram Çınar, Ankara: Eğiten Kitap.
- Biedert, R., Buscher, G. ve Dengel, A. (2009). *Using eye tracking to enhance the reading experience*. *The Eyebook*, Hauptbeitrag.
- Bingöl G. ve Demir A. (2011). *Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri*. Göztepe Tıp Dergisi 26(4):152-159.
- Boucheix, J. M. ve Lowe, R. K. (2010). An eye tracking comparison of external pointing cues and internal continuous cues in learning with complex animations. *Learning and Instruction*, 20(2), 123–135.
- Boydak, A. (2014). *Öğrenme Stilleri*. 16.Baskı, İstanbul: Beyaz.
- Bozkurt, N., (2003). *İlköğretim sınıf öğretmenlerin iletişimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir.

- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Buswell, G. (1922). *Fundamental reading habits: A study of their development*. Chicago: University of Chicago.
- Byerly, G. (2007). Look in their eyes-eye tracking, usability, and children. *School Library, Media Activities Monthly*, 23(8), 30-39.
- Byrne, M. D., Anderson, J. R., Douglass, S., ve Matessa, M. (1999). Eye tracking the visual search of click-down menus. *Human Factors in Computing Systems: Proceedings of CHI*, 99, 402-409.
- Carricaburu L. (1998). *The eyes have it scanner lets Internet marketers focus their efforts eye tracking helps focus Internet ads*. The Salt Lake Tribune, 4, 10-41.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377-401.
- Centaur Communication, (2005). Eye Tracking What You Looking. *At New Media Age*, 8, 21-28.
- Cesur, M.O., (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stil tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceyhan, A.A. (2006). An Investigation of adjustment levels of turkish univeristy students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34 (4), 367-379.
- Collewyn, H. (1999). Eye movement recording. vision research: a practical guide to laboratory methods. New York: *Oxford University*. 245–285.
- Cooke, L. ve Cuddihy, E., (2005). Using eye tracking to address limitations in think-aloud protocol. *IEEE International Professional Communication Conference Proceedings*, Cunningham, 564-584
- Cuaresma, J. (2008). *Learning style preferences and academic performance of PHEM majors at the University of the Cordilleras*. Undergraduate Thesis. University of the Cordilleras, Baguio City.
- Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P. ve Duren, P.B. (1997). Their ideas of beauty are on the whole as same as ours. Consistency and variability in the cross-cultural perception of female attractiveness. *Journal Personality and Social Psychology*, 68, 560-582.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İletişim Donanımları*. 47.Baskı, İstanbul: Remzi.

- Çağıltay K. (2011). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği: teoriden pratiğe*. Ankara: ODTÜ.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çetindağ, Z. (2011). *Okul öncesi eğitimde iletişim*. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde, Ed. Gülden Uyanık Balat, Hülya Bilgin, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çubukçu Z., ve Dündar, İ. (2003). *Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Çuhadar C., Özgür H., Akgün F., Gündüz Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) 15(1), 295-311.
- Dağhan, G. ve Akkoyunlu, B. (2011). Maggie Mcvay Lynch öğrenme stilleri envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.
- Demir, A., (2006). *Eğitim kurumu yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları*. Ankara:MEB.
- Demir, K. (2013). *Örgütlerde iletişim yönetimi*. C. Elma ve K. Demir (Ed.), Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar içinde (s.137-163). İstanbul: Pegem Akademi.
- Demir, R., (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deniz, K. (2013). *Eğitimde etkili iletişim*. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). Türkçe öğretimi el kitabı. (s. 521-570). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2015a). Türkçe öğretmen adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), s.63-80.
- Deniz, K. (2015b). *Türkçe öğretmeni mi iletişim eğitmeni mi?* D. Uçgun, A. Balcı (Ed.). Akademik hayatının 25.yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan. (s. 449-462). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2006). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde, Ankara: Nobel.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Doğusoy, B. (2012). *Cognitive analysis of experts and novices concept mapping processes, (Uzman ve deneyimsiz kullanıcıların kavram haritası oluşturma süreçlerinin bilişsel analizi)*. Doktora Tezi ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim çatışmaları ve empati*. (47.Baskı). İstanbul: Temzi.
- Duchowski, A. (2007). *Eye tracking methodology: Theory and practice*. London: Springer.
- Duchowski, A. T. (2002). *A breadth-first survey of eye-tracking applications*. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34(4), 455-470.
- Dunn, R. (1988). Learning styles: Link between individual differences and effective instruction. *North Carolina Educational Leadership*, 2(1), 4 - 22.
- Dunn, R. (1993). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1992). Teaching elementary students through their individual learning styles. *Practical approaches for grades 3-6*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders plan örnekleri*. Ankara: Gazi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2014). *Gelişim ve öğrenme*. (21. Baskı), Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2014). *Eğitimde İletişim*. 7.Baskı, Ankara: Anı.
- Ergin, E. (2003, Temmuz). İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tiplerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertuğrul, H. (2007). *Öğretmenin başarı kılavuzu*, 29.Baskı, İstanbul: Nesil.
- Faraday, P. (2001). *Attending to web pages*. In extended abstracts Chi 2001 (p. 159–160). New York: ACM.
- Felder, R.M. (1996). Matters of style, *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fitts, P.M., Jones, R. ve Milton, J. (1950). Eye movements of aircraft pilots during instrument-landing approaches. *Aeronautical Engineering Review*, 9(2), 24- 29.

- Fleming, N. (2001). Teaching and learning styles: VARK Strategies. Honolulu Community College, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. VARK Öğrenme Stili Web Sitesi. <http://www.vark-learn.com> adresinden alınmıştır.
- Fleming, N. (2012). Teaching And Learning Styles VARK Strategies, Revised and reprinted April 2012, Lyttelton, New Zealand: The Software Workshop: 25 Mayıs 2015 tarihinde www.varklearn.com adresinden alınmıştır.
- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. models of presentation (VARK). Zemler, A (Ed.). In the tertiary classroom. proceedings of the 1995. *Annual Conference of The Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*. 18, 308-311.
- Fleming, N. ve Bonwell, C.C. (2001). *How do I learn best, a students' guide to improved learning*, Version 3,0. New Zealand: Christchurch.
- Fleming, N. ve Mills, C. (1997). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *Improve the Academy*, 11, 129-137.
- Fleming, N., (2010). VARK: A guide to learning styles. 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. adresinden ve VARK Öğrenme Stili Web Sitesi. <http://www.vark-learn.com> adresinden alınmıştır.
- Gabbott M. ve Hogg, G. (2001). The role of non-verbal communication in service encounters: a conceptual framework. *Journal of Marketing Management*, 17, 5-26.
- Gagneux, A., Eglin, V. ve Emptoz, H. (2001). Quality approach of web documents by an evaluation of structure relevance. *Proceedings Of The First International Workshop On Web Document Analysis*, (2001), 11-14.
- Gentry, L. (2007). Marketing and eye Tracking Machines: Research Opportunities For An Affordable Tool, *Journal of International Management Studies*, Sayı: August, 60-65.
- Gilakjani, A.P., (2012). Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104-114, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007> adresinden alınmıştır.
- Good, T. ve Brophy, J. (2006). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz C. (2005). Göz hareketlerinin takip edilmesi. 12 Kasım 2013 tarihinde <http://www.ileriseviye.org/arasayfa.php?inode=eye-tracking.html> adresinden alınmıştır.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Felsefe Yöntem Analiz*. 2. Baskı, Ankara: Seçkin.

- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Rota.
- Gürüz, D. ve Eğinli, T.A., (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Nobel.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğretme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haggart, W. (2012). *Disiplin ve öğrenme stilleri: eğitimciler için sınıf yönetimi rehberi*. İstanbul: Lead Türkiye.
- Hakim, D. (2000). A high- tech vision lifts fidelity: The New York Times, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.nytimes.com/2000/09/17/technology/17FIDO.html?ex=1225684800&en=0ca75d82fc28eb43&ei=5070> sayfasından alınmıştır.
- Hamelin, J. M. (2003). *It goes without saying: nonverbal communication signals as a tool for establishing effective classroom management*. Master thesis, Pacific Lutheran University, Washington. 25 Mayıs 2015 Tarihinde <http://proquest.umi.com> adresinden alınmıştır.
- Hawk, T. F. ve Shah, A. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5 (1).1-19, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x/pdf> adresinden alınmıştır.
- Henderson, J. M., Williams, C. C., ve Falk, R. J. (2005). Eye movements are functional during face learning. *Memory & Cognition*, 33, 98-106.
- Hogan, R. L. (2009). Assessment of technology graduate students' learning preference styles utilizing the myers-briggs type indicator. *Journal of Industrial Technology*, 25(1), 1-7.
- Huey, E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: MIT.
- Hunziker, H. W. (1970). Visuelle informationsaufnahme und intelligenz: eine untersuchung über die augenfixationen beim problemlösen. schweizerische zeitschrift für psychologie und ihre anwendungen. 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.learningsystems.ch/multimedia/forsch1e.htm> adresinden alınmıştır.
- Hürmeriç, E.H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hyona, J. (2010). The use of eye movements in the study of multimedia learning. *Learning and Instruction*, 20(2), 172–176.
- İnal, H.C. ve Günay, S. (2013). *Olasılık ve matematiksel istatistik*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 153-154.
- İzgören, A.Ş. (2000). Dikkat vücudunuz konuşuyor: Türkiye’de beden dili, *İş Yaşamı ve Renkler*, 11, 6-8.
- Jacob, R.K. ve Karn, K. S. (2003). The use of eye movements in human-computer interaction techniques: What you look is what you get. *ACM Transactions on Information Systems. LC Technologies*. The Eyegaze Computer System TM.
- James, W.B. ve Galbraith, M.W. (1985). Perceptual learning styles: Implications and techniques for the practitioner. *Lifelong Learning*, 74, 128-130.
- Jones, V.F. ve Jones, L.S. (2004). *Responsible classroom discipline: creating positive learning environments and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Just, M. A., ve Carpenter, P. A. (1976). Eye fixations and cognitive processes. *Cognitive psychology*, 8(4), 441-480.
- Just, M. A., ve Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological review*, 87(4), 329.
- Kaplan, E.J. ve Kies, D.A., (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1): 29-34.
- Kaşıkçı, E. (2004). *Beden dili*. İstanbul: Hayat.
- Kaya, H., Turan, N., Hasanoğlu, Ö. Güre, Ö. Arslanova, E. ve Elmas, G. (2015). Hemşirelik fakültesi öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanma amacı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi - Sayı 40 / Bahar*, s.17-27.
- Keefe, J.W. (1979). *Learning style: An overview. Students learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Virginia: National Association of Secondary School Principles.
- Kısaç, İ. (2004). *Öğretmen öğrenci iletişimi*. Emin Karip (Ed.). Sınıf Yönetimi içinde. Ankara: Pegem.
- Kia, M., A. Alipour, A., ve Ghaderi, E. (2009). Study of learning styles on their roles in the academic Achievement of the students of Payame Noor University. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://tojde.andolu.edu.tr/tojde/34/notes>, adresinden alınmıştır.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkut, F. (2006). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 144.

- Kozhevnikov M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychol. Bull.* 133 46410.1037/0033-2909.133.3.464
- Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak*. 8.Baskı, İstanbul:Beta.
- Land, M. (2006). Eye movements and the control of actions in everyday life. *Progress in Retinal and Eye Research*, 25, 296–324.
- Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323-339.
- Lin, J.H.ve Lin, S.S.J., (2013), Cognitive load for configuration comprehension in computer-supported geometry problem solving: An eye movement perspective. *International Journal of Science and Mathematics Education* 12, p.605-627.
- Lohse, G. ve Johnson, E. (1996). A Comparaison Of Two Process Tracing Methods For Choice Tasks, *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 68(1), 28-43.
- Loo, R. (2002). The distribution of learning styles and types for hard and soft business majors, 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&ean=6790627> adresinden alınmıştır.
- Mackworth, N. (1962). Head-mounted eye-marker camera. *Journal of the Optical Society of America*, 52, 713-716.
- Malatesta CZ, Izard CE. Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky JD, editor. *Handbook of infant development*. 2nd ed. Wiley; New York: 1987. pp. 494–554.
- Martin, N., Z. Yin, and B. Baldwin. (1998). Class size and teacher graduate study: do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston.
- Maughan L. Sergei G. ve Stevens, R. (2007). Like more look more look more like more: the evidence from eye tracking, *Brand Management*, 14(4), 335-342.
- Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. *Learning and Instruction*, 20(2), 167–171.
- Mcdowell, E., (1993, November). *An explatory study of gta's attitudes tword aspects of teaching style*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Speech Communication Association 179, (p.18-21), Miami Beach.

- Mulligan, J. B. Ve Beutter, B.R., (1995). Eye movement tracking using compressed video images, vision sciences and its applications. *Optical Society Technical Digest Series*, 1, 163- 166.
- Nacar, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Adana.
- Offir B., Lev, Y., ve Shteinbok, A. (2004). An integrated analysis of verbal and nonverbal interaction in conventional and distance learning environments. *J. Educational Computing Research*, 31(2), 101–118.
- Otrar, M. (2007). Marmara öğrenme stilleri ölçeği, geçerlilik ve güvenilirliği. *Educational Sciences*, 7 (3),1403-1419.
- Oyekoya, O. K. ve Stentiford, F.W. (2004). Eye tracking as a new interface for image retrieval. *BT Technology Journal*, 22(3), 332-338.
- Öner, M. (1999). *İlköğretim okulları 1.kademe öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 259-289.
- Özdemir, M. (2012). *Verbal humor processing in Turkish: An eye tracking study on the influence of set effects and the reading patterns in jokes*, (Söze dayalı mizahta yönlendirmenin anlamsal işlemedeki etkisi: Göz hareketlerinin ve okuma örüntülerinin incelenmesi). Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, K. (2015). *İletişimsizlik becerisi*. (12.Basım), İstanbul: Galata.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1-20. Plains, NY: Longman, 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1111/1473-4192.00001> adresinden alınmıştır.
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1-14.
- Pektaş, S. (1998). *Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pernice, K., ve Nielsen, J. (2009). Eye tracking methodology: How to conduct and evaluate usability studies using eyetracking. Nielsen Norman Group. 12 Kasım 2013 tarihinde <http://www.useit.com/eyetracking/methodology> adresinden alınmıştır.

- Poon, J., Teng, E.S. ve Fatt, J.N. (1998). Learning Style: Implications for design and technology education. *Management Research News*, 24(5), 24-37.
- Rayner K. (1998). Eye Movement in reading and information processing 20 Years Of Research, *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Redline, C. ve Lankford, C. (2001). Eye-movement analysis: a new tool for evaluating the design of visually administered instruments. *Paper and web*. American Association for Public Opinion Research Annual Meeting, Montreal, CA.
- Reid, J. (1984). Perceptual Learning Style Preference Questionnaire. Copyrighted by Reid. Available through Joy Reid, Department of English, University of Wyoming, Laramie, WY 82070. 22 Mayıs 2015 tarihinde <http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm> adresinden alınmıştır.
- Reid, J. (1987). The perceptual learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21, 87-111.
- Reinert, H. (1976). One Picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern language Journal*. 60, 160-168.
- Russell, M. (2005). Using eye-tracking data to understand first impressions of a website. *Usability News*, 7(1), 1- 14.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, Ö. G. D. N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki (pp. 167-185). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Schiessel, M., Duda, S., Thölke, A. ve Fischer, R. (2003). Eyetracking and its application in usability and media research. *Blickbewegung in MMI-interaktiv Journal* Vol:6, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://useworld.net/ausgaben/32003/MMIInteraktiv0303SchiesslDudaThoelkeFischer.pdf> adresinden alınmıştır.
- Schober O., (1999). *Beden Dili Davranış Anahtarı*. İstanbul:Arion Yayınevi.
- Schroeder, W. (2004). Testing Web Sites with Eye-Tracking. 25 Mayıs 2015 tarihinde http://www.uie.com/articles/eye_tracking/, 09/01 adresinden alınmıştır.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, 22.Baskı, Ankara: Nobel.
- Selker, T., Lockerd, A. ve Martinez, J., (2001). *Eye-R, a glasses-mounted eye motion detection interface*. Seattle:Human Factors in Computer Systems CHI.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 21.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Sennersten, C. (2004). Eye movements in an action game tutorial. *Department of Cognitive Science*. Sweden:Lund University.

- Siegel, C.M. ve Gregora, A.W., (1985). Communication skills of elderly adults. *Commun Disord*, 18, 485-494.
- Sökezoğlu, D. (2003, Ekim30-31) *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyona eğitimindeki kullanılma düzeyi. Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu içinde (s. 224-229), İnönü Üniversitesi, Malatya.*
- Stringer K. Ridder K. (2005) Eye Tracking Technology For Marketers, Tribune Business News, Sayı: Aug, 1, 1.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, A. (2004). *Öğrenme Biçimleri*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel.
- Şimşek, N. (2002). *BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, B. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 2, 139-152.
- Tonbuloğlu, İ. (2010). *Göz izleme ve video kaydı yöntemleri ile ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi öğretim yazılımlarının kullanışlılığının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vatansever, B.H. ve Doğan, M.C. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile arasındaki iletişimin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 30, p. 237-249.
- Vatansever, H.B., (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 18, Aralık, s. 262-285.
- Vickers, J. N. (2007). *Perception, cognition and decisions training: the quiet eye in action*. USA: Human Kinetics.

- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Kartal İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wedel, M. ve Pieters R. (2000). Eye Fixation On Advertisements And Memory For Brands: A Model And Findings, *Marketing Science*, 19(4), 297-312.
- Wheeler, P. (2001). The Myers-Briggs Type Indicator and applications to accounting education and research. *Issues in Accounting Education*, 16(1), 125-150.
- Williams, C. C. ve Ward J. M. (2003). The face inversion effect is not a consequence of aberrant eye movements. *Memory & Cognition*, 35, 1977-1985.
- Wright, R., ve Ward, L. (2008). *Orienting of Attention*. New York: Oxford University.
- Yarbus, A. L. (1967). *Eye movements and vision*. New York: Plenum.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2012). *Duygusal uyaranların dikkat üzerindeki etkisinin göz izleme yöntemi kullanılarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zambarbieri, D., Carniglia, E. ve Robino, C. (2008). Eye Tracking Analysis in Reading Online Newspapers. *Journal of Eye Movement Research*. 2(4):7, 1-8
- Zıllıoğlu, M. (2014). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem.

EKLER

- EK-1: Uygulama için alınan resmi izin yazısı
- EK-2: Yarı yapılandırılmış görüşme soruları
- EK-3: VARK Öğrenme Stilleri Envanteri
- EK-4: VARK Öğrenme Stilleri Envanteri kullanımı izin e-postası

EK-1: Uygulama için alınan resmi izin yazısı



**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 14588481/605.99/2147859

28/05/2014

Konu: Araştırma izni

**GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 21/05/2014 tarihli ve 2659 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Serkan DÜZGÜN' ün "**Sınıf öğretmenlerinin göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Zafer YILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

29.05.2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3fc-c04c-349a-9cca-ec9b kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticat06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK-2: Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Saygıdeğer Katılımcılar,

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının meslekî deneyimlerine ve öğrenme stillerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini anlamak amacıyla yapılan bu uygulamada sizin düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla aşağıdaki soruları yanıtlamanızı istiyorum. İlginiz için teşekkür ederim.

Serkan DÜZGÜN

A. Kişisel durumunuza göre aşağıdaki soruları lütfen yanıtlayınız?

- a. Adınız ve Soyadınız :.....
- b. Yaşınız :.....
- c. Cinsiyetiniz : O KADIN O ERKEK
- ç. Çalıştığınız Okulun Adı :.....
- d. Okuttuğunuz Sınıf : ① ② ③ ④
- e. Öğretmenlik Süreniz : YIL

B. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız

1. Uygulama süresince öğrencilerle göz teması kurma durumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Ne kadar sıklıkla bütün öğrencilerle göz teması kurduğunuzu düşünüyorsunuz? Ders süresine yüzdelik oranla ifade edebilirsiniz?
- Sıklıkla göz teması kurduğunuz öğrenci yüzdelik oranı sizce nasıl bir değişim göstermiştir? Sınıfın yüzde kaç ile sıklıkla göz teması kurmuşsunuzdur?
- Bütün öğrencilerle göz teması kurduğunuzu düşünüyor musunuz? Nadiren ya da hiç göz teması kurmadığınız öğrenci oldu mu?
- Bütün öğrencilerle göz teması kurma süreniz sizce nasıl bir değişim göstermiştir? Ders süresine yüzdelik oranla ifade edebilirsiniz?

- Öğrencilerinizin başarı durumları göz teması kurma durumunuzda sizce nasıl bir değişim göstermiştir?
- Öğrencilerin cinsiyetleri göz teması kurma durumunuzda sizce nasıl bir değişim göstermiştir?
- Başka ne gibi faktörler öğrencilerle göz teması kurma durumunuzu etkiler?

2. Genel olarak öğretim süreci içerisinde hangi amaçlarla öğrencilerle göz teması kurarsınız?

- Sınıf yönetimi, disiplin amaçlı, motive etmek için, takdir etmek için, iletişim için vb.
- Ne kadar sıklıkla öğrencilerle göz teması kurduğunuzu düşünüyorsunuz? Ders süresine yüzdelik oranla ifade edebilirsiniz?
- Sıklıkla göz teması kurduğunuz öğrenci yüzdelik oranı sizce nasıl bir değişim göstermiştir? Sınıfın yüzde kaç ile sıklıkla göz teması kurmuşsunuzdur?
- Bütün öğrencilerle göz teması kurduğunuzu düşünüyor musunuz? Nadiren ya da hiç göz teması kurmadığınız öğrenci oldu mu?
- Öğrencilerle göz teması kurma süreniz sizce nasıl bir değişim göstermiştir? Ders süresine oranla ifade edebilirsiniz?
- Öğrencilerinizin başarıları durumları göz teması kurma durumunuzda sizce nasıl bir değişim göstermiştir?
- Öğrencilerin cinsiyetleri göz teması kurma durumunuzda sizce nasıl bir değişim göstermiştir?
- Parmak kaldırma dikkatiniz çeker mi?

3. Gerçekleştirdiğimiz uygulama hakkında belirtmek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?

- Öncelikle uygulamayı nasıl buldunuz? Heyecan-endişe ne hissettiniz?
- Sizce deney ortamı normal ders ortamından farklı mıydı? Ne gibi farklılıklar vardı?

- Sizce bu yöntemle derste öğrencilerle göz teması kurma sıklıklarınız tespit edilebilir mi? Neden?
- Sizce bu yöntemle derste öğrencilerle göz teması kurma süreleriniz tespit edilebilir mi? Neden?
- Göz teması kurma durumu deneyime göre değişmiş olabilir mi?
- Göz teması kurma durumu öğretim stillerine göre değişmiş olabilir mi?
- Göz teması kurmanın başarıyı arttırdığını düşünüyor musunuz?
- Göz teması kurmanın öz güveni arttırdığını düşünüyor musunuz?
- Bu araştırma sizde bir farkındalık oluşturdu mu? Nasıl?

EK-3: VARK Öğrenme Stilleri Envanteri

Değerli öğretmenim,

"Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileriyle Göz Teması Kurma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmamızda en iyi nasıl öğrendiğinizi ortaya koyan öğrenme stilinizi belirlemek için aşağıdaki envanteri doldurmanızı rica ediyorum.

Tercihinizi en iyi açıklayan seçeneği işaretleyiniz. Tercihinizi bir tek seçeneğin karşılamaması durumunda, birden fazla seçenek işaretleyiniz. Tercihinizi karşılayan seçenek içermeyen sorularda lütfen işaretleme yapmayınız.

Serkan Düzgün

Adınız Soyadınız:

1. Yaşadığınız ilin havaalanına, şehir merkezine ya da tren istasyonuna gitmek isteyen birine yardım etmek istiyorsunuz.
 - a. O kişiyi gitmek istediği yere götürürsünüz
 - b. O kişiye yolu anlatarak tarif edersiniz.
 - c. Yol tarifini yazarak yaparsınız.
 - d. Yolu çizerek tarif edersiniz ya da o kişiye bir yol haritası verirsiniz
2. Bir sözcüğün “ anlıyarak” mı yoksa “anlayarak” mı, “nergis” mi yoksa “nergiz” mi şeklinde yazılması gerektiğinden emin değilsiniz.
 - a. Sözcükleri zihninizde canlandırıp, görünüşe bağlı bir seçim yaparsınız.
 - b. Sözcükleri kendi kendinize telaffuz edip, uygun geleni seçersiniz.
 - c. Doğru yazımı bulmak için sözlüğe bakarsınız.
 - d. Sözcükleri bir kağıda yazıp, doğru görüleni seçersiniz.
3. Bir grup için gezi planlıyorsunuz. Plan hakkında gruptakilerin geribildirimlerini/görüşlerini almak istiyorsunuz.
 - a. Grup üyelerine planı ana hatlarıyla açıklarsınız.
 - b. Bir harita ya da web sayfası üzerinden gezilecek yerleri grup üyelerine gösterirsiniz
 - c. Grup üyelerine, gezi güzergahının basılı kopyasını verirsiniz.
 - d. Grup üyelerine telefonla, faksla ya da e-posta ile bildirirsiniz.
4. Ailenize özel bir yemek pişireceksiniz.
 - a. Tarife gerek duymadan bildiğiniz bir yemek yaparsınız.
 - b. Arkadaşlarınızın tavsiyelerine başvurursunuz.
 - c. Fotoğraflarından fikir edinmek için yemek kitabını karıştırırsınız.
 - d. İyi bir yemek tarifesi olduğunu bildiğiniz bir yemek kitabı kullanırsınız.

5. Bir turist grubu yörenizdeki parklar ve doğal yaşam birikimlerine ilişkin bilgi edinmek istemektedir.
- Gruba parklardan ya da doğal yaşam birimlerinden söz edersiniz ya da bir söyleşi ayarlarsınız.
 - Bu gruba, internetten resimler, fotoğraflar gösterirsiniz.
 - Grubu bir parka ya da doğal yaşam birimlerine götürür, onlarla birlikte oraları gezersiniz.
 - Gruba, parklar ya da doğal yaşama birimlerine ilişkin bir kitap ya da broşür verirsiniz.
6. Bir dijital fotoğraf makinesi ya da cep telefonu almak üzeresiniz. Fiyat dışında kararınızı en çok etkileyen faktör aşağıdakilerden hangisi olur?
- Deneyerek nasıl olduğunu anlama
 - Özelliklerine ilişkin ayrıntıların okunması
 - Modern bir tasarım ve iyi görünüş.
 - Özelliklerine ilişkin satıcının anlattıkları.
7. Yeni bir şeyin nasıl yapıldığını öğrendiğiniz zamanı anımsayın. Bisiklet sürmek gibi fiziksel beceri gerektiren bir şey olmasın. En iyi şekilde öğrenmenizi aşağıdakilerden hangisi sağladı?
- Yapılırken izleme.
 - Anlatan birini dinleme ve sorular sorma.
 - Şekiller ve çizimler-görsel ipuçları.
 - El kitabı benzeri yazılı tarif.
8. Dizinizde bir sorun var. Doktorun aşağıdakilerden hangisini yapmasını tercih edersiniz.
- Sorunla ilgili okumak için başvuracağınız bir kaynak (web sayfası gibi) vermesini.
 - Sorunun ne olduğunu göstermede plastik bir diz modeli kullanmasını.
 - Sorunu açıklamasını.
 - Sorunu şekille göstermesini.
9. Bilgisayarda yeni bir program, beceri ya da oyun öğrenmek istiyorsunuz.
- Programla birlikte verilen yazılı açıklamaları/talimatları okursunuz.
 - Programa ilişkin bilgisi olan biriyle konuşursunuz.
 - Kontrol kumandalarını ya da klavyeyi kullanırsınız.
 - Konuya ilişkin verilen kitapçıktaki şekilleri izlersiniz.
10. Sevdiğim web sayfalarının özellikleri.
- Tıklayabileceğim, değiştirebileceğim ya da deneyebileceğim özelliklere sahip.
 - İlginç tasarım ve görsel özelliklere sahip.
 - İlginç yazılı açıklamalar, betimlemeler ve listelere sahip.
 - Müzik radyo programları ya da söyleşileri dinleyebileceğim ses kanallarına sahip.
11. Bir bilim kurgu kitabı alırken fiyatı dışında, kararınızı aşağıdaki faktörlerden en fazla etkileyen hangisidir?
- Çekici görüntüsü.
 - Bölümlerini hızlı bir şekilde okuma.
 - Bir arkadaşın tavsiyesi.
 - Yaşanana yakın öyküler, deneyimler ve örneklerle sahip olması.
12. Yeni dijital fotoğraf makinenizle fotoğraf çekmeyi öğrenmede bir kitapçık, CD ya da web sayfası kullanıyorsunuz. Kaynağın aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip olmasını istersiniz?
- Fotoğraf makinesi ve özelliklerine ilişkin konuşma ve soru sorma fırsatı/olanağı.
 - Yapılması gereken şeylerin listesiyle birlikte anlaşılır yazılı talimat.

- c. Fotoğraf makinesini ve her bir parçanın ne işe yaradığını gösteren çizimler.
- d. İyi ve kötü fotoğraf örnekleri ve bunları geliştirme/iyileştirme yöntemi.

13. Aşağıdakilerden hangilerini kullanan öğretmeni tercih edersiniz?

- a. Gösteri, model ya da pratik uygulama.
- b. Soru-cevap, konuşma, grup tartışması ya da konuk konuşmacı.
- c. Yazılı ders notları, kitap ya da okuma parçaları.
- d. Çizim, şekil, grafik.

14. Bir yarışma ya da sınavı bitirdiniz ve performansınıza ilişkin geribildirim almak istiyorsunuz. Geribildirimde aşağıdakilerden hangilerinin kullanılmasını istersiniz?

- a. Yaptıklarınızdan örnekler verilmesi.
- b. Sonuçların yazılı olarak açıklanması.
- c. Sizinle ayrıntılı bir şekilde konuşulması.
- d. Üstesinden geldiğiniz öğelerin grafiklerle gösterilmesi.

15. Bir lokanta ya da kafede yiyecek seçeceksiniz. Aşağıdakilerden hangisini benimsersiniz?

- a. Aynı yerde daha önce yediğiniz yemeği seçme.
- b. Garsonu dinleme ya da arkadaşlardan tavsiye isteme.
- c. Mönüdeki açıklamalardan seçim yapma.
- d. Diğerlerinin yediklerine veya her bir yiyeceğin fotoğraflarına bakma.

16. Bir konferansta veya özellikli bir toplantıda önemli bir konuşma yapmak durumundasınız.

Konuşma hazırlığını yaparken; aşağıdakilerden hangisini uygularsınız?

- a. Konuların açıklığa kavuşturulmasında şekiller çizip grafikler elde etme.
- b. Birkaç anahtar sözcüğü yazıp konuşmanın tekrar tekrar provasını yapma.
- c. Konuşmayı yazıya döküp birkaç kez okuyarak düzeltmeler yapma.
- d. Konuya gerçeklik ve uygulanabilirlik özelliği verecek çok sayıda örnek ve öykü derleme.

EK-4: VARK Öğrenme Stilleri Envanteri kullanımı izin e-postası

VARK Copyright Permission Request

Kimden: Neil Fleming (neil.fleming@vark-learn.com)

Kime: Serkan Düzgün (serkanduzgun@hotmail.com)

Dear Serkan

NEWS: We are planning some webinars on VARK for our education users and business trainers. If you would like us to keep you informed about dates please send us an email. The first one, with restricted numbers (<30), is likely to be free.

Thank you for seeking permission to use VARK™. We welcome VARK users and we appreciate the honesty of people to act in a professional way when using our copyright and trademarked materials. From our beginnings we wanted VARK to be free for use by teachers and students in universities, colleges and high schools. To achieve that we needed to charge fees for those who use VARK as part of their profit or not-for-profit business. Fees are due from any trainers who work with schools/ colleges/ universities but who are not faculty in those organisations.

Restrictions: You may not place VARK copyright materials online or on an electronic survey instrument, or any website, intranet or password protected site. This applies to using VARK for research, and all publications, free resources and resources made for sale, or for which fees are charged. If you are a student or teacher in a high school, college or university you are welcome to use the VARK™ questionnaire by linking to our website, or to use paper copies. We ask that you provide this acknowledgement:

© Copyright Version 7.8 (2014) held by VARK Learn Limited, Christchurch, New Zealand.

For Education Users: As you are not permitted to place VARK copyright resources on any online or electronic site, and, if using paper copies of the questionnaire is not appropriate we can gather your data for you. Our data capture does not need any installation on your IT system. You get to manage the site and to download the results. We capture the VARK scores for your class(es) or for all your students. The *VARK Subscription Service* is demonstrated on our website and the cost for six months for an individual teacher is approximately \$US95. An *Institutional Subscription* for a whole school is about \$US520.

Also available is a **VARK Profile** that provides helpful advice for effective study strategies using preferences. That can be purchased immediately after completing the VARK questionnaire online **but**, leave your computer running as it comes as download **after payment**.

Book Downloads: You may find the VARK books helpful. They are all available as immediate and inexpensive downloads. They are sent immediately after payment, so don't shut down your computer until the book arrives as a PDF on your browser.

If you plan to use VARK for research email us again and we may be able to offer some free help.

Business users should visit our VARK business site at: <http://business.vark-learn.com>

Best wishes for your learning.

Neil

Neil D Fleming

Designer of the VARK Questionnaire

Director: VARK LEARN Limited

50 Idris Road, Christchurch 8052

New Zealand

www.vark-learn.com

phone: (64) 3 3517798



GAZİ GELECEKTİR...