

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE NLP TEMELLİ  
UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL  
KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ**

**Hazırlayan  
Merve AYDIN**

**Danışman  
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**AĞUSTOS 2019  
KAYSERİ**

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE NLP TEMELLİ  
UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL  
KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Merve AYDIN**

**Danışman  
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

**AĞUSTOS 2019  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Merve AYDIN

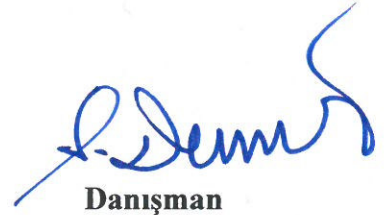


**“İngilizce Öğretiminde NLP Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Etkisi”** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



**Hazırlayan**

Merve AYDIN



**Danışman**

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN danışmanlığında Merve AYDIN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretiminde NLP Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

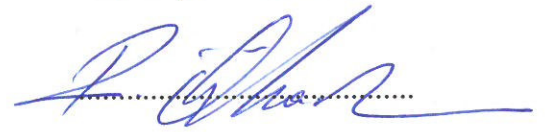
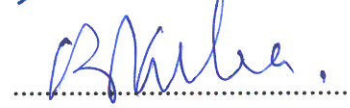
01 / 08 / 2019

**JÜRİ:**

Danışman : Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Recep ÖZKAN

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 03/09/2019 tarih ve ...33-04... sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 27/08/2019 dir.

...03 / 09 / 2019...

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR

Doğru ve etkili iletişimin öneminin daha çok anlaşıldığı bu yıllarda yabancı dil öğrenimi insanlar için bir ihtiyaç haline gelmiştir. Temel amacı iletişim kurmak olan yabancı dil öğrenimi süreci ülkemizde hedeflenen düzeyde gerçekleşmemektedir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi öğrenenin sahip olduğu kaygılardır. Teknolojinin eğitim hayatında etkili kullanımıyla kaygıya sebep olan durumlar azalsa da ülkemizde teknolojinin etkili şekilde kullanılmadığı birçok okul bulunmaktadır. NLP (Nöro-Linguistik Programlama/ Sinir-Dili Programlama) bu aşamada sunduğu teknikler ve sahip olduğu varsayımlarla teknolojinin ulaşamadığı daha geleneksel ortamlarda öğrenenin yabancı dilde konuşmaya yönelik kaygılarını azaltmada yardımcı olabilecek bir yaklaşımdır.

Öncelikle, bu çalışma sürecinde bana sabır gösterip benden vazgeçmeyen değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN'a, değerli yorumları ile beni yönlendiren Sayın Prof. Dr. Remzi KILIÇ ve Sayın Doç. Dr. Recep ÖZKAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu süreçte her türlü sıkıntıda bana destek olan sevgili arkadaşlarım Ayşegül BODUR, Özlem ÖZ, Melek DEVELİ, Sibel KENDİR, Dilek KILIÇ, Pınar ERTUĞRUL, Nevcan DEMİR ve Burcu AY'a, bana her zaman motivasyon kaynağı oldukları için Yakup DOĞRU, Zübeyde DURNA, Aslıhan İLERİ, Hatice KARAASLAN, Hatice ŞEN, Gamze BOZGÖZ'e, yardımlarından dolayı Arş. Gör. Hande ÇELİK, Arş. Gör. Özge Ceren ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih Doğan KOCA'ya minnettarım.

Son olarak haklarını asla ödeyemeyeceğim, beni ellerinden gelen en güzel şekilde yetiştiren, bana ölümsüz değerler bırakan çok kıymetli babam Ertuğrul AYDIN'a, annem Saniye AYDIN'a, kardeşlerim Büşra ARSLAN'a ve Safa AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Merve AYDIN

Ağustos 2019, KAYSERİ

# İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE NLP TEMELLİ UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

**Merve AYDIN**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2019  
Danışman: Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

## ÖZET

Bu araştırma, İngilizce öğretiminde NLP (Nöro-Linguistik Programlama) temelli etkinliklerin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada, 2018-2019 akademik yılının güz döneminde Ankara’da bir devlet üniversitesinde eğitim gören hazırlık sınıfı öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada 11 kız 39 erkek öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci yer almıştır. Yedi hafta boyunca, haftada üç gün, toplam on beş saat boyunca deney grubunda NLP temelli hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin temsil sistemleri dikkate alınarak hazırlanan bu etkinliklere NLP-İHASBÖP (NLP temelli İngilizce Hazırlık Sınıfı B kuru Öğretim Programı) adı verilmiştir.

Araştırmada, NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına etkisini belirlemek üzere yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar T-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.00 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Sürecin sonunda, öğretim programının etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, deney grubunun son test yabancı dil konuşma kaygı puanları ile kontrol grubunun son test yabancı dil konuşma kaygı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler incelendiğinde ise öğrencilerin NLP temelli etkinlikler ile ilgili genel

olarak olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, NLP-İHASBÖP için hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** NLP, yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretimi, İngilizce hazırlık sınıfı, yabancı dil kaygısı, yabancı dil konuşma kaygısı





**THE EFFECTS OF NLP-BASED ACTIVITIES ON STUDENTS' FOREIGN  
LANGUAGE SPEAKING ANXIETY IN ENGLISH TEACHING**

**Merve AYDIN**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, August 2019  
Supervisor: Associate Prof. Dr. Semra DEMIR BASARAN**

**ABSTRACT**

This research has been conducted in order to identify the effects of NLP-based activities on foreign language speaking anxiety of students studying at the school of foreign languages in a state university. For this purpose, pretest-posttest control-group design was used in the research.

Students, studying at a state university in the fall term of the 2018-2019 academic year, participated in this research. As 11 female and 39 male students, 50 students in total took place in the research. For seven weeks, students in the experimental group had weekly fifteen hours of English lesson in three days with NLP based activities. These activities prepared considering students' representational systems were called NLP-ABCPreSE (NLP based Activities for B level Curriculum in Preparatory School of English).

To identify the effects of NLP-based activities on students' foreign language speaking anxiety, "Foreign Language Speaking Anxiety Scale" was used. In the research, independent-sample T-Test was used to analyze the data. The statistical program, SPSS 20.00, was used to analyze the data collected from students. At the end of the study, "Interview Form" was used to identify students' ideas about the process.

At the end of the study, it was shown that there was a statistically significant difference in foreign language speaking anxiety between posttest results of control and experimental group on behalf of the experimental group. According to the analysis of the data gathered from the interviews, it was identified that students in the experimental group had positive opinions about NLP-based activities in general. To sum up, it was

revealed that NLP-ABCPreSE positively affected foreign language speaking anxiety of students in the experimental group.

**Keywords:** NLP, foreign language teaching, English teaching, English preparatory class, foreign language anxiety, foreign language speaking anxiety



## İÇİNDEKİLER

### İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE NLP TEMELLİ UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....</b>	<b>ii</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK.....</b>	<b>iii</b>
<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>xiv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xv</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Tanımlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları .....	5
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>6</b>
2.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi.....	6
2.2. NöroLinguistik Programlamanın Tanımı (NLP).....	8
2.3. NLP'nin Tarihi Gelişimi ve Felsefesi .....	14
2.4. NLP'nin Varsayımları .....	16
2.4.1. Harita Bölgenin Kendisi Değildir .....	16

2.4.2. Kurmuş Olduğumuz İletişimin Anlamı, Ortaya Çıkardığı Tepkide Saklıdır.	17
2.4.3. Başarısızlık Yoktur, Sadece Geri Bildirim Vardır .....	19
2.4.4. Kişi Değişimi İçin İhtiyaç Duyduğu Kaynaklara Kendi İçinde Sahiptir .....	19
2.4.5. Esnek Olanlar En Etkili Seçeneklere Sahip Olurlar .....	20
2.4.6. Her Davranışın Altında Olumlu Bir Niyet Vardır .....	21
2.4.7. Bir Şey İstenilen Sonucu Vermiyorsa Yeni Bir Şey Denenmeli .....	21
2.4.8. Bir İnsan Bir İş Başarabiliyorsa Bunu Herkes Başarabilir, Öğrenebilir.....	22
2.4.9. Zihin ve Vücut Birbiriyle Bağlantılıdır .....	22
2.4.10. Her İnsan Kendine Özgü Dünya Modelini Yaşar .....	22
2.5. NLP'nin Değerler ve İnançlar Sistemi .....	23
2.6. NLP'nin Temel Stratejileri .....	24
2.6.1. NLP Temsil Sistemleri .....	24
2.6.2. Çıpalama .....	26
2.6.2.1. Çıpa Atma Türleri .....	29
2.6.3. Modelleme.....	30
2.6.4. Yeniden Çerçeveleme .....	32
2.6.5. Metaforlar .....	33
2.6.6. Görselleştirme .....	34
2.6.7. Heceleme Stratejisi.....	35
2.7. NLP'nin Kullanım Alanları .....	35
2.7.1. NLP'nin İş Alanında Kullanımı .....	36
2.7.2. NLP'nin Sağlık Alanında Kullanımı.....	37
2.7.3. NLP'nin Eğitim Alanında Kullanımı .....	37
2.7.3.1. NLP ve İngilizce Öğretimi .....	43
2.8. Kaygı .....	46
2.8.1. Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ve NLP .....	48
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>55</b>

3.1. Araştırma Modeli .....	55
3.2. Değişkenler.....	56
3.2.1. Bağımlı Değişken.....	57
3.2.2. Bağımsız Değişken.....	57
3.3. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Temsil Sistemleri Sormacası.....	59
3.3.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	59
3.3.3. Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü.....	61
3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu.....	61
3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci .....	62
3.7. Verilerin Analizi.....	65
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi.....	65
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi .....	66
<b>BULGULAR.....</b>	<b>66</b>
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.1.1. Deney Grubunun Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	66
4.1.2. Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	67
4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	67
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	68
4.2.1. NLP-İHASBÖP'ün Verimliliği.....	68
4.2.2. NLP-İHASBÖP'ün Kelime Bilgisine Katkısı.....	70
4.2.3. NLP-İHASBÖP'ün Dinleme Becerisine Katkısı .....	72
4.2.4. NLP-İHASBÖP'ün Konuşma Becerisine Katkısı.....	74

4.2.5. NLP-İHASBÖP ve İngilizce Konuşmaya Karşı Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşleri .....	76
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	79
5.2. Öneriler.....	84
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>86</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>102</b>
EK 1. NLP temelli İngilizce Hazırlık Sınıf B kuru Öğretim Programı (NLP-İHASBÖP).....	102
EK 2. Temsil Sistemleri Sormacısı.....	116
EK 3. Katılım Formu ve Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği .....	118
EK 4. Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü.....	121
EK 5. Öğrenci Görüşme Formu .....	122
EK 6. NLP-İHASBÖP Uygulama Örnekleri.....	123
EK 7. Örnek Çalışma Kağıtları .....	126
EK 8. Örnek Öğrenci Görüşmesi .....	128
EK 9. Etik Kurul Onay Belgesi .....	130
EK 10. Tez Adı Değişikliği Onay Belgesi .....	131
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>132</b>

## KISALTMALAR

NLP : Nöro-Linguistik Programlama

SDP: Sinir-Dili Programlama

NLP-İHASBÖP: NLP temelli İngilizce Hazırlık Sınıfı B kuru Öğretim Programı

ÖSKD: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen

CEFR: Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Temsil sistemlerine yönelik ipuçları .....	25
Tablo 2. Deneysel işlem adımları .....	56
Tablo 3. Deneysel gruba katılımcı temsil sistemleri.....	57
Tablo 4. Deneysel ve kontrol gruba katılımcı sayıları.....	58
Tablo 5. Deneysel ve kontrol gruba katılımcı cinsiyet bilgileri .....	58
Tablo 6. Katılımcıların ön test sonuçlarına göre İngilizceyi sevme, ders dışında İngilizce konuşma ve ders dışında İngilizce çalışma durumları.....	60
Tablo 7. Deneysel ve kontrol gruba ön test normallik dağılımı sonuçları.....	65
Tablo 8. Deneysel ve kontrol gruba ön test puanlarına göre bağımsız örneklem t-test sonuçları .....	66
Tablo 9. Deneysel gruba ön test-son test puanlarına göre bağımlı örneklem t-test sonuçları .....	66
Tablo 10. Kontrol gruba ön test-son test puanlarına göre bağımlı örneklem t-test sonuçları .....	67
Tablo 11. Deneysel ve kontrol gruba son test puanlarına göre bağımsız örneklem t-test sonuçları .....	67
Tablo 12. İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili öğrenci görüşleri .....	68
Tablo 13. İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin kelime bilgisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri.....	70
Tablo 14. İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce dinleme becerisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri.....	72
Tablo 15. İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşma becerisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri.....	74
Tablo 16. İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşmaya karşı tutuma etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri.....	76



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğrenimi bir ihtiyaç haline gelmiş ve bu nedenle dil öğrenimine ve öğretimine verilen önem artmıştır. Özellikle İngilizcenin evrenselleşmesiyle birlikte üniversite mezunlarının belli bir İngilizce seviyesiyle mezun olmaları beklenmektedir. Öğrenmenin kişiye özgü bir durum olduğu ve değişiklik gösterebildiği bilinmektedir. Bireyin yabancı dili öğrenme durumunu etkileyen en önemli faktörlerden birisi de kaygı düzeyidir.

Çoğu dil öğrencisi yabancı dil öğrenmeye karşı biraz kaygılıdır ve bu kaygı düzeyi öğrenme durumlarını doğrudan etkileyebilir. Bu yüzden ölçülmesi ve bireyi ne ölçüde etkilediğinin incelenmesi gerekmektedir. Kaygı düzeyi öğrenenin başarılı bir dil öğrenim süreci geçirmesini sağlayabileceği gibi kişiyi bu süreçte başarısızlığa da götürebilir. Diğer eğitim durumlarında olduğu gibi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türkiye'deki öğrenciler için de kaygı düzeyi kontrol edilmesi gereken bir problemdir. “Yabancı dil kaygısı” terimi ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından dile getirilmiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısı ile 3 performans kaygısı arasında bir paralellik olduğunu belirtir; 1. İletişim kaygısı, 2. Test kaygısı, 3. Yanlış değerlendirilme kaygısı. Ancak yabancı dil kaygısı bu üç kaygı türünün bir bileşeni olarak algılanmamalıdır. Çoğu araştırmacı için yabancı dil kaygısı öğrenen için yabancı dil öğrenme zorluğunun bir sonucudur (Gürsu, 2011). Yabancı dil kaygısı öğrenenin sözel iletişimini de etkilemektedir. İngilizce iletişimde kişinin kaygılı olması motivasyonunu olumsuz etkileyeceği gibi dil becerilerindeki başarıyı da etkileyecek ve dile adaptasyon sürecini geciktirecektir.

Yabancı dil becerisindeki kaygılardan biri de konuşma kaygısıdır. Konuşma, dil öğrenimi sürecinde ulaşılması gereken ürünlerden birisidir. Ancak yabancı dil konuşma kaygısı bu süreci olumsuz etkilemektedir. 2006 yılında Avustralya'da yapılan bir

araştırmada yabancı dil konuşma kaygısı ile sözlü performans arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Woodrow, 2006). Aynı çalışmada temel iki endişe nedeni ortaya konulmuştur; sınıf önünde konuşma ve anadili İngilizce olan biriyle konuşma (Woodrow, 2006).

Türkiye’de insanlar ya okul ve yüksek öğrenim gibi resmi kurumlar aracılığıyla ya da resmi olmayan başka kurumlar aracılığıyla İngilizce öğrenmektedir. Bu öğrenme sürecinde sadece öğrenciler değil öğretmenler de bazı problemlerle karşılaşabilir. Bu sorunlardan en önemlisi öğretmenlerin öğrencileri daha sıkı çalışmaya, ödevlerini yapmaya, dersi iyi dinlemeye yönlendirmeye çalışmalarıdır. Ancak öğretmenler öğrencileri yönlendiremezler çünkü onları yönlendirmenin en önemli yolu motivasyonlarını artırıp kaygı düzeylerini azaltarak kendi kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Şaman, 2006). Eğitim süreci durmadan değişmekte ve gelişmektedir, bu yüzden yabancı dil eğitiminin de tekrar şekillendirilmesi ve öğretim ortamında çeşitliliğe gidilmesi “farklı öğrenme stratejilerine sahip bireylerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini değiştirecek ve başarılarında etkili olacaktır” (Korkmaz & Başaran, 2016, s. 56). Bu amaçla uygulanabilecek tekniklerden bir tanesi SDP olarak da bilinen NLP (Nöro-Linguistik Programlama)’dır.

NLP ilk çıktığı zamanlarda kaygı temelli hastalıkların tedavi sürecinde kullanılmıştır. Dil öğrenenlerin en çok sıkıntı çektiği kaygı türlerinin başında gelen konuşma kaygısının azaltılmasında NLP tekniklerinin de yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ancak NLP etkinliklerinin yabancı dil öğrenimindeki süreçte genel kaygı düzeyi üzerinde etkililiği araştırılsa da henüz yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı incelenmemiştir. Bu tez uygulamada olan eğitim programının yerini alabilecek yeni bir eğitim yaklaşımı ya da farklı bir uygulama sunmamaktadır. Var olan bir yaklaşımı sınıf içerisinde daha etkili bir şekilde uygulamaya ve öğrenci kaygısını azaltmaya yönelik fikirler sunmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

BritishCouncil’in (2015) Türkiye raporunda belirtildiği üzere hazırlık sınıflarındaki müfredat ihtiyacı karşılamamaktadır, İngilizce bir iletişim dili olmaktan öte bir ders olarak öğretilmekte ve öğrenciler İngilizce iletişim kurmayı ve dili, bağımsız olarak işlevsel bir biçimde kullanmayı öğrenememektedir. Bu durumun en temel sebeplerinden

birisi de öğrenci motivasyonudur. Kaygı durumlarının da motivasyonu etkilediği bilinmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın üzerinde durduğu esas problem “Nöro-linguistik Programlama (NLP) yaklaşımının üniversite hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir ve bunun için aşağıdaki alt problemler ortaya konmuştur.

### **Alt Problemler**

1. Deney grubunun ön test ve son test yabancı dil konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test ve son test yabancı dil konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunda uygulamaya katılan öğrencilerin ve araştırmacı-öğretmenin, NLP temelli sınıf içi etkinliklerle yürütülen öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; NLP teknikleriyle hazırlanan İngilizce Hazırlık Sınıfı B kuru Öğretim Programı (NLP-İHASBÖP)’nin yabancı dil eğitimi görmekte olan öğrencilerin sınıf içi yabancı dil konuşma kaygıları üzerine etkisini belirlemektir. Bir başka ifadeyle çalışmanın amacı NLP-İHASBÖP sonucunda öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yıllardır eğitim alanında yapılan çalışmalarla eğitim ve öğretim sürecinde öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayan ve öğrencilerin başarısını artıran yeni yöntem ve teknikler ortaya konulmaktadır. 70’li yıllardan sonra ortaya çıkan NLP kavramı bu amaç için incelenmekte ve eğitim sürecine entegre edilmeye çalışılmaktadır. NLP ilke ve teknikleriyle bireylerin öğrenmedeki farklılıkları ortaya çıkarılarak kendi öğrenme tarzlarına göre öğrenebilmelerine yardımcı olunmaktadır.

BritishCouncil (2015) tarafından Türkiye’de yabancı dil eğitimine yönelik yürütülen çalışmanın sonucunda ortaya konan problem durumlarından bir tanesi öğrencilerin düşük İngilizce yeterlik seviyesi ve düşük motivasyon ile hazırlık sınıflarına başlamalarıdır. Bir diğer problem de çoğu öğretmenin “öğrenciler arası etkileşim yaratma becerileri”nde yetersiz kaldığıdır. Sunulan raporda bu problemin öğrencilerin konuşma becerilerindeki ilerlemeyi yavaşlattığı, kendilerine güvenlerini ve lisans eğitimi sürecinde sınıf içi sözlü tartışmalara katılma becerilerini negatif yönde etkilediği belirtilmiştir (BritishCouncil, 2015). Bu iki problem de NLP’nin odaklandığı noktalardır. NLP ile ilgili yürütülen bir çok araştırmanın sonuçlarına göre sınıf içinde NLP etkinlikleri öğrencilerin hem motivasyonlarını arttırmakta hem de iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Thornbury, 2001; Vural, 2004; Bardak, 2007; Tepiroğlu, 2007; Gülten, 2012; Lashkarian ve Sayadian, 2015).

Yabancı dil konuşma kaygısının yüksek olması motivasyonu düşürecektir. Çünkü yabancı dil öğrenme motivasyonu ile yabancı dil konuşma kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Öztürk, 2012). Bu çalışma, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını azaltmaya, motivasyonunu arttırmaya ve dilin esas amacı olan iletişim kurma becerisini geliştirmeye yönelik 70’lerden beri var olan bir yaklaşımın alternatif bir çözüm olarak işe yarayıp yaramadığını belirleme amacı taşıdığı için önemlidir.

#### **1.4. Tanımlar**

Kaygı: Spielberg (1983) endişeyi, sinir sisteminin aktivasyonunu korku ve telaşlanma gibi kişisel his, hoş olmayan duygusal hal ya da durum olarak tanımlamaktadır (Akt. Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986).

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı: Huang (2004)’a göre Yabancı Dil Konuşma Kaygısı yabancı dil öğrenme ortamında stres, korku, gerginlik içeren durumlarda konuşan bir kişinin yaşadığı duygusal tepkimedir.

Nöro Linguistik Programlama/ Sinir Dili Programlama (NLP): NLP, beyin (Nöro) ile dil (linguistik) arasındaki temel dinamikleri ve aralarındaki ilişkinin vücudumuz ile davranışlarımızı nasıl etkilediğini (programlama) inceleyen bir yaklaşımdır.

Modelleme: Kişinin, nasıl yapılacağını bilmediği bir şeyi, bir başkasının (modelin) davranışını gözlemlemesi sonucu nasıl yapılacağını öğrenmesi ve davranışı gerçekleştirmesidir (Güney, 1998).

Temsil Sistemleri: Görme, duyma, tat alma, koku alma, dokunma vb. duylardır ve dünyayı, etrafımızdakileri algılamamıza olanak sağlar (Doğan, 2013).

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- 2018-2019 akademik yılı güz dönemi haftalık 15 saat ve toplamda 7 haftalık süreyle,
- Deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile,
- Deney grubunda uygulanan NLP temelli yabancı dil eğitimine yönelik sınıf içi etkinlikleri ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle,
- İngilizce hazırlık sınıfı güz dönemi B kuru (Pre-Intermediate) öğretim programı ile,
- Öğrenci görüşlerinin sözlü olarak alınması ile,
- Araştırmacının sınıf içinde hem uygulayıcı hem gözlemci olması ile sınırlıdır.
- Süreç içerisinde yabancı dil konuşma kaygılarında kendiliğinden değişim olma ihtimali vardır.

### 1.6. Araştırmanın Varsayımları

Çalışma aşağıdaki varsayımlara dayanarak yürütülmüştür.

- Deney ve kontrol grupları seçilirken dikkate alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.
- Çalışmadaki veriler normal dağılım eğrisine yakındır.
- Kontrolü mümkün olmayan istenmedik değişkenlerin deney ve kontrol gruplarına etkisi aynı orandadır.
- Katılımcılar çalışmada kullanılan ölçme araçlarına samimi yanıtlar vermişlerdir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde NLP ve Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ile ilgili temel bilgiler verilmiş ve daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi

Yabancı dil öğretimi Osmanlı'da Tanzimat döneminde 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimde Batılılaşma hareketi ile başlamıştır (Kırkgöz, 2005). 1924 yılından itibaren “yabancı dil öğretimi” kavramı İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi Batı dillerinden bir tanesinin zorunlu olarak ya da “bir diğerinin seçmeli olarak öğretilmesini” ifade etmektedir (Demircan, 1988, s. 92). Cumhuriyetle birlikte eğitimi yabancı dille sürdüreceği okullar açılmıştır. Sarıhan (2001), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Robert Koleji şimdiki adıyla Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi tıp fakültelerini ve neredeyse bütün Vakıf Üniversitelerini bu okullara örnek olarak vermiştir (Akt. Durmuşçelebi, 2006). Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin çoğunluğunu İngilizce eğitimi oluşturmaktadır, onu Almanca ve Fransızca takip etmektedir (Genç, 1999). Bir dilin kullanılması için okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi becerilerin öğretilmesi olarak tanımlanabilen yabancı dil eğitimi (Tok, 2007), dünyadaki ekonomik ve politik gelişmelerin paralelinde Türkiye'de de değişme gerekliliği içinde olmuştur (Kırkgöz, 2007). Yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler (Demirel, 2014, s. 29) şu şekilde listelenmiştir;

1. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi
2. Öğretim ilkelerinin önceden planlanması
3. Basitten karmaşığa ve soyuttan somuta doğru bir öğrenme süreci
4. Görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması
5. Anadilin gerekli olduğu durumlarda kullanılması
6. Tek seferde tek bir yapının öğrenciye gösterilmesi
7. Sunulan bilgilerin günlük yaşama aktarımının sağlanması

8. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılımının sağlanması
9. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması
10. Öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi

Teknolojinin de gelişmesiyle artık her anlamda ve her alanda “uzak, yabancı” vb. kavramlar anlamlarını değiştirmeye başlamıştır. Küreselleşme olarak da bilinen bu durum, dünyanın küçültülmesi ve dünya bilincinin bir bütün olarak düşünülmesi (Büyükbaykal, 2004) ve dünya üzerindeki insanların siyasi, ekonomik, iletişimsel ve sosyolojik yönlerden birbirlerine yaklaşma süreci (Kürkcü, 2013) olarak da açıklanabilir. Tüm bu yaklaşımlar insanları ortak bir dil kullanma ihtiyacına yönlendirmektedir. Artık sadece anadil bilmek çoğu alanda yetersiz kalmaktadır, hatta günlük işler halledilirken bile artık bir yabancı dile ihtiyaç duymak mümkündür. Ülkemizde de bu gereksinimin hissedilmesi ile yabancı dil eğitime verilen önem artmıştır.

Ancak yabancı dille eğitim veren okullar incelendiğinde bir çok sebepten ötürü yabancı dil öğretimindeki başarı yeterli değildir (Ertural, 2008). Üniversitelerde bölüm ayırt edilmeksizin ön lisans ve lisans programlarında “zorunlu yabancı dil dersleri Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde o düzey için öngörülen yabancı dil bilgi düzeyini karşılayacak şekilde en az iki yarıyılı” kapsayacak şekilde oluşturulur (Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi, 2016) ve genelde toplam 60 saat olacak şekilde planlanmaktadır. Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık sınıflarında ise bu sayı 150 saate kadar çıkabilmektedir. Bazı öğrenciler lise geçmişlerine bağlı olarak ön lisans ve lisans programlarındaki yabancı dil eğitimi programını basit ya da zorlayıcı bulmaktadır ve her iki nedenden ötürü derslere katılım yeterli değildir (Gömleksiz, 2012). Ayrıca bireylerin üniversite hayatlarının devamında veya üniversite sonrası iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları İngilizce eğitimi için yabancı diller yüksekokullarında sunulan genel İngilizce eğitimleri oldukça önemlidir. (Tosun, 2006) çalışmasının sonunda yabancı dil eğitimindeki sorunlara yönelik bazı önerilerde bulunmuştur; bunlardan bir tanesi öğrencilerin öğretmenleriyle belirli bir süre o dilin konuşulduğu ülkeye gönderilmesinin üniversitelerde de işe yarayabileceği hatta böyle bir fırsatın yabancı dil öğretmenliği öğrencileri için de iyi bir deneyim olacağıdır.

Yabancı dil eğitiminin önem kazanması ile birlikte kullanılan materyallerin ve yöntemlerin de etkililiği gündeme gelmiştir. Özellikle görsel materyal kullanımına yönelik fikirler ileri sürülmüştür. Örneğin, hedef kelimelerin ve kavramların daha iyi aktarılması ve öğrenilmesine yardımcı olmak için görsel araçları içeren etkinlikler yararlı olabilir (Demirel, 1993). Görsel araçlar kullanmak sınıf içindeki ortamın daha doğal olmasına katkı sağlayabilir (Korkmaz, 2014). Ancak sadece görsel araçlara ağırlık verilmesi tek başına yeterli olmayacaktır, Demirel vd. (2002) de öne sürdüğü gibi öğrenmenin kalıcılığı, öğrenme-öğretme esnasında uygulanan etkinliklerin duyu organlarına ne kadar hitap ettiği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden birden fazla duyulara, temsil sistemlerine hitap edebilecek yaklaşımlardan, yöntem ve tekniklerden de yararlanılmalıdır.

## **2.2. Nöro-Linguistik Programlamanın Tanımı (NLP)**

NLP, beyin (Nöro) ile dil (linguistik) arasındaki temel dinamikler ve bu dinamikler arasındaki ilişkinin vücut ile davranışları nasıl etkilediği (programlama) üzerinde durur. NLP insanların birbirleriyle olan ilişkilerindeki düşünce düzeni ve davranış şeklini saptayabilmemizi sağlayan bir ilkeler ve farklar grubudur (Alder, 2004). Alder (2004)'e göre çıkış noktası modellemedir ve oldukça pratik yaklaşımları benimseyen, kuramsal bilgi kadar özel yetenek de gerektiren bir sanat ya da zanaatı karakterize eder.

Nöro, beş duyu vasıtasıyla dışarıdan gelen uyarıcıları algılama ve tepki verme sürecinde oluşan sinirsel faaliyetleri; Linguistik terimi, düşünce ve davranışların düzenlenmesi ile kendimizle ve başkaları ile iletişimde dili nasıl kullandığımızı; Programlama terimi ise farkında olarak ya da olmayarak sonuca ulaşmak için düşünce ve davranış seçimimizi temsil etmektedir (Bardak, 2011). Knight (2008)' a göre NLP dil ve davranış süreçlerini inceleyen, istenilen sonuçlara ulaşmada gereken mükemmelliği irdelenen, başarı için gereken kaynaklara sahip olunduğunu varsayan ve bu kaynakların etkin biçimde kullanılması üzerinde duran bir yöntem olmakla birlikte kişisel gelişim ve olgunlaşma sürecidir. Gün (2005) ise NLP'yi bireysel deneyimlerin sistematik doğasını incelemesi yönüyle bir bilim, insanın en iyi versiyonuna ulaşabilmek için yetenek ve yaratıcılıklarını kullanıp aktarabilme yönüyle de içsel ve dışsal başarının uyum ve dengede olduğu bir yaşam sanatı olarak kabul etmektedir.



Beyin üzerindeki araştırmalar sonucu ortaya konan ve bir düşünce sistemi olan NLP, kaynaklarını kullanan bir kişiye imkânsız gibi görünen sonuçlara ulaşabilmek için bilgisini, algılamalarını ve düşünce yapısını düzenlemeyi öğretebilmektedir. Bu sebeple NLP bir teknolojidir (Öner, 2001). Davranışlardan öte davranışların arkasındaki düşünce ve duygularla ilgilenen NLP, başarılı insanların duygu ve düşünce şekilleri uygulandığında aynı başarıların elde edilebileceğini savunmaktadır (Saygın, 2001).

NLP genel anlamda şunları kapsar (Alder, 2004: 22);

- İletişim
- İçsel deneyim
- Dilin etkileri
- Üstün davranışı biçimlendirme
- Beynimizi nasıl kullanırız

Alder (2004: 24)'e göre bir davranış bilimi olarak NLP'nin kapsamı içinde şunlar yer almaktadır

- Bir bilgi sistemi-epistemoloji
- Bilgi ve değerlerin uygulanması için yöntem ve süreçler-metodoloji
- Bilgi ve değerleri uygulamak için gerekli olan araçlar-teknoloji

Temel amacı insanların daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak, kişisel ve kişilerarası iletişimde mükemmelliği yakalamak olan NLP, etkin iletişimi, bireysel gelişimi, değişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için modeller ve stratejiler içerir. Diğer bir amacı ise tam öğrenmenin nasıl gerçekteştiğini ve yeni bilgilerin önceki bilgiler ile etkileşimini anlayabilmektir.

Temelinde zihnin nasıl çalıştığı, insanların nasıl davrandığı ve nasıl iletişim kurduğuyla ilgili varsayımlar bulunduran NLP, öğrenme, kişisel gelişim ve etkili iletişime yardımcı değişim için bir grup teknik kalıp ve stratejilerin birleşimidir. Revell ve Norman (1997)'a göre NLP, hedeflerini belirlemek, başarmak ve başkalarıyla daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak için yardım ederek insan yaşamının kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır; aynı zamanda içedönük ve kişiler arası mükemmelliği sağlama aracıdır. Milyonlarca insan NLP'nin temel prensiplerini ve tekniklerini daha iyi ilişkiler kurabilme, yeni bir kendine güven seviyesine ulaşmak ve hayatın her alanında başarıya

ulaşmak için kullanmışlardır (Alder ve Heather, 1998). Ayrıca NLP kişisel deneyimlerimizi nasıl şekillendirdiğimiz, değerler ve inançlarımız hakkında ne düşündüğümüz, duygusal durumlarımızı nasıl oluşturduğumuz ve içsel dünyamızı nasıl inşa edip anlamlandırdığımızla ilgilidir. O'Connor ve Lages (2004), NLP'nin kişiye özgü içsel dünya ile ilgilenen ilk psikolojik alan olduğunu belirtir. NLP ile ilgili insanlar tarafından çoğunlukla öne sürülen yararlar şu şekildedir (Alder, 2004):

- Hislerini kontrol edebilmek
- Pozitif düşünebilmek
- Motive edici hedefleri benimsemek ve enerjiyi yönlendirmek
- Geçmiş yaşam tecrübelerinin negatif etkileriyle başa çıkabilmek
- İstenmeyen alışkanlıkları daha kullanışlı olanlarla yer değiştirmek
- Başkalarının kazandığı becerilerde yeterlik kazanmak
- Güven geliştirmek
- Yaratıcı düşünmek
- Diğerlerinden öğrenebilmek

NLP ayrıca insan başarısı üzerine geleneksel düşüncelere karşı güçlü itirazlar içerir. Bu teknik insanların gerekli araçlara maruz bırakıldığında tepki ve cevaplarında mükemmelleşme olacağını önermekle birlikte güçlü ve zayıf yönlerimizle yaşamak zorunda olduğumuz varsayımını, seçtiklerimizde iyi olmayı öğrenebileceğimizi önererek sorgular. Problemin kendinden öte problemin çözümüne odaklanır. Doğal öğrenme NLP'nin başka bir ilgi alanıdır. Öğrenmenin insanda doğal ve kolay olarak gerçekleştiğini savunur. Çocuk olarak büyük çabalar olmaksızın bir şeyler öğreniriz ve seçtiğimiz şekilde kendimizi geliştirmeye devam edebiliriz, bu sayede olmak istediğimiz kişi oluruz. Bu fikre göre, çok zor olmaksızın kendimizle ilgili, yaptıklarımızla ilgili değişimler yapmak bizim elimizdedir. NLP bu prensipleri öneren ilk ve tek yaklaşım değildir. Bu prensipler tarih boyunca başka felsefelerde de bulunabilir. Ancak NLP insanlara mükemmelleşme sürecinde farkında olmadan kendilerini nasıl şartladıkları konusunda kendilerini geliştirmek için bir çerçeve sunmasıyla diğerlerinden ayrılır. Hangi durumda ve hangi özel alanda olursa olsun insanların kendi potansiyellerini geliştirmelerini sağlayan prensipleri tek tek ele alır. Bu da yaratıcı potansiyeli genişletmekten öte ihtimali sınırlandıran, dayatılmış katı yapının dışında uluslararası düzeyde uygulanabilir bir çerçevenin bireylere ve kültürel

ihtiyaçlara hitap edebilmesi için yapılan özelleştirmeye bir alan sağlar (Kamp, 2004). NLP mükemmelliğin temel kalıplarını sunarak bireylere toplumun mükemmel bir üyesi olmaları için kendi özgün versiyonlarını oluşturabilmelerine imkân verir. Bilmekten öte yapmaya önem verir. Kişisel değişimlerle elde edilen birçok deneyim kişisel amaçlarımıza ve değerlerimize şekil verir. Kısacası NLP, bir insana kişisel ilişki kurma, ikna edicilik yeteneğini geliştirme, olumlu zihinsel tutuma sahip olma, özsaygısını geliştirme, geçmiş olumsuz deneyimlerin üstesinden gelme, amaçlara ve onları gerçekleştirme kanallarına odaklanma, en iyisini yapmaya çalışma, hislerini kontrol etme, başarmak istediği ile değer ve inançlarını sıraya dizme, istenmeyen alışkanlıkları değiştirme, yapmaya çalıştığı her şeyde kendinden emin hissetme, önceleri imkansız gibi düşündüğü amaçları gerçekleştirme, çevresindekilerle uyum yakalama, problemlere yaratıcı çözümler bulma, daha önce korktuğu etkinliklerden zevk alma, zamanı daha etkili kullanma, hayattaki hedef anlayışını geliştirme, başkalarında takdir ettiği yetenekleri edinme, hayattan daha çok zevk alma fırsatlarını sunar (Alder ve Heather, 2004). NLP, özünü destekleyen ve NLP'nin zihni denebilecek dört yapı taşından oluşmaktadır (Bavister ve Vickers, 2013).

Bunlar;

1. Sonuç: NLP'de sonuçlar amaçları, ulaşılmak istenen hedefleri tanımlar. Ne istediğini bilmek ona ulaşmanın önemli bir kısmıdır. Sonucun (ulaşılmak istenen hedefin) ne olduğunu bilmek, NLP'nin oluşumundaki en önemli yapı taşlarından birisidir. Ne istediğine odaklanmak bütün kaynakları onu başarmaya yönlendirmeye yardımcı olur. Sonuç yeni bir şarkıyı öğrenmek gibi küçük olabileceği gibi hayallerinin eşini bulmak gibi büyük de olabilir. Bireyler hayatlarının çeşitli bölümleriyle ilgili olarak farklı sonuçlara sahip olabilirler. Bazıları kısa dönemi kapsarken bazıları daha uzun dönemleri kapsayabilir. Ayrıca, NLP sonuçları iyi yapılandırmak için onları basitleştirebilmeye yönelik anlaşılabilir bir süreç sunar. Bunun için de onları detaylı tanımlatır ve onlara sahip olunmasının neye benzeyeceğini hayal ettirir (Bavister ve Vickers, 2013, s. 13).
2. Duyu Keskinliği: Bu kavram gözlem yapabilme ya da detayları seçebilme becerisidir ve duyuların etrafta olup bitenin farkında olmada kullanılması ile ilişkilidir. İnsanlar bakarak, dinleyerek ve hissederek neyi, ne kadar fark ettikleri açısından büyük

ölçüde farklılık gösterir. İnsanlar genellikle bunu bilinçsiz ve sözsüz olarak gerçekleştirirler. Bu süreci gerçekten uygularken, başka birini dikkatlice gözlemler; ayrıca uygun ve yerinde cevaplar verebilmek için hızlı çıkarımlar ya da yargılamalar yapmaz.

3. Davranışsal Esneklik: Çevrenizde olanları gözlemlemek için duyuları kullandığımızda ve sonuçların ne olduğunu bilmeye başladığımızda aldığımız dönüt gerekiyorsa davranışlarınızda düzenlemeler yapmanıza imkân tanır. Eğer adımlarınız sizi varmak istediğiniz yere yönlendirmiyorsa, farklı bir şey denemelisiniz, ancak birçok insan davranışsal esneklikten yoksundur ve yaptıklarını davranmaya devam ederler.
4. Uyum: Diğer insanlar dahil olmadıkça yukarıda bahsedilen maddeler istenilenin başarılmasında yeterli olacaktır. Bu süreçte başkalarıyla iş birliğine ihtiyaç duyulabilir, bu yüzden de karşılıklı bir anlayışa ve güvene ihtiyaç duyulur. Böyle bir ilişki kurup sürdürmenin kilit noktası ise uyumdur. Uyumun insanları bir arada tutan bir yapıştırıcı olduğu söylenebilir. Çoğu zaman kendiliğinden gerçekleştiği düşünülse de NLP uyumun geliştirilebilir ve iyileştirilebilir bir yetenek olduğunu düşünür. Aynı zamanda insanlarla uyum sağlamak için iletişimimizi adapte etmek, ya da karşıdakiyle eşleşebilmek için vücut dilimizi değiştirmek gibi birçok yöntemle uyum sağlanabilir (Bavister ve Vickers, 2013). NLP, kişisel değişim için Robert Dilts tarafından geliştirilen araçlar sunması ile ünlüdür. Kişisel değişimi anlamak için bir çerçeve sunar ve bireysel ya da başkalarıyla çalışırken nerede müdahale edilmesi gerektiğini bilmeyi kolaylaştırır (Bavister ve Vickers, 2013).

Bu model temelde çevreden başlayıp ruhsallıkla biten altı farklı seviye içermektedir ve hiyerarşiktir. NLP ile ilgilenenler bunların hiyerarşik olduğunu tartışmakta ve altı maddeyi de aynı düzeyde değerlendirmektedir. Bu maddeler çevre, davranış, kabiliyet, inanç ve değerler, kimlik ve ruhsal bağlanma olarak belirtilmektedir (O'Connor ve Seymour, 1994, s. 78; O'Connor ve Seymour, 2011, s. 27; Bavister ve Vickers, 2013, s. 15);

Çevre (nerede, ne zaman ve kimle): Bizi çevreleyenler, tepki verdiklerimiz ve karşılaştığımız diğer insanlar çevreyi oluşturmaktadır.

Davranış (ne yaptığın ve ne söylediğin): Yaptığımız belli davranışlardır ve düşünmeyi, konuşmayı, dinlemeyi, tepki vermeyi ve bir şeyleri başarma isteğiyle bilinçli hareketlerde bulunmayı kapsamaktadır.

Kabiliyet (Nasıl): Bu madde çoğu zaman farkında olunmayan davranış gruplarından, genel yeteneklerden ve hayatta kullanılan stratejilerden oluşmaktadır.

İnanç ve değerler: İnanmış olduğumuz ve bizi ilgilendiren şeylerdir. İnançlar hem izinler hem de kısıtlamaları içerebilir.

Kimlik: İnsanın kendini anlayış şekli, çekirdek değerleri ve hayattaki görevidir. Kimlik aynı zamanda kim olmadığınızı da kapsar. İnsanlar bazen kim oldukları ve yaptıkları ile kafa karışıklığına düşebilir. Kişinin bünyesinde barındırdıkları ve hayattan öğrendikleri kişiyi şekillendirir ve kimliğini oluşturur.

Ruhsal Bağlanmışlık (amaç / dünyaya katkı): Hayattaki amacımız, neden burada olduğumuz gibi metafiziksel sorulara cevap aradığımız ve üzerine düşündüğümüz en derin seviyedir. Bu ruhsal düzey hayatımızı şekillendirir, yönlendirir ve varlığımıza dayanak oluşturur. Bu seviyedeki herhangi bir değişim diğer seviyelerde de yoğun bir etkiye sahiptir.

NLP’de insan davranışını etkileyen bir diğer kavram “içinde bulunulan durum ve arzulanılan durumdur”. Şu anki düşünce, his ve davranışlardan başlayıp gelecekte gerçekleştirilmek istenen amaca yönelik yapılan davranış, sahip olunan his ve düşüncelere doğru yapılan bir yolculuk olarak düşünülebilir. Kişinin davranışı, hisleri ve düşünceleri içinde bulunan durum ile arzulanılan durum arasında farklılık gösterecektir. Bu durum, kişi için içsel bir çatışmaya sebep olabilir. Bu içsel çatışma kişinin başkalarıyla olan iletişimini ve hedeflenen sonucu engelleyebilir. Bu süreçte kişinin temel ihtiyacı motivasyondur. Arzulanan durumdaki amaca ulaşmak için hedefin başarılabılır ve çabaya değer olduğuna inanılmalıdır. Beceriler, teknikler ve zihnin zengin kaynakları bu amaç için kullanılabilir. NLP becerileri amaca ulaşmadaki engellerin üstesinden gelmek için güçlü kaynaklardır (O’Connor ve Seymour, 1994).

### 2.3. NLP'nin Tarihi Gelişimi ve Felsefesi

NLP'nin büyümesinde internetin etkisi olduğu düşünülmektedir (Alder, 2004). İlk çıkışı 1960'lı yıllara uzanan NLP insan iletişimi üzerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır. Antropolog Gregory Bateson, Dilbilimci Noam Chomsky ve Alfred Korzybski, hipnoterapi uzmanı Milton Erickson başta olmak üzere birçok kişinin fikirlerini temel alarak oluşturulmuştur. Yetmişli yılların sonlarına doğru Santa Cruz Üniversitesi Profesörlerinden John Grinder ve matematik mühendisi, aynı zamanda Geştalt Terapisti olan Dr. Richard Bandler, aile terapisi, Geştalt Terapisti ve Hipnoterapi alanlarında başarı elde etmiş uzmanlar üzerinde araştırmaya yapmaya başlamışlardır. Araştırmacılar bir soruyla NLP çalışmalarına başlamışlardır: “sadece herhangi bir uzmanlık alanında beceriye sahip bir birey ile aynı beceriye sahip olmasına rağmen daha üstün olan birisi arasında farka sebep olan nedir?” Başlangıçta Geştalt Terapisinin kurucusu Fritz Perls, aile terapisti Virginia Satir ve Hipnoterapist Milton Erickson gibi önemli şahısları gözlem altına almışlardır. Elde edilen sonuçlara dayanarak NLP'nin temelinde yer alan model alma metodunu geliştirmişlerdir. Model alma NLP'nin temelini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile alanlarında daha başarılı insanların kullandıkları yöntemlerin kalıplarını belirlemek ve başkalarına öğretmek amaçlanmıştır. Kişinin bireysel tecrübelerinin tıpkı laboratuvar ortamında yinelenen deneysel çalışmaların her seferinde aynı sonucu vermesi gibi tekrarlanabilen bir sistematığının olduğu ilkesini benimsemişlerdir. Gözlemlenen üç terapistin iletişimde, kişisel değişim gerçekleştirmede ve bireyin yaşamdan keyif almasına yardımcı olacak yöntemlerdeki otomatik davranış kalıplarının aynı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu onları başka bir soruya yöneltmiştir.

Bandler ve Grinder, belirledikleri kalıpları kendileri de diğerleri ile aynı şekilde tekrarlarsa aynı sonuçlar elde edilebilir miydi? Başarının modellenenebilir olup olmadığını sorgulamaya başlamışlardır. Belirledikleri etkin düşünme ve iletişim kurma kalıplarını çalışmada yer almak isteyen gönüllü üniversite öğrencileri üzerinde modellemiştir. Çalışmanın sonucunda başarılı çıkarımlar elde etmişlerdir. Bandler ve Grinder (2008, s. 78) bu çalışmada elde edilen sonuçlardan birinin başarı yaratan ve tekrarlayabilen zihin modeli olduğunu belirtmektedir. Bandler ve Grinder davranış kalıplarını modellemeyi seminerler aracılığıyla öğrencilerine aktarmaya başlar. Bilinç dışı kullanılan iletişim kalıpları ve davranış biçimleri karşılaştırılır. Bandler ve Grinder, kendileri ve başkaları üzerinde deneyerek olumlu farklar yaratan yöntemler ve mükemmelliğe bilinç ile

öğrenme yoluyla ulaşılabileceği konusunda dersler verip atölye çalışmalarını ile NLP olarak adlandırdıkları yaklaşımı insanlara tanıtmışlardır. Pratikte işe yarayan ve öğretilen başarılı terapi modelleri ortaya çıkardılar. Modellenen terapistler farklı kişiliklere sahip olmalarına rağmen şaşkıncu bir şekilde benzer temelli kalıpları kullanmışlardır. Bandler ve Grinder bu kalıpları incelemiş, basitleştirmiş ve etkili bir iletişim, kişisel değişim, hızlandırılmış öğrenme ve hayattan daha çok keyif alma amacıyla seçkin bir model oluşturmuşlardır. Keşfettiklerinin temelini özetlediğini düşündükleri için de NLP adını yeni kalıplarına isim olarak seçmişlerdir. Grinder ve Bandler, kendimiz ve başkalarıyla iki yöntemle iletişim kurduğumuzun altını çizerek;

1. NLP'nin sinir kısmı dünyayı beş duyu organımızla nasıl algıladığımız ve zihnimizde nasıl yansıttığımızla ilgilidir.
2. Dilbilimsel kısım ise dünya deneyimlerimizi şekillendiren ve yansıtan dil ile ilgilidir. Dili dünyayı ve dünya ile hayat hakkında inançlarımızı yansıtmak için kullanırız. Eğer konuşma ve düşünme şeklimizi değiştirirsek davranışlarımızı da değiştirebiliriz. Aynı zamanda dili değiştirmek isteyen başka insanlara da yardımcı olmak için kullanabiliriz (Revell ve Norman, 1999).

Alder (2004: 18, 21, 31) antropoloji, psikoterapi, biyoloji ve sibernetik alanında çalışmalar yapan İngiliz antropolog Gregory Bateson'un NLP'nin ilk aşamalarında önemli katkıları olduğunu belirtmektedir ve Gregory Bateson tarafından çalışılan sistemler kuramından faydalanılarak Yeni Kodlama ismiyle NLP geliştirilmiş ve aşağıda verilen anahtar kavramlara bağlı olarak tanımlanmıştır.

- Durumlar (zihinsel)
- Bilinçli ve bilinçsiz ilişkiler
- Algılanabilir pozisyonlar (birinci ve ikinci kişi gibi)
- Çoklu tanımlamalar (sistemik özellikler)
- Algılanabilir süzgeçler

NLP birbirini tamamlayıcı iki yönde gelişmiştir. İlk olarak herhangi bir alandaki mükemmellik kalıplarını keşfetme süreci ve ikinci olarak önde gelen insanlar tarafından kullanılan etkili düşünce ve iletişim yollarıdır. 1977'de John ve Richard Amerika genelinde halka açık bir seminer vermekteydi. Devamında NLP hızlı bir şekilde büyüdü

ve 100.000'den fazla insan NLP eğitimlerine katıldı (Akt. O'Connor ve Seymour, 1994). NLP yıllar içinde gelişti ve şimdi hemen her ülkede iş, terapi, yönetim eğitimi ve eğitim gibi birçok farklı alanda kullanılır hale geldi.

#### **2.4. NLP'nin Varsayımları**

NLP ortaya çıkarken temelinde yatan bir grup disiplinler mevcuttu (Bavister ve Vickers, 2004). Bu disiplinler de 10 ila 20 arasında NLP varsayımlarını oluşturdu. NLP, inançları doğru ve yanlış olarak nitelemekten öte onları faydalı ve faydasız olarak sınıflandırır (O'Connor ve McDermott, 2001). Bu sebeple NLP varsayımları için sorulması gereken soru “Bunlar doğru mu?” değil, “Bunlar yararlı mı?” olmalıdır ve NLP, bütün bilgileri duyularımızla işleriz varsayımını dikkate alır (O'Connor ve McDermott, 2001). NLP’de bağlı kalınan ilkelerin, varsayımların ve ön kabullerin (kabul görmüş gerçekler) altında kişinin inançları ve beklentileriyle ilgili kabullenmeler yer almaktadır. Öyle olduğu kabul edilip, o yönde davranılan fikir ve inançlar, varsayımları oluşturmaktadır (Özbay ve Erengil, 2005). Alder (2004), kabul edilen bu NLP ilkelerini izafiyet teorisi gibi değişmez yasaların aksine ekonomik yasalara benzetmektedir. NLP ilkelerinin yalnızca belli bir şekilde hareket eden insanlara bağlı olduğu kabul edilmektedir. Belirli bir sayısının olmamasının yanı sıra onları ifade etmek için kullanılan kesin tanımlamalar da yoktur. Farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Farklı kaynaklardan derlenen ve eğitimle ilişkilendirilebilecek olan on varsayım aşağıda sıralanmıştır (Alder, 2004: 35– 55, Blackerby, 2002, Tosey, Mathison ve Michelli , 2005, Kamp, 2003:41- 69, Knight, 1995: 106- 121, Saygın, 2001: 20-21). Bu on varsayımın NLP’nin kuruluş prensiplerini ve NLP’deki temel inançları oluşturduğu kabul edilir. Bunlar kullanışlı, işe yarar, hatırlaması ve kullanması kolay olarak görülmektedir. Öte yandan bazı varsayımlar kişiye yabancı gelebilir ve bunların kişinin deneyimine aktarımı zaman alabilir. Her varsayım kendi başına anlam ifade etmese de bir bütün halinde birbirlerine bağlı bir düşünme sistemi oluştururlar. Bunlar birçok NLP modelinin teorik çerçevesini oluşturmaktadırlar (Bavister ve Vickers, 2004).

##### **2.4.1. Harita Bölgenin Kendisi Değildir**

İnsanlar gerçekliğin kendisine değil, gerçekliğin haritasına değer verirler varsayımına dayanan NLP, haritanın daha çok seçenek sağlayabilmek amacıyla değiştirilmesi gerektiğine inanır (O'Connor ve McDermott, 2001). NLP’nin anahtar önermesi olarak



kabul edilen bu varsayım ilk olarak Alfred Korbski'nin 1933'te yayınlanan Bilim ve Akıl adlı kitabında bu şekilde adlandırılmış ve şu şekilde ifade edilmiştir “zihninizin ya da kendi dünyanıza bakış açımızın harita olduğunu düşünün. Bu zihinsel harita nesnelere ya da olayları nasıl gördüğümüzü, nasıl algıladığımızı, nesnelere ya da olayların ne anlama geldiğini, gördüklerimizi, duyduklarımızı ve hissettiklerimizi nasıl kodladığımızı, daha sonra hatırlayabileceğimiz ya da kavrayış ve fikirler şeklinde birdenbire bilinç dışına çıkabilecek hatıraları nasıl oluşturduğumuzu simgeler (Akt. Alder, 2004:38).

Zihin haritası dünyanın kişiye görüldüğü şeklini resmeder. Haritalar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır; 1. Duyuların dışarıda kullanılış biçimleri içerideki düşünüşü ve deneyimleri etkileyecektir. 2. Duyuların içeride kullanım tarzını değiştirerek, deneyimler değiştirilebilir (O'Connor ve McDermott, 2001). Her insan zihninde dünyanın nasıl bir yer olduğu ile ilgili bir temsil oluşturur. Ancak kişinin zihnindeki bu temsillerden hiçbiri dünyayı eksiksiz veya gerçek şekliyle yansıtamaz. Kişinin verdiği tepki gerçekliğin kendisinden öte zihnindeki temsildir. Bu sebeple, kişinin zihnindeki temsili değiştirilmesi ve güncellemesi dünyanın kendisini değiştirmesinden daha kolaydır. Kişilerin haritası kendilerine özgü olduğu için hiçbir harita “gerçek” ya da “doğru” olarak nitelendirilemez ve bundan dolayı hedef, en doğru haritayı değil en zengin haritayı elde etmektir. NLP'ye göre insanı mükemmelleştiren çok çeşitli bakış açıları ve çok sayıda davranış seçenekleri olan haritalara sahip olmaktır. NLP, kişiye bakış açılarını ve davranış seçeneklerini artırma, zenginleştirme konularında yardımcı olur. Mükemmellik de devamında kişinin olgunlaşmasına yarar sağlar.

Ayrıca bu varsayımdan ortaya çıkan zihin haritası özellikle kelime öğretiminde kullanılabilir bir yöntemdir. NLP'de duyular vasıtasıyla edinilen bilgiler filtrelerden geçirilerek yeniden anlam kazandırılır ve zihinde harita oluşur ve her bireyin oluşturduğu zihin haritasında farklılıklar vardır (Mert,2006).

#### **2.4.2. Kurmuş Olduğumuz İletişimin Anlamı, Ortaya Çıkardığı Tepkide Saklıdır**

NLP'de harita varsayımı kişiler arasındaki iletişime farklı bir anlam yüklemektedir. Kişinin, kavrama eylemini yerine getirebilmesi için karşıdakinin haritasına bir şekilde giriş yapması gerektiği savunulmaktadır. Bir iletişimin başarılı olarak adlandırılabilmesi

için iletişimin başındaki amaca ulaşılmış olması gerekmektedir. İletişim sürecinde alınan tepkiler beklenenden farklı olabilir. Bu yüzden, bir iletişimi başarısız olarak nitelemektense yanıtlar ve geribildirimlere odaklanılmalıdır. Her deneyim fayda sağlayabilir. Daha iyi bir iletişim sağlanması durumunda bu değişimi de ilerletecektir. İletişimin değeri, kavrama eyleminin aktarılabilmesinde yatar. Üç etken geleneksel iletişimde önemlidir. Bunlar; mesaj, tavır ve ortamdır. NLP'nin odak noktası ise iletişimin yarattığı etki ya da sonuçtur. Alınan tepki bir iletişimin etkisini, anlamlandırılışını ortaya koyar ve başarı/başarısızlık için temel oluşturur. Kişinin kendisi veya çevresiyle iletişim kurmaması olanaksız olsa da insan belli bir hedef ve beklenti çerçevesinde iletişim kurmaktadır. Kişinin karşı taraftan beklenen tepkiyi alamaması, iletilmek istenen bilginin karşıdakine istenilen şekilde aktarılamadığını kanıtlar. Böyle bir durumda olumsuz bir şekilde tepki vermek, iletişimde hecelemeyi kullanmak ya da ısrarcı olmak iletişimi daha çok engelleyeceğinden başvurulan davranışın değiştirilmesi hedeflenen sonuca daha kolay ulaşılmasına yardımcı olacaktır. İletişimin başarısından/başarısızlığından ileten sorumludur. İleten kişinin amacı ya da nedenleri şu şekilde olabilir;

- Bilgi vermek
- Tesir etmek
- İkna etmek
- Kalıcı olmak
- Soru sormak, örneğin bilgi almak için
- Vakit geçirmek

Eğitim ortamı göz önüne alındığında öğretmen ileten konumundadır ve amaçları da aynıdır. Öğrencilerle iletişim içerisinde olan bir öğretmenin aktarabileceği, öğrencilerinin anlayacağı kadardır. Bu nedenle, öğretmenin anlatmaya çalıştığı ve öğrencinin anlayışı farklı olabilir. Öğretmenin bu durumun farkında olması iletilen bilginin hedeflenen şekilde anlaşılması durumunda öğretmeni bilgiyi yeniden aktarmak için yeni yollara sevk edecektir. Sadece kurulan cümleler değil vücut dilinin de anlatılmak istenen mesajı vermesi gerekmektedir.

### 2.4.3. Başarısızlık Yoktur, Sadece Geri Bildirim Vardır

Kişi deneyimleriyle öğrenir. Hedefe ulaşmaktan öte süreç boyunca yapılan hatalar kişinin daha çok şey öğrenmesini sağlar. Kişiyi başarıya götüren etken de bu kazanımlardır. Yeniden gözden geçirilen her başarısızlık hedefe ulaşma şansını biraz daha artırır. Elde edilen geribildirimler sayesinde bir sonraki denemede aynı hatalardan kaçınılır. Bu sebeple, gerçekte hata yapılmaz sadece geribildirim alınır. Bu varsayım her çeşit öğrenmelere uygulanabilir (Alder, 2004). Geribildirimlerin başarısızlık olarak algılanması kişinin başarısızlık inancını artırır. Bu varsayım NLP'nin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilir ve başarısızlık algısını yok sayar. NLP, başarısızlık algısına neden olan etkenleri irdeleyerek bunları başarıya dönüştürebilmek için yeni yollar sunar. Karşı taraftan alınan tepkiler ya da elde edilen sonuçlar gereken geribildirim kişiyi sağlar. Bunlar kişiyi başarıya götürebilecek yararlı bilgilerdir. Geribildirimler sayesinde uygulanan yöntemin kişiyi çözüme/hedefe yaklaştırıp yaklaştırmadığı konusunda bilgi edilebilir. Bu sayede kişi yeni yollar aramaya başlar. Geribildirimler sayesinde düzeltilen her hata başarıyı pekiştirir. Başarısızlık sürecinde elde edilen geri bildirimler hem şimdi hem de gelecek için kişiye gereken kaynakları sunar. Öğretmenler de öğrencilerden aldıkları tepkiler sayesinde gözden geçirebilecekleri geribildirimler elde ederler. Ancak eğitim sürecindeki sıkıntılı konulardan bir tanesi de nasıl geribildirim elde edilip nasıl değerlendirileceği hakkındaki eksikliklerdir. Süreç sırasında belirli aralıklarla durmak, süreci gözden geçirmek ve yeniliklere ihtiyaç olup olmadığını kontrol etmek geribildirimler için imkân sunacaktır. Bu süreçte öğretmenin yanısıra öğrenci de elde ettiği geribildirimleri nasıl değerlendireceğini bilmelidir. Buradaki algıları onların gelecekteki hayatlarını da etkileyebilecek bir inanca dönüşebilir ve kişiliklerinin bir parçası haline gelebilir. Bu nedenle kişilerin başarılı olabilme inancını artırmak için değişikliklere ve düzenlemelere açık eğitim programlarına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

### 2.4.4. Kişi Değişimi İçin İhtiyaç Duyduğu Kaynaklara Kendi İçinde Sahiptir

NLP, kişinin ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahip olduğuna ve gerektiğinde onlardan yararlanabileceğine inanır. Kaynaksız ve güçsüz insan olmadığı inancına dayanır. Ancak kaynaktan yoksun durumlar vardır (O'Connor ve McDermott, 2001). NLP bu kaynakları değişim ve bir şeylerin gerçekleştirilmesi için tohum olarak görür. Kişinin dünya haritasını oluşturan ve kişi için önemli olan bütün o deneyim, birikim kişinin

şimdiki yaşamında isteyeceği değişikliklere olanak sağlayacak sınırsız kaynaklardır (Alder, 2004). Ayrıca kişinin zihinsel ve fiziksel kaynaklarının temelini zihinsel örüntüler, iç sesler, duygular ve hisler oluşturmaktadır. Bu kaynaklar çoğu zaman bilinç dışında yer alsa da ihtiyaç duyulduğunda ondan fayda sağlamak mümkündür. Bu da bilinç içi ve bilinç dışı arasında bir köprü kurmak için kişiye yardım eder. Başarısızlık olarak kabul edilen şey aslında şu an ve gelecek için büyük bir kaynak sunar kişiye. Belli bilgi ve beceriler için dış olanakların da kullanılması gerektiği göz ardı edilmez ancak o an kişide var olmayan kaynaklar için gerekenler düşünülebilir, öğrenilebilir ve gerçekleştirilebilir (Alder, 2004). Bu olanaklar sayesinde belli sonuçlara ulaşılabilir ve kişiyi gereken becerilerle donatarak yeni kaynak oluşturur. Değişimi meydana getiren bu kaynaklar çoğu zaman fark edilmez. Bazı zor durumlarda kişi gerekli yeteneğe sahip olduğunu görünce şaşırır. Kişi kendi kaynağına asla bir süre düşünme sonucunda başvurmuş olamaz (Alder, 2004). Bir kriz ya da bir değişimle yüzleşme anında kişi potansiyelini ortaya çıkarmak için bir şeyler yapar. Bu yeterliklerin kişi tarafından fark edilmesi kişinin öz saygısını ve kazanım düzeyini yükseltecektir. NLP'nin amacı da kişinin, ihtiyaç duyduğu kaynaklara istenilen zaman ve istenilen yerde ulaşabilmesini ve en uygun şekilde yararlanabilmesini sağlamaktır. Verimliliğin en iyi düzeyde olabilmesi için kişinin kaynaklarını başka bir deyişle kendini bütünüyle kullanması gerekmektedir. Kendilerinden izler taşıyan işler yapanlar hayranlık duyulan insanlardır ve bu tip insanlar model alınırlar. Öğretmenler de kendilerinden bir şeyleri öğrencilere sunabilirse öğrenciler öğretmenlerini modellemek isteyecek ve kendi kaynaklarına ulaşabilme çabası içerisinde öğretmenlerinin de kaynaklarından da yararlanabileceklerdir.

#### **2.4.5. Esnek Olanlar En Etkili Seçeneklere Sahip Olurlar**

Kişi kendisi için en geniş ve zengin sayıda seçenek sunan bir harita arayışı içerisinde olmalıdır. Seçenekleri arttırmak için sürekli bir faaliyet içerisinde olmalıdır. En çok seçeneğe bir başka ifadeyle en geniş düşünce ve davranış esnekliğine sahip kişi, tüm etkileşimlerde en çok etkileme gücüne sahip kişi olacaktır (O'Connor ve McDermott, 2001). Kişi, esneklik sayesinde seçeneklerini çoğaltabilir ve içindeki potansiyel kaynağı ortaya çıkarabilir. Davranışsal esnekliğin daha çok seçenek sunması seçeneksizlikten ya da sınırlı seçenekten daha iyidir (Alder, 2004). Düşünce ve tepkilerin birçoğu robotlaşmışken duyguların bir kısmı ise bastırılmış veya durdurulmuştur. NLP'nin temelinde kişiye esneklik özelliğini kazandırmak vardır. Mükemmellik, herhangi bir

koşulda en öz ve esnek uyumu sağlayabilmektir. Korkular, kompleksler gibi kişiyi kısıtlayan prensipler olmasaydı, kişi daha rahat, iç özgürlüğü var olan ve zihinsel olarak verimli olabilirdi. Öğretmenlerin stratejilerini çeşitlendirmesi, farklı yollar aramaya yönelmesi de esnekliğin sonuçlarındandır. Bu esneklik bireysel farklılıklara sahip öğrencilere cesaret vermede ve karşılaşılan sorunlar için farklı çözüm yolları bulmada öğretmenlere yardımcı olacaktır. Örneğin, içe dönük olmasını bahane edip sunum yapmak istemeyen bir öğrenciye onun içe dönüklüğünü kabul ettiğini, yine de sunum yapmak için illa dışa dönük olunması gerekmediğini, aynı zamanda öğrencinin dışa dönük olabildiği zamanları gösteren örnekler bularak öğrenciyi cesaretlendirmeye çalışması öğretmenin esnekliğidir (Yılmaz, 2004).

#### **2.4.6. Her Davranışın Altında Olumlu Bir Niyet Vardır**

NLP, insanın sadece davranışlarından ibaret olmadığını savunur ve davranışın altındaki amacı veya niyeti davranışın kendisinden ayrı ele alır (O'Connor ve McDermott, 2001). Davranışın arkasındaki niyetin görülemeyişi davranışın olumsuz bir şekilde algılanmasına neden olur. NLP'ye göre bilinçdışı zihin doğal yapısında iyicildir ve bilinçli zihni dengelemektedir (O'Connor ve McDermott, 2001). Çoğu davranış alışkanlık olarak bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirilse de altında yatan niyetlerin ortaya çıkarılması daha kolay, daha çabuk ve daha tatmin edici yoldan istediğine ulaşması için kişiye yardımcı olur (Alder, 2004). Bu varsayım hem aileler hem de öğretmenler için oldukça kullanışlı iletişim tekniklerinden birisi olarak görülebilir. Davranışın altındaki olumlu niyetin irdelenmesi en olumsuz görünen davranışlarda bile gereklidir. Öğrencilerin gösterdiği ve olumsuz kabul edilen birçok davranış olumlu niyete sahiptir ve gerçek davranışın oluşmasına olanak sağlayan bu niyettir. Bu niyetin farkına varılıp kabul edilmesi ve geçerli sayılması olumsuz davranışın da değişmesine yardımcı olacaktır. Davranışın altında yatan niyetlerin bazıları geçmişten getirilen ve unutulmuş niyetlerken bazıları gözle görülebilir niyetlerdir.

#### **2.4.7. Bir Şey İstenilen Sonucu Vermiyorsa Yeni Bir Şey Denenmeli**

Davranış sonucunda alınan her türlü tepki istenmeyen şekilde de olsa kişi için geri bildirim sağlar ve istenilen sonuç alınana kadar davranışlarda esnek olmaya, yenilikler denemeye faydalı kaynak sunar. Kişi fark edebildiği seçenekler arasında kendisine en uygun seçeneği seçer ancak o elendiğinde başka seçenekleri de mevcuttur. Kişinin

deneyimleri yapılan seçimleri etkiler. Daha yararlı bir deneyim elde edilene kadar aynı deneyim tekrarlanır. Çoğu öğretmen anlatılan konunun anlaşılmadığını düşündüğünde veya istenilen sonuca ulaşamadığında onu tekrarlar. Ancak mola vermek ve daha hafif bir konuyla devam etmek öğrenciler için daha faydalı olacaktır. Bu konuya tekrar dönüldüğünde öğrencileri hedeflenen sonuca daha çok yaklaştıracaktır.

#### **2.4.8. Bir İnsan Bir İşi Başarabiliyorsa Bunu Herkes Başarabilir, Öğrenebilir**

Başarılı bir davranışı modellemek, kişiyi mükemmelliğe ulaştırır. Bir şeyi başarıyla yapan bir kişiyi modellemek ve başkalarına öğretmek mümkündür. Bir başka deyişle mükemmelliği kopyalamak mümkündür. Bu varsayım kişiyi sınırlandırılmış inançlarından uzaklaştırarak kişiyi davranışa yönelik motive eder. Bu ilke okula gitmeden önce çocukların gerçekleştirdiği öğrenmeler gibidir. Konuşma veya yürüme gibi öğrenmesi kolay olmayan eylemler başkalarının taklit edilmesiyle gerçekleşir. Taklit edilen başarılı kişi öğrenmenin gerçekleşmesi için taklit edene yol göstericidir. Eğitimde taklit edilen kişi genellikle öğretmendir. Öğretmenin bu durumun farkında olması, onlar fark etmeden öğrencilerine istenen hedefe ulaşmalarında yardımcı olacaktır.

#### **2.4.9. Zihin ve Vücut Birbiriyle Bağlantılıdır**

Önde gelen NLP kurucularından Robert Dilts vücudumuzun, içinde bulunduğumuz toplum ve evren ile karmaşık bir sistemler bütünü oluşturduğunu ve bu sistemin içerisinde birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen alt sistemler olduğunu belirtir (Akt. Bavister ve Vickers, 2004). Zihin ve vücut aynı sistemin parçalarıdır ve birbirlerini etkilemektedir. Sistemdeki bu parçalardan birini diğerinden ayırmak mümkün değildir. Bu da NLP'nin temel varsayımlarından birini oluşturur. Aynı şekilde sistemin bir yönü değiştirildiğinde diğerleri de bundan aynı ölçüde etkilenecektir. Bireyler kendi davranışları ile başkasını etkilediği gibi başkalarının yaptıklarından da etkilenecektir.

#### **2.4.10. Her İnsan Kendine Özgü Dünya Modelini Yaşar**

Her ne kadar insan olarak birbirimize benzesek de harita bölgenin kendisi değildir varsayımında da olduğu gibi, her birimiz kendi içsel dünya modelimize sahip olmalıyız.

Bu sebepten bireylerin düşünüşünde ve davranışlarında bu denli çeşitlilik bulunmaktadır. Eğitim hayatında öğretmenler bunun örneklerini görmektedir. Örneğin, bir öğrenci bir öğretmenin harika olduğunu düşünürken bir diğer öğrenci aynı öğretmenin kendisine katkı sağlamadığını düşünebilir. Bireyin herhangi bir durumda nasıl tepki verdiği onun öznel algılayışına bağlıdır. Dolayısıyla aynı durum, konu veya mesele üzerine farklı fikirler sunulabilir ya da farklı tepkiler verilebilir. Her birey kendi modelinin doğru olduğuna inandığından ve kişilerin haritaları farklı olduğundan insanlar tartışabilir. Esasında olan her bireyin geçerli bir haritasının olduğunun bilinmesidir (Bavister ve Vickers, 2004).

### **2.5. NLP'nin Değerler ve İnançlar Sistemi**

İnançlar davranışlarımızın altında yatan genel soyut ve bilincinde olmadığımız sebeplerdir. İnanç, ne olacağına dair yaptığımız genellemelerdir ve gerçeklere bağlı olarak yaşadığımız dünya ile bizi yönlendiren inançlarımızı oluştururuz. İnançları oluşturan genellemeler iki şekilde gerekçelendirilir; neden-sonuç ilişkisi kurmak ve anlamlandırmak (O'Connor ve McDermott, 2001). NLP'de kendimiz, başkaları ve çevremiz ile ilgili yargı ve değerlendirmeler inançlar olarak kabul edilir (Dilts ve Delozier, 2000). NLP'de değişimin ve öğrenmenin temelini inançlar oluşturur (Tepiroğlu, 2007). İnançlar bireyleri kısıtlayabilecek ya da potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecek, zekayı, sağlığı, ilişkileri, yaratıcılığı, kişisel başarı ve mutluluğu etkileyip şekillendirebilecek kadar insan hayatında önemli bir etkiye sahiptir. NLP ile bu inançlar değiştirilip, yönlendirilebilir (Dilts ve Delozier, 2000). NLP bireyleri kısıtlayan inançları umuda, yeterlilik ve sorumluluk anlayışına, kendine değer ve sahiplik anlayışına değiştirme konusunda bireylere yardım sağlayacak belirli teknikler barındırmaktadır (Tepiroğlu, 2007).

Zihnin bir olayın gerçekleştirilebileceğine inanması sinir sistemine doğrudan iletilen bir komuttur. İnançlar başarmak istediklerinize, ulaşmak istediğinize sizi götürebilmek için zihni ve davranışlarınızı kontrol edebilir; gerektiğinde bedensel değişiklikleri de beraberinde getirir (Kondu, 2009).

Değerler ise kişinin önem verdiği ve öyle olduğuna inandığı unsurlardır. NLP'de, bilmek, olmak, yapmak, yakın olmak, sahip olmak üzere 5 temel değer yer almaktadır (Saygın, 2001). Artan bilgi birikimi ve deneyimler kişinin sahip olduğu değerleri

değiştirebilir. NLP kişinin kendi değer ve inançlar sistemini fark etmesine ve gerektiğinde bunları yeniden programlamasına yardımcı olur. Bireyin hedefleri ile değerleri doğru orantılıdır. Örneğin, Alder (2004)'e göre bireyin en üstteki hedefi İngilizce öğrenmekse bu durum bireyin İngilizce öğrenmeye değer verdiğini gösterir. Ayrıca değerler bireyin zihinsel strateji tercihlerine ve eylemlerine de yön verir (Dilts ve Delozier, 2000). Değerlerin de hedefler gibi hiyerarşik bir önem sırasına konması bireyin karar almasına ve yaşamak için bir amaç bulmasına olanak sağlar (Alder, 2004).

Değerler ve inançlar birbirinden bağımsız değildir. Değer, inançları da yansıtmaktadır (Alder, 2004). Bireylerin kendi inançlarının davranışları üzerindeki etkisi genelde, başka insanlar, ve dünya hakkındaki inançlarından çok daha fazladır (Alder, 2004). Değer ve inançların farkında olup, kaynaklarını bilip bir hiyerarşiye koymak önemlidir çünkü birey kendi filtrelerinden geçirilenleri öğrenir. NLP bu filtreleri “inançlar, değerler, kararlar ve hafıza” olarak tanımlar (Bardak, 2007).

## 2.6. NLP'nin Temel Stratejileri

Bu bölümde NLP içerisinde yer alan stratejilerden eğitim alanında en çok kullanılanlar ele alınmıştır.

### 2.6.1. NLP Temsil Sistemleri

NLP'de haritanın şekillenmesi, dünyanın simgelenmesi gördüğümüz, işittiğimiz, dokunduğumuz, tadını aldığımız ya da kokladığımız şeylerin birer sonucudur (Alder, 2004; Knight, 1995). NLP'de temsil sistemleri olarak adlandırılan bu algılar bütünü, zihnimizde bilgileri nasıl şekillendirdiğimizi anlamamıza olanak sağlar. Görsel, İşitsel, Kinestetik, Kokusal ve Tatsal (VAKOG; visual, auditory, kinesthetic, olfactory, gustatory) olarak adlandırılmaktadır (O'Connor ve Seymour, 1995). Revell ve Norman (1997) *In your hands* isimli kitaplarında temsil sistemlerini aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

(V) Görsel →gördüklerimiz

(A) İşitsel → duyduklarımız

(K) Kinestetik →dış dünya ile ilgili hissettiklerimiz, iç dünya ile ilgili hissettiklerimiz, psiko-motor davranışlarımız

(O) Kokusal → alığımız kokular



(G) Tatsal → aldığımız tatlar

Her birey fiziksel ya da psikolojik bir durum olmadığı sürece bu temsil sistemlerinden yararlanır. Ancak ilk üçü bilgiyi anlamlandırma ve depolamada diğerlerine göre daha baskın olarak kullanılır. NLP’de bu temsil sistemleri sadece bilgiyi almada değil algıladığımız şekilde zihnimize kodlamada da yardımcıdır. Örneğin; görsel olarak edindiğimiz bir bilgi zihnimize bir resimmiş gibi saklanır. Ya da işitsel olarak aldığımız bilgiler ses veya söz olarak depolanır. Çoğumuz bir ya da iki temsil sistemini diğerlerine göre daha baskın olarak tercih ederiz.

Bir kişinin hangi temsil sistemini baskın olarak benimsediği vücut dilinden, nefes alışverişinden, ses tonu ve göz hareketlerinden bile anlaşılabilir (O’Connor ve McDermott, 2001). Bunlar sadece birer genelleme olmakla birlikte düşüncelerimizle ilgili ipuçları verebilir. Bu genellemelere yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Temsil sistemlerine yönelik ipuçları*

	<b>Görsel</b>	<b>İşitsel</b>	<b>Kinestetik</b>
<b>Göz hareketleri</b>	Odaksız ya da yukarı sağ ya da yukarı sola bakar.	Orta seviyede bakar.	Orta seviyenin aşağısına genellikle sağa bakar.
<b>Ses tonu</b>	Genellikle yüksek tonda hızlı ama anlaşılır bir tonda konuşur.	Melodik bir ses tonuyla orta hızda konuşur. Genelde konuşmasında bir ritim vardır.	Düşük ve derin bir ses tonuyla, yavaş, duraksayarak ve yumuşak bir şekilde konuşur.
<b>Nefes alıp-verme</b>	Göğsün üst kısmından hızlı ve yüzeysel nefes alır.	Göğüs kafesinin orta seviyesinde nefes alıp verir.	Karından derin nefes alıp verir.
<b>Duruş ve vücut hareketleri</b>	Özellikle boyun kısmı gergin durur ve daha zayıf vücutları vardır.	Çok kalın ya da ince olmayan vücut tipi vardır. Müzik dinlemiş gibi ritmik hareketleri vardır. Kafa telefonla konuşur gibi yana yatık durabilir.	Yuvarlak omuzlar ve baş aşağıdadır. Kaslar gergin değil rahattır. Vücut hareketleri karın bölgesine ya da vücudun orta kısmına doğru yapılıdır.

### 2.6.2. Çıpalama

NLP’de çıpalamak, klasik koşullanmada olduğu gibi, içsel bir tepkinin dışsal bir uyarıcı tarafından tetiklenmesi sonucunda kişinin hızlı tepkiler geliştirme sürecidir (Brunner, 1993). Belirli bir tepki uyandırmak amacıyla sunulan uyarana da “çıpa” denmektedir (Shapiro, 2004). El hareketleri kullanarak görsel çıpalama, belirli sözcüklerle işitsel çıpalama ve dokunma gibi davranışlarla da kinestetik çıpalama NLP sürecinde kullanılabilir. Çıpalamada fark edilebilir bir hareket olmalıdır ki hatırlanabilsin (Acton, 2007). NLP’de ilk olarak kişinin odaklanması sağlanır ve doğru kombinasyonlar bir araya getirilerek hafızaya yerleştirilir; sınıfın aynı yerinden önemli duyuruları iletmek, etkinlik yapmadan önce aynı kelimeler ile öğrencileri bilgilendirmek gibi. Acton (2007) ’a göre çıpalama dersi özetleme aşamasında ya da dersin bir aşamasının tamamlanması sırasında kullanılabilir. NLP’de sadece dışardan gelen uyarılar istenilen tepkisel davranışı oluşturmaz, ayrıca kişinin kendi deneyimleri ile de bağlantı kurulabilir. Örneğin, yeni bir ses telaffuzu öğretilirken öğrenciye hatırlayabileceği açık bir bağlam oluşturmak çıpalamaya örnektir (Acton, 2007). Bir resim, bir ses tonu, bir koku bile bir duygu için çıpa olabilir. Çıpalama sonucu geliştirilen davranış klasik koşullanmanın aksine bir refleks değil; yaratıcılık, öğrenme, konsantrasyon ve başka zihinsel işlemleri de içeren bir süreçtir (Tepiroğlu, 2007). Tekrar davranışsal modellemeyi daha hatırlanabilir hale getirir. Knight (1995) çıpalamanın;

- \*istenilen duygu ve durumlara, istenilen zaman ve yerde ulaşmak için,
- \*istenmeyen duygu ve düşünceleri, istenen duygu ve düşüncelerle değiştirebilmek için,
- \*duyguların kontrol edilmesinde,
- \*başkalarında istenilen duyguyu oluşturmada,
- \*istenilen bellek ve imgelerin oluşturulmasında kullanılabileceğini belirtmiştir;

Klasik koşullanmadaki gibi dıştan gelen uyarıcı ile içsel deneyim ya da durum arasında çağrışım oluşturmak esas amaçtır. Öğrenmenin büyük bir kısmı da bu şartlanma durumu ile ilgilidir. Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinde belirli bir kelimeye, yere ya da harekete çıpa atılırsa, bunlar çıpa çağrıştırıcı görevindedir. Çıpalar bilgilerin hatırlanmasında da rol oynayabilirler. Aynı sınıfta eğitim görüp farklı sınıfta sınava giren bir grup öğrencinin puanlarının diğerlerine göre daha düşük olması da öğrenilen konuyla çevresel uyarıcıların bağlantılı olduğuna örnek olarak gösterilebilir. Bir uyarıcı, başka

bir ifadeyle NLP'deki çıpa, bir yerden başka bir yere taşınabiliyorsa öğrenmenin de yer değiştirebileceği olasıdır.

Klasik koşullanma deneyinde köpeklerin aç olması bir ön koşuldu, NLP'de ise öğrencilerin sunulan çıpaya odaklanabilmesi bir gerekliliktir. Bu sebeple mesajın karşıya iletileceği zaman önemli olabilir. Öğrencilerin durumuna bağlı olarak doğru zamanda sunulması daha iyi çağrışım kurulmasına yardımcı olabilir. Öğretmen öğrencilerin mesajı almaya açık olduğu, odaklanmanın gerçekleştiği anı seçebilmeli ve anahtar sözcük veya kavramları o anda sunabilmelidir. Bilgiden öte öğrencilerin deneyimleri ile bağlantı kurabilecekleri uyarıcıyı sunmak daha etkili olabilir. Çıpalama sürecinde önemli iki etkenden birisi çıpanın sürekli olarak tekrarlanıp pekiştirilmesi, bir diğeri de çıpalamaya çalışılan deneyimin yoğunluğudur.

Davranışçılara göre, hedeflenen bir davranış için bir uyarıcı ortaya konursa ve sonrasında hedeflenen davranış gerçekleşirse aynı uyarıcı tekrar ortaya konduğunda öğrenci öğrenmesi gereken hedef davranışı hatırlar ve tekrar eder. Klasik koşullanmada olduğu gibi nötr bir uyarıcı belirli bir tepkiyi ortaya çıkarma yeterliliği kazanır (Köknel, Özüğurlu, ve Bahadır, 1989). Bu sebeple eğitimde öğrencilere çıpa verildiğinde öğrenme süreci daha kolay ve etkili olacaktır. Sınıfta kullanılan sunumlar, kavram haritaları vb. materyaller iyi uyarıcı olarak sunulursa çıpa görevi göreceklerdir. Sunulan çıpa ve istenen davranış için bitişikliğe dikkat edilmelidir. Sunulan çıpa ve hedef davranış birbirine yakın zamanlarda sunulmalı, arka arkaya verilmelidir ki öğrenci ne yapması gerektiğini daha kolay kavrayabilsin. Uygun çıpa kullanılması öğrencilerin güdülenmesine de yardımcı olacaktır. Çıpa aynı zamanda kişinin deneyimleri ile de bağlantı kurabileceğinden sembolik uyarıcıların çıpa olarak kullanılması daha etkili olabilir. NLP, genelde nesnel olan öğrenme sürecini öznel deneyimlerle yürütmeyi hedefler. Çünkü nesnel çalışmalar genelde problemleri insanlara odaklanırken, NLP öznel deneyimlere dikkat çeker (Bandler ve Grinder, 2008). Bavister ve Vickers (2008) etkili bir çıpa için şu adımlarını gerekli olduğunu belirtmektedir;

- \*benzersiz bir uyarıcının kullanılması,
- \*bireydeki küçük değişikliklere bile dikkat edilmesi,
- \*çıpanın saf olması,
- \*zamanlamasının uygun olması,

\*bağlamın dikkate alınması.

Çıpalar bir kez uygulandıktan sonra bireyde otomatik tepkiler olarak görülebilmektedir, ancak çıpalar hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Olumlu çıpalar güven, enerji, yaratıcılık gibi duyguları öne çıkarabilirken olumsuz çıpalar depresyon, hayal kırıklığı, tembellik gibi hisleri tetikleyebilir. Örneğin, öğrencinin bir sınavdaki başarısızlığı ile oturduğu yer arasında bir çağrışım kurarak bir sonraki sınavda aynı yere oturmamayı tercih etmesi olumsuz çıpalamaya örnektir. NLP’de çıpalar temsil sistemleri ile ilişkilidir; görsel, işitsel, dokunma, koku ve tat duyuları gibi. Amaç bütün çıpa unsurlarıyla hedeflenen bir duygu durumu oluşturmak ve onun üzerinde kontrol sağlamaktır (Gün, 2015).

Çıpalamanın en belirgin etkisi motivasyondur. Örneğin, öğrencinin başarı duygusunu en yoğun yaşadığında parmak şaklatılması ve bu durumun tekrarlanması ihtiyaç durumunda başarı duygusunu ortaya çıkarmak için parmakların şaklatılması ile yeniden hissedilmesi bir motivasyon kaynağıdır. Sadece hareketler ya da materyaller değil kişilere de çıpa atılabilir. Zihinde pozitif olarak kodlanan bir insan görüldüğünde kişi gülümsemeye meyillidir. Bu algı bir çeşit zihinde yer alan çıpadır. Aşağıdaki örnekte ifade edileceği üzere benzersiz uyarıcılar kullanılmalı, alışkanlık halinde olan bir davranışa gönderme yapmamalı ve uyarıcı harekete geçirildiğinde doğal olmayacak şekilde fark edilebilir halde olmamalıdır (Alder, 2002; Alder ve Heather, 2004).

- Belirli bir durumda kullanmak üzere ulaşılması istenen kaynaklar belirlenmelidir (İnsanlarla ilk tanışıldığında heyecanlanmamak gibi).
- Geçmişe dönülerek bu deneyimle ilgili, örneğin heyecanlanılan anlar, düşünülmeli ve üç temsil sistemi için bir çıpa belirlenmelidir. Kolaylıkla hatırlanabilecek dokunsal bir hareket, bir kelime ya da ifade, istenilen duyguyu uyandıracak bir sahne ya da nesne vb.
- Geçmiş deneyime geri dönülmeli ve bulunulan yer, yapılan şey, görülüp işitilebilen ve duyumsanan şeyler hatırlanmalıdır.
- Geçmişte kendinden emin olma duygusuna dair bir anı yeniden yaşanmalı ve bu durumda üç çıpa da uygulanmalıdır. Uygulama zamanı deneyime yönelik duygular zirveye yakın noktadayken olmalı ve zirvede çıpalar bırakılmalıdır.

- Sonraki zamanlarda çıpalama egzersizi 5-8 kez tekrarlanmalıdır.
- Çıpalanın istenilen duygu durumunu oluşturup oluşturmadığını kontrol etmek için test edilmesi gereklidir. Bazı durumlarda tek başına dokunsal çıpanın kullanımı da etkili olabilmektedir. Duyguların ateşlenmemesi, konuya ilişkin yeni denemelerin yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu adımları takiben istenen durumda yeni çıpalara ihtiyaç olmaksızın duygular otomatik olarak ilişkilendirilebilir.

### **2.6.2.1. Çıpa Atma Türleri**

Çıpalama türleri şu şekilde sınıflandırılabilir (O'Connor ve Seymour 2002);

\* Kaynak Çıpalama: Geçmişle bağlantılı olumlu duygusal uyaranlar içinde bulunan zamana aktarılabilir. Güven, yaratıcılık, huzur gibi duygusal kaynakların her biri için ayrı çıpa kullanılacağı gibi tek bir çıpa da birçok farklı kaynak ile çağrıştırılabilir.

\* Zincir Çıpalama: Her bir çıpa bir sonraki için bir tetikleyicidir. Bu çıpa, problemin güçlü ve gerekli kaynağa (duygu durumuna) ulaşmanın zor olduğu durumlarda etkilidir. Örneğin, başarısız bir deneyime odaklanılır ve başarısızlık duygusuna neden olan belirli bir algı, nesne ya da kişi belirlenmeye çalışılır. Sonra ulaşılması istenen duruma karar verilir. Örneğin, merak duygusundan yaratıcılığa geçiş yapmak için önce geçmişte merak duygusunun yoğun olduğu bir an çıpalanır ve yaratıcılık hissedilen bir durum da başka bir çıpa ile çıpalanır. Başarısızlık duyulan deneyime dönülerek bu duyguyu oluşturmuş olan sebep merak duygusuyla çıpalanır ve yoğun olduğu durumda yaratıcılık için atılan çıpayı yönlendirilir. Çünkü NLP varsayımlarında da anlatıldığı gibi “başarısızlık yoktur, geri bildirimler vardır.” Dolayısıyla olumsuz duygular doğru çıpalar ile olumlu duygulara çevrilebilir.

\*Çöken Çıpalar: İstenmeyen olumsuz durumlar olumlu bir durumla çıpalanır ve aynı anda tetiklenir. Problem durumu ve olumlu durum tanımlanır; olumlu durum zihinde canlandırılırken fizyolojik özellikler belirlenir ve çıpalanır. Çıpa test edilirken daha önceden belirlenmiş olan fizyolojik durumun da gerçekleşip gerçekleşmediği test edilir. Fizyolojik olarak beklenen farklılığa ulaşılmıyorsa baştan bağlantı güçlendirilir. Olumsuz deneyimler için de önce tanımlama yapılır ve olumlu durum için çıpalama

aşamaları takip edilir. Önce olumsuz sonra olumlu çıpalara ilişkin sinyaller sırasıyla sunularak olumsuz ve olumlu çıpalara yönelik simgesel ifadeler kullanılır. Örneğin, olumsuz çıpa için çiçek, olumlu çıpa için tohum ifadesi kullanalım. “Gerçek hayatta çiçekler bazen koparılsa da yerine mutlaka yeni tohumlar kök salar” gibi ifadeleri birkaç kez tekrar edelim. Önce iki çıpa da aynı anda kullanılır sonrasında olumsuz çıpa ortadan kaldırılır. Çıpalama, bireyin bilinçli olarak hedeflenen duygu durumuna girmesine olanak sağlar ve değişimi için ihtiyaç duyduğu kaynakları ulaşılabilir hale getirmesine yardımcı olur. Tat (2007)’a göre belirli psikolojik durumları değiştirebilme yeteneği kişiye yaşamının kontrolünü de verecektir.

### 2.6.3. Modelleme

Modelleme karşıdaki insanların güçlü yönlerini ve başarıya ulaştıran davranışlarını gözleme ve haritalama işidir. Revell ve Norman (1999), modellenen kişinin ne yaptığının tam olarak fark edilmesi ve onun yerinde olmanın zihinde canlandırılabilmesi için dikkatli bir gözlemlenmenin gerek olduğunu savunmaktadır. Bir başka ifadeyle modelleme karşıdaki kişinin davranışını, fizyolojik durumunu, inanç ve değerlerini, içsel durumunu ve stratejilerini analiz etme sürecidir (Targutay, 2010). Çocuklar doğal modelleyenlerdir. Büyürken yürümeyi, konuşmayı bunları yapan insanlarla birlikte olarak kendi kendimize öğretiriz (Connor ve Seymour, 1994). Günlük bir rutinde davranışı gerçekleştirir, sonuçlarını fark eder ve ona göre davranışı değiştiririz. Özetle bu modelleyerek öğrenmedir. Modelleme NLP’nin merkezindedir ve üç aşaması bulunmaktadır (Connor ve Seymour, 1993). İlk aşama, davranışı gerçekleştiren modelle birlikte olmayı içerir. Bu aşamada modelin yaptıkları taklit edilerek aynı sonuçlara ulaşıncaya kadar tekrar edilir. Modelin ne yaptığının (davranış ve psikoloji), nasıl yaptığının (içsel düşünme stratejileri) ve niçin yaptığının (inanç ve varsayımlar) odaklanılır. Doğrudan gözlemleyerek ve soru sorarak bu sorulara yanıt aranır. İkinci adımda, modelin davranışındaki belli noktalar sistematik olarak çıkarılıp sonuçta fark yaratıp yaratmadığına bakılır; eğer alınan sonuçta fark yaratıyorsa gereklidir. Son adımda, bu becerinin başkalarına öğretilmesi için yeni bir yol tasarlanır. Başka bir deyişle, NLP modelleme, beynin (nöro), dil kalıplarını ve sözsüz iletişimi (linguistik) analiz ederek nasıl çalıştığını ortaya çıkarma sürecini içerir. Bu inceleme sonuçları, becerilerin başka insanlara da aktarımını sağlamak üzere kullanılacak stratejilere ya da programlara aktarılır (programlama) (Shah, 2011). İyi bir öğretmen, öğrencileri

sonuca ulaşmayı öğrenebilsin diye modelleme için uygun çevreyi yaratabilir (Connor ve Seymour, 1993). Modellemenin altındaki inanış ‘eğer biri yapabiliyorsa onu öğrenebilirsin’ inanışdır (Shah, 2011). Modelleme, becerilerin ve yeterliklerin öğrenimini hızlandırabilen etkili bir süreçtir. NLP’de temel etkinliklerden bir tanesi bir alanda uzman kişiyi incelemek ve sıra dışı sonuca ulaşırken diğerlerinden farklı olarak ne yaptığını tanımlamaktır. Modelleme istenen bir beceri ya da başka bir insanın davranışını iki bölümde birebir kopyalayabilme becerisidir; 1. Beceriye yerine getiren tamamen bilinçdışı davranışlar bütünü, 2. Bu davranışların öğretilebilir/öğrenilebilir formata çevrilmesi (Shah, 2011). Modellemenin NLP için çok önemli olduğu, NLP sürecinin en karmaşık yönü olduğu ve hala geliştiği söylenmektedir ve Shah (2011) modelleme yöntemlerini ikiye ayırmaktadır; gözlemsel modelleme ve benimsenmiş modelleme. Gözlemsel modelleme bir başkasını bazı yönlerden taklit ederek modellemedir ve ikiye ayrılır:

1. Çoğalan Modelleme: Çoğu insanın NLP modelleme ile ilgili aklına gelen ilk şeydir. Sahip olmak istenilen beceriye karar verme, istenilen beceriye sahip bir model bulma, bulunan modelde istenilen beceriyi destekleyen faktörleri belirleme ve bu faktörlerin aktarılabilmesi için kodlanma aşamalarını içerir. Son aşama tercihe bağlıdır.
2. Eksiltici Modelleme: Richard Bandler ilk kez Gestalt terapisti Fritz Perls’ in çalışmalarını taklit ederken terapide sadece belirli yaklaşımlarını kullanmadı, Perls’in Alman aksanını, sigara içme alışkanlığını, Perls ile ilgili edindiği başka diğer durumları da taklit etti. Bu durum, yürüttüğü terapilerde olumlu sonuçlar gösterse bile bu kadar modelleme gerekli miydi? Tek bir beceriyi edinmek için modelin bu kadar taklit edilmesine gerek var mı? Bandler ve Grinder gerek olmadığını fark ettiler (Akt. Shah, 2011). Bu modelleme yönteminde, modelleyici ilk olarak gözlemleyebileceği ve değerlendirebileceği bir davranış, tutum vb. odaklanır. Benzer sonuca ulaşıp ulaşamayacağını test eder. Başarılı olursa devam eder yoksa ilk adıma geri döner. Modelden alınan bütün özellikler listelenir. Modelin yaptığı etkinlikler yapılmaya başlanır ve listedeki özellikler tek tek çıkarılarak sonuca etki edip etmediği not edilir. Sonucun kötü etkilendiği durumlarda özellik tekrar listeye dahil edilir. Bütün özellikler test edilene kadar

bu adım tekrarlanır. Bu adımdan sonra, istenen sonuca ulaşmak için, minimum sayıda özellik elde kalmış olmalıdır.

Benimsenmiş modellemede ise gözlemlenerek model alınmış bir beceri ya da yetenek, sonrasında başkalarına öğretilmek üzere tanımlanmalı. Bu beceriler öyle bir sunulmalı ki insanlar kendi davranış kalıplarına bunları dahil edebilmeli. Bu modelleme sürecinde yeterli miktarda doğru bilgilerin kullanılmasına ihtiyaç duyulur; bu yüzden de kolay değildir. Örneğin, bir uzman uzmanlığını gösterirken üzerine düşünmez ve davranışı gerçekleştirir. Bu yüzden ona temel beceri ve tekniklerini tanımlamak için soru sormak vakit kaybı olacaktır çünkü modellemeye değen çoğu uzman onları uzman yapan noktaları ya bilmezler ya da yanlış noktaları uzmanlıklarının temeli olarak sunarlar. Bundan dolayı uzmanın (modelin) davranışları olduğu şekliyle üzerine bilinçli olarak düşünülmeden taklit edilmeli ki modelinki gibi doğal bir davranış ortaya çıksın (Shah, 2011).

Etkili bir modelleme sürecinde uzman (model) üç yönüyle ele alınmalıdır; a) davranış: uzmanın yaptığı, b) inanç: davranışın altında yatan zihin haritası, c) değerler: uzmanın belirli bir davranışı gerçekleştirirken karar verdiği kriterler. Shah (2011) davranışın yanı sıra modelin duruşunu, nefes alışverişinin ve sesletimini taklit etmenin de yararlı olacağını belirtmektedir. Model ayakta mı, oturuyor mu? Model göğsünden mi diyaframından mı nefes alıyor? Model hızlı mı yavaş mı konuşuyor? vb.

#### **2.6.4. Yeniden Çerçeveleme**

Yeniden çerçevelemeyi, Bandler ve Grinder (2008) anlam değiştirmek için kişinin olayları algılayış biçimini değiştirme olarak tanımlar. Kişiye üzüntü veren deneyimlerin atlatılması için farkında olmadan gündelik hayatta da bu yöntem normal insanlar tarafından kullanılır. Tekniğin amacı kişinin olaya dışarıdan farklı bir şekilde bakabilmesini ve içerdiği anlamın da değiştirilmesini sağlamaktır. Çünkü olaylara yüklenen anlam kişinin davranışını belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, olaylara yüklenen anlam değişirse davranışın da değişmesi mümkündür (Alder, 2004). Kişinin herhangi bir olaya yüklediği anlam onu içine koyduğu çerçevesi; bakış açısıyla ilgilidir (O'Connor ve Seymour, 2002). Amaç başarısızlık durumlarında bile kişinin yararına bir kazanç vardır fikrini kabullenebilmektir ve metaforlar, masallar hatta şaka anlatımları bile en etkili yeniden çerçeveleme araçlarıdır. Yaratıcı düşünme yeniden çerçevenin



temelini oluşturmaktadır (Alder, 2004). Yeniden çerçeveleme bir alışkanlık haline getirilmeli, her negatif durumda yeni bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmalıdır (Bradbury, 2006). Örneğin, Yorum: “Her sabah saat 7’de kalkmaktan nefret ediyorum.” Yeni çerçeve: “Eğer bir işin olmasa erken kalkmak zorunda olmazdın, aynı şekilde maaşın da olmazdı.” Yeniden çerçeveleme becerisi kişiye daha çok özgürlük ve seçim şansı verir (O’Connor ve Seymour, 2002). Yeniden çerçevelemenin iki temel türü bulunmaktadır; bağlam ve içerik.

Bağlamı yeniden çerçeveleme türüne göre hemen her davranış bir yerlerde kullanışlıdır. Bir durumda yetersiz olan bir davranış, başka yer ve zamanda işe yarayabilir. İçeriği yeniden çerçeveleme türünde ise bir deneyimin içeriği neye odaklanılmak isteniyorsa odur. Örneğin, eğer trafik sıkışıklığı içindeyseniz bu korkunçtur, ama bu durum bir hükümet yetkilisi için ülkenin zenginlik göstergesi olarak yorumlanabilir. İçeriğin yeniden çerçevesi tekniği reklamcılık ve satış alanlarında çokça kullanılır.

Yeniden çerçevelemenin temelinde davranış ve niyet arasındaki ayırım yatmaktadır, çünkü her zaman ne yaptığımız aslında yapmak istediğimiz şey olmayabilir (O’Connor ve Seymour, 2002). Örneğin; bir baba ailesine sevgisini kanıtlamak için uzun saatler çalışabilir, ancak aile, daha az para anlamına gelse bile, babayla birlikte daha çok vakit geçirmek isteyebilir.

### **2.6.5. Metaforlar**

Revell ve Norman (1999) metaforu, bir fikri başka bir fikre bağlayan, düşüncelerimizi şekillendiren ve böylece ilişkili davranış şeklimizi değiştiren sözcük ya da sözcük öbekleri olarak tanımlamaktadır. NLP’de metafor, literatürde geçtiği birebir şeklinden öte olaylar ve durumlar arasındaki benzerliği ifade etmek için kullanılan kelime, ifade ya da hikâyelerden oluşan bir dolaylı iletişimidir (Revell ve Norman, 1997). Yabancı dil eğitiminde de sıkça kullanılan metafor örnekleri Revell ve Norman’ın “In Your Hands” kitabında sunulmaktadır. Revell ve Norman’ın (1997) belirttiği gibi NLP’de metaforların kullanımı, kişiye bilincin ötesine geçip bilinçdışına doğrudan erişim olanağı sağlar. Metaforlar yoruma açıktır. Dinleyici metaforu kendi deneyimleri çerçevesinde yorumlar (Bodenhamer ve Hall, 2001). Dinleyici metaforu anlamlandırmak için kendi deneyimlerini sorgulamak üzere aslında zihninde bilinçaltına doğru arama yapar. Bir iletişim yöntemi olarak metaforlar, hikayelerle doğrudan verilen

tavsiyelerden daha caziptir (Bodenhamer ve Hall, 2001). NLP’de metaforun kullanılabilmesi verilmek istenen bir mesajın karşıdaki kişinin zihnine daha kolay aktarılabilmesini sağlar. Bodenhamer ve Hall (2001), metafor kullanımının olumlu taraflarını şöyle sıralamaktadır; metafor bilinçaltına doğrudan iletişim sağlar, insanlar kendilerini metaforlar yoluyla tanımlayabilir, metafor yollu betimlemeler diğer iletişim yöntemlerine göre daha ilgi çekicidir, doğrudan tavsiye vermektense daha verimlidir, esneklik sağlar ve kişiler arası olumlu ilişki kurulmasına yardımcı olur. Dil zaten doğası gereği metaforiktir ve nasıl konuştuğumuz, deneyimlerimizi ve düşündüklerimizi yansıtır (Revell ve Norman, 1999). Metaforlar dış dünya ile ilgili düşüncelerimizi şekillendirmeye ve buna göre davranmaya yardımcı olur; bu yüzden yeni metaforlar keşfetmek durumları yeni şekilde anlamamıza ve yorumlamamıza olanak sağlar. O’Connor ve Seymour (2002), iyi bir hikâye oluşturulurken kişinin şuan ki durumunun ve ulaşılmak istenilen durumun iyice incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü metafor bu iki durum arasındaki yolculuğun hikayesi olacaktır. Kişiler, durumlar, yerler, zaman, etkinlikler, nesnelere ve temsil sistemleri de göz ardı edilmeden seçilmeli; kişinin ilgisini çekecek ve hikâye için uygun bir bağlam belirlenmelidir. Problemdeki unsurlar, başka unsurlar ile yer değiştirmeli ancak aradaki ilişki değiştirilmemelidir. Hikâye öyle kurgulanmalıdır ki içinde bulunulan durumla aynı olmalı ve bağlayıcı bir şekilde istenilen sonuca ulaştırılmalıdır. Hikâye sol beyni aktive eder ve bilinçaltına iner (O’Connor ve Seymour, 2002). Metaforik düşünme yetisi arttıkça yaratıcı düşünme de artacaktır. Ayrıca metafor önceki bölümde bahsedilen yeniden çerçeveleme için de kullanılan bir etkinliktir.

#### **2.6.6. Görselleştirme**

Görselleştirme, davranışın planlanması ve programlanması için NLP’de kullanılan temel yöntemlerden birisidir. NLP’de görselleştirme, görsel temsil sisteminin kasıtlı bir aktivasyonu olduğu kadar bilinçli bir değişimdir ve anıların kullanımı, hayal gücü ve bazen de ikisinin birleşimi olarak gerçekleştirilir (Dilts ve DeLozier, 2000). Beynin sağ tarafı görselleştirme esnasında daha aktif hale gelir. Gündelik hayatta bile görsel beceri oldukça önemlidir çünkü insanların dünyayı deneyimlemesi ve kendi çerçevelerini oluşturmaları, dünyayı görsel olarak nasıl tecrübe ettikleri ile ilgilidir (Shah,2011). Hemen herkes görselleştirme yeteneğine sahiptir. NLP’de hedeflerinizi ne kadar detaylı olarak zihninizde görselleştirebilirseniz o derece hedefleriniz gerçekçi olur ve NLP,

görselleştirme tekniğini, özellikle belirli bir korkuya(fobi) ait anının zihinde tekrar edilip olayın nasıl hatırlandığını değiştirmek amacıyla kullanır (Shah, 2011). Görselleştirme, kişinin kendine güvenini pekiştirmesine, sonuçların hayal edilmesine ve hedeflenen sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olur. Görselleştirme sırasında zihin bilinçaltı zihinle çok yakın ilişkide olduğu için bu durum aynı zamanda istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkarabilir. Örneğin, olumsuz bir sonucun görselleştirilmesi durumunda davranış bu negatif sonucun gerçekleştirilmesine yönelik şekillendirilebilir (Shah, 2011).

Geçmiş deneyimlerimizden getirdiğimiz bir şeyi görselleştirmeye çalıştığımızda sol-yukarı tarafa doğru bakmaya meyilliyizdir. Duyduğumuz bir kelimeyi resimleştirmeye çalışırken veya daha önce hiç görmediğimiz bir şeyi hayal etmeye çalıştığımızda gözlerimiz sağ-yukarıya doğru hareket eder. Hatırlanan sesler için gözümüz sol karşıya bakarken, zihinde oluşturulan sesler için sağ karşıya bakmaya meyilliyizdir. Genel olarak duygularımıza ulaşırken sağ aşağıya, kendi kendimize konuşurken sol aşağıya bakarız. Odaklanmamış gözler ve dümdüz karşıya-uzağa doğru bakılması da zihinde görselleştirme sürecinde olunduğunun belirtisidir (O'Connor ve Seymour, 2002).

### **2.6.7. Heceleme Stratejisi**

Eğitimde kullanılan bir başka NLP tekniği örneği de “Heceleme Stratejisidir” (Bandler ve Grinder, 2008). Etkili heceleme yapabilenlerin farkında olmasalar da ortak içsel bir stratejileri bulunmaktadır ve İngilizce gibi fonetik olmayan dillerde iyi heceleme yapabilenler kelimeyi zihinlerinde görselleştirenlerdir; bu süreçte gözler yukarı doğru bakar ve kelimeyi “kinestetik” olarak yazarken nasıl yazdığını zihninde kontrol eder (Tosey ve Mathison, 2003).

## **2.7. NLP'nin Kullanım Alanları**

NLP, içinde barındırdığı yöntem ve tekniklerle her alanda karşılaşılabilecek bir disiplindir (Doğan,2013). İletişim, eğitim, reklamcılık, psikoloji, mesleki gelişim vb. bir çok alanda kullanılmaktadır. Bu bölümde NLP'nin en yaygın kullanıldığı iş, sağlık ve eğitim alanlarında kullanımını ve üzerine yapılan çalışmalar incelenecektir.

### 2.7.1. NLP'nin İş Alanında Kullanımı

Çalışkan (2006), satış yönetiminde müşteri ilişkilerinin geliştirilmesi ve zihin dili programlama (NLP) tekniğinin bir satış eğitimi modeli olarak ne ölçüde kullanılabilir olduğu üzerine bir çalışma yürütmüştür. İzmir'de otomotiv yetkili satıcılarına ihtiyaç analizi uyguladıktan sonra "NLP ve Satış Teknikleri" eğitimi verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uygulanan eğitim satış elemanlarının "satış bilgisi" ve "müşteriler hakkında bilgi edinme" değişkenlerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

NLP teknikleri ile müşterilerle beden dili, ses tonu gibi etkenleri kullanarak uyumu yakalamak, müşterinin göz hareketlerinden zihninden geçenleri anlamak ve karar sürecinde müşterinin üzerinde etkisi olabilecek unsurları yakalamak mümkündür (Tepiroğlu, 2007). Dolayısıyla müşteriye etkilemeye yönelik iş alanlarında NLP kullanımı olasıdır. Örneğin, ürün satımında etkili reklamların tüm temsil sistemlerine hitap ettiği ve ürünün özelliklerine göre temsil sistemlerinden bir ya da birkaçını vurguladığı bilinmektedir (Tepiroğlu, 2007). Müşteri ile uyumu sağlamak için NLP'nin gerektirdiği şekilde basit ve net sorular sorularak müşterinin dünyasına giriş yapılabilir ve üründen beklediği, zihnindeki çerçeve anlaşılabilir. Böylelikle talebe daha iyi cevap verilebilir ya da yeniden çerçeveleme yöntemi ile yönlendirilebilir (Bradbury,2007). Örneğin, görsel temsil sistemlerine sahip bir müşteri ürünün zihninde detaylı olarak canlanmasını ya da doğrudan görmeyi isterken işitsel temsil sistemlerine sahip bir müşteri ürünle ilgili bilgileri dinlemektense kendi sorular sormak ve aldığı cevaplara göre karar vermek ister, kinestetik temsil sistemli müşteriler ise duygularına hitap eden sunumlardan ve bizzat deneyimledikleri ürünlerden memnun olurlar (Bradbury, 2007). NLP, sadece satış alanında değil işe alım ve eğitime sürecinde de kullanılır. Örneğin, halihazırda çalışan ve iş için gerekli niteliklere sahip bir çalışanın özellikleri kriter alınarak, başka bir deyişle mevcut bir çalışan model alınarak, işe başvuranlar arasından özellikleri seçilen modelle uyumlu olabilecek, uyum içinde çalışabilecek adaylar işi alabilir (Tepiroğlu,2007). Ayrıca iş ortamında çalışanların temsil sistemleri belirlenerek onlara uygun mesleki gelişim eğitimleri sunulabilir. NLP varsayımları iş hayatında çalışanların gelişimini olumlu etkileyebilir. Örneğin, başarısızlık yoktur geri bildirim vardır varsayımı hata yapan bir çalışanın hatadan gerekli dönütleri alıp kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Vaknin (2010)'e göre NLP uygulayıcıları yüksek mesleki yeterliliğe sahip olmaktadır. İş dünyasında hedeflerin görselleştirilmesi, çalışanlar arası uyumun sağlanması, esnekliğin geliştirilmesi vb. konularında NLP kullanımı etkili olacaktır (Doğan, 2013).

NLP'nin kendisiyle birlikte bir meslek grubu da ortaya çıkarmıştır; NLP koçluğu. Linder-Pelz (2010) kitabında NLP koçluğunun amacını şu şekilde belirtmektedir; müşterinin şuan ki ya da problem durumunu, arzulanan sonuçları açılığa kavuşturmak ve istenilen değişikliğe ulaşmak için müşterinin kendi içsel kaynaklarına ulaşabilmesini sağlayacak NLP becerilerini kullanmaktır.

### **2.7.2. NLP'nin Sağlık Alanında Kullanımı**

NLP'nin kullanımından faydalanılabilecek alanlardan bir tanesi de sağlıktır. NLP varsayımlarında da belirtildiği üzere zihin ve beden aynı sistemin parçalarıdır. Kişinin temsil sistemi ile diğer sinir sistemleri ortak alanlara sahiptir ve sahip olunan stratejilerin sinirsel sonuçları solunumdan, beden kimyasına; kan basıncından metabolizmaya kadar beden sistemi üzerinde etkilidir (Doğan, 2013). NLP, kişinin zihinsel sağlığı ya da hastalığı ile ilgili teşhis koymaz; sonuçlara odaklanır (Shah,2011). Hasta kişi NLP'nin temelinde olan modelleme tekniği ile hastalığı kolaylıkla atlatan birinin stratejilerini modelleyerek yeni stratejiler geliştirebilir ve hastalığı atlatabilir (Doğan, 2013). Terapi gerektiren durumlarda da hastaların var olan stratejileri değiştirilip yeni bir strateji geliştirmeleri istenebilir ve sonucunda fiziksel belirtilerin oluştuğu, semptomların azaldığı ya da ortadan kalktığı durumlar oluşabilir (Tepiroğlu, 2007). Sadece tedavi aşamasında değil öncesinde tanı koyma aşamasında ve tedavi sonuçları ile ilgili hastanın bilgilendirilmesinde de NLP teknikleri süreci kolaylaştırıp hızlanmasına yardımcı olur (Dilts, Grindler, Bandler ve Delozier, 1980). NLP etkinlikleri sadece hasta olanlar üzerinde değil sağlıklı olmaya önem verenler için de etkilidir. NLP, sağlıklı hale gelmek, bunu sürdürebilmek, bedenin kendini iyileştirebilmesini tetiklemek, sağlık ve inançlar sistemi arasındaki ilişkiyi tanımlamak gibi alanlara odaklanmaktadır (Shah, 2011).

### **2.7.3. NLP'nin Eğitim Alanında Kullanımı**

NLP'nin etkili kullanım alanlarından bir tanesi de eğitimidir. NLP eğitim için nasıl öğrendiğimizi anlama ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için strateji geliştirmeyi

dahil eden etkinlikler içerir. Bu sayede öğretmenler ve aileler çocukların okulda başarılı olmasına yardımcı somut metotlar edinebilir; öğretmenler bu yaklaşımı sınıf yönetimi ve öğretim metotlarına entegre edebilir (Shah,2011). Kamp (2003)'a göre NLP'de en etkili teknik diye bir durum mümkün değildir, her bireyin kendi mükemmelliğini kendine uygun olarak geliştirmesi için NLP çerçeve sunmaktadır. Böylece kişinin uygulamaya koyabileceği bireysel stratejilerini oluşturması sağlanabilmektedir. Daha iyi içsel ve dışsal öğrenme çevresi sağlamaya odaklanmak ve duyulara hitap eden dil kullanımı öğrencilerin daha etkili öğrenmelerine, öğretmenlerin de daha kolay öğretmelerine yardımcı olabilir (Pishghadam ve Shayesteh, 2014). O'Connor ve Seymour (1994)'a göre eğitim, insanların gelişmeyi öğrenmesine yardımcı olma yolu olarak düşünüldüğünde, bir eğitmenin temel görevi kişiye değişimin mümkün olduğunu göstermektir. NLP etkinlikleri, daha etkili öğrenme ve öğretme stratejilerini bulmaya katkı sağlamaktadır (Doğan, 2013). Eğitim süreci bireysel olmasının yanı sıra başkalarının tecrübelerinden de bir şeyler öğrenebilme fırsattır; bu da NLP'nin temelinde var olan model alma yönteminin eğitimde etkili olabileceğini göstermektedir. Örneğin, NLP'de eğitim sürecinde var olan problemin nasıl tanımlanacağı ve problemle nasıl ilgilenileceğine odaklanılmaz, en etkili performansın nasıl gerçekleştirileceğine odaklanılır; başka bir ifadeyle başarısızlıkları ortadan kaldıracı stratejileri bulmak yerine başarıya ulaşmak için stratejileri ortaya çıkarır (Doğan, 2013). NLP'nin eğitim alanında kullanımında eğitici, süreci kolaylaştıran ve kaynak sağlayan kişidir; altı çizilen nokta öğretimden öte öğrenmenin kendisidir; öğrenci öğrenme yükümlülüğüne sahiptir; ayrıca öğretmen gerekli bilgi, beceri ve etkileme özelliklerine sahipken öğrenci öğrenmeyi gerçekleştirmede sormaya ihtiyaç duyduğu sorulara sahiptir (Bardak, 2007). Alder (2004) yeterince soru sormayan, etkili bir şekilde katılım göstermeyen öğrencilerin eğitimin hedeflenen sonuçlarına ulaşamayacağını belirtmiştir.

NLP etkinlikleri sayesinde bir eğitici kendini gerçekleştirebilmek için zihinsel ,duygusal ve fiziksel kaynaklardan nasıl yararlanabileceğini ve istediği hedeflere nasıl ulaşabileceğini keşfeder (Sürmeli, 2004). Semerci (2004), NLP'nin sınıf ortamında uygulanmasında iki önemli etken olduğunu belirtmektedir; motivasyon ve iletişim (Akt. Bardak, 2011).

### *Motivasyon*

Motivasyonlarına göre iki tip öğrenci vardır:

**Yaklaşan öğrenci:** Sağ beyinleri baskın olan bu öğrenciler amaca önem verir, ödül sever, hedeflere ve yapılması gerekenlere odaklanır, tutkulu, hayalperest ve geniş vizyonludur.

**Kaçan öğrenci:** Sol beyinleri baskın olan bu tip öğrenciler hızlı problem kavrama ve çözme yetisine sahiptir, rahatlığı severler; kişilere, duruma, ya da problemlere odaklanmaya meyillidirler, gerçekçi ve detaycıdır.

### *İletişim*

Sınıf ortamında bilginin, duygunun ve düşüncelerin aktarılmasına engel olabilecek iletişim sınırlandırmaları öğretmenler tarafından ortadan kaldırılmalıdır. Aksi takdirde etkili öğrenme beklenen seviyeye ulaşamaz.

Bu iki etken dikkate alındığında NLP'nin sınıf içinde etkili kullanımını sağlanabilir.

Bilasa (2006), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yürüttüğü araştırmada 2004'te Ankara'da, 2006'da İstanbul ve İzmir şehirlerinde gerçekleştirilen NLP Pratisyenlik Eğitim Programları'nı değerlendirmiştir. Çalışmada, eğitimi alan katılımcıların eğitim öncesi eğitimden beklentileri, eğitimin hedefleri, içeriği, işleyişi, süresi, ortamı ve eğitici ile ilgili olumlu görüşleri yer almaktadır.

Ayrıca 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep Özel Sanko Okulları'nda yürütülen bir araştırma sonucunda öğrencilerin ve velilerin NLP hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir (Akt. Bilasa, 2006). Craft (2001) NLP'nin her yaştan öğrenen için dünyada bilinçli olarak daha etkili olma yolu olarak pozitif ve pratik bir öğrenme bakış açısı sunduğunu belirtmektedir. Öğrenme yaklaşımının bir kısmı olarak NLP, kelimeleri, düşünceleri ve davranışları amaçlar ile ilişkilendirir; etkili iletişime odaklanır ve herhangi bir sorun üzerinde bakış açısını değiştirmeyi kolaylaştırmak için bir araç sunar (Craft,2001). Örneğin, Helm (2000)'e göre görme engelli öğrenenlere eğitmenlik yapanlar yıllarca harika iş çıkarmışlardır ve NLP'yi bir öğrenme yöntemi olarak uygularlarsa öğrenciler çok daha yüksek bilgi seviyesine ulaşabileceklerdir. Tosey ve Mathison (2010) da yaptıkları çalışmada, Birleşik Krallık 'ta NLP'nin hangi eğitim kurumlarında kullanıldığına yönelik bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmaya göre

Portsmouth Üniversitesi 2004'te başlattığı bir yüksek lisans programında NLP tekniklerinden yararlanmış; Surrey Üniversitesi 1992 yılından beri lisansüstü programlarında NLP öğretmektedir; yine Birleşik Krallık' ta hızlı öğretim programında NLP eğitimciler için mesleki gelişim olarak sunulmaktadır. Aynı çalışmada ortaya konulduğu üzere NLP'nin yüksek öğrenimde ilk kullanılışı deneme yazımında yüksek performans sergileyen lisansüstü öğrencileri ile görüşme yaptıktan sonra deneme yazımının modellenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. NLP kullanım çerçevesi ve teknikleri olarak geniş öğretmen ve öğrencilere bir seçenek sunar (O'Connor ve Seymour, 2002). Özyönetim, sunum becerileri, çalışma becerileri, sınıf yönetimi, öğretimin planlanması vb. herhangi bir öğrenme ve öğretim alanına uygulanabilir. NLP'nin meta model olarak da bilinen çekirdek dil modeli (Bandler ve Grinder, 1975) öğrenenin keşfetmesini teşvik eden soru tipleriyle uyumlu bir dizi söz kalıbı içerir. Ayrıca NLP, davranış ve içsel süreçler arasında tutarlı ama kişiye özgü ilişkiler bütünü olduğuna da inanarak sözsüz iletişime de odaklanır. Öğretmenler öğrencilerinin deneyim ve cevaplarını daha iyi takdir edebilmek için gözlemlerini geliştirebilirler (Tosey ve Mathison, 2010). Çıpalama ilkesine bağlı olarak bir grup teknik deneyim ile kelimeleri, görselleri, dokunmayı ve/veya fiziksel konumu eşleştirir (Bandler ve Grinder 1979). Öğretmen öğrenciler için olumlu olan bir deneyime, hatıraya hem fiziksel hem de zihinsel olarak bıraktığı çıpalar sayesinde yeniden erişim sağlayabilir. Bunlar birbirine bağlanabilir ve seçilen çıpalar sayesinde öğretmenin ulaşmak istediği kaynakları da içeren durumla ilişkilendirilebilir; bu da seçilmiş bir ortamda beceriyi ve güveni artırabilir (Tosey ve Mathison, 2010).

O'Connor ve Seymour (2002), dışardan gelen ölçme ve değerlendirme sistemi, standartlaştırılmış başarı anlayışları ve diğer insanların beklentilerini karşılama gibi sebepler yüzünden kişinin zihinsel gücünü tam olarak kullanamayacağı ve içsel becerilerinin geri planda bırakıldığını savunmaktadır. NLP, herkesin Einstein olacağı iddiasında değildir ancak herkesin Einstein'ın düşünme yöntemini taklit edebileceğini savunur; başarılı olanlar modellenerek başarıya ulaşmak mümkündür. Dilts 1998 yılında NLP modelleme tekniğini eğitim alanında uygulamıştır. Yürüttüğü projede etkili heceleme, hızlı okuma ve başka bir kaç öğrenme stratejisini kullanmış ve “Dinamik Öğrenme (Dynamic Learning)” adını verdiği yaklaşıma temel oluşturmuştur (Dilts, 2017).



Bardak (2007) araştırmasında, NLP temelli bir öğretim programının “madde analizi” konusunun öğretiminde öğrencinin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. NLP etkinliklerine katılan öğrencilerin çoğu NLP’nin derse motivasyonları üzerinde etkisi olduğunu, yürütülen ders planının kendileri için yararlı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. NLP, ilköğretim ve ortaöğretimde uygulandığı takdirde öğrencinin özgüvenini ve motivasyonunu yükseltir, bu da öğrencilerin korku ve kaygılarından üniversiteye başlamadan önce kurtulmalarına yardımcı olabilir (Bardak, 2007). NLP’nin eğitim alanında özellikle odaklandığı nokta motivasyon ve öğrenen kişileri modelleme becerisi kazandırmaktır.

Bir başka çalışmada Çelik (2004), Sabancı Üniversitesi’nde yürüttüğü bir projede “NLP öğretmenlere ne kazandırdı?” sorusuna ilişkin bir anket uygulamıştır. Elde ettiği yanıtlar şu şekildedir (Akt. Bardak,2007)

1. “NLP sizde yeni bir açılım oluşturdu mu?” sorusunu katılımcıların % 85’i evet olarak cevaplamıştır.
2. “Kendi öğrenme tarzınızı biliyor musunuz?” sorusuna bütün katılımcılar evet cevabını vermiştir.
3. “Öğrenme etkinliğinin NLP ilkelerine dayandırılması veli ve öğrenci üzerinde olumlu etki bırakıyor mu?” sorusu için neredeyse bütün katılımcılar evet seçeneğini işaretlemiştir.
4. Katılımcıların sadece %37’si öğrencilerinin öğrenme tarzlarını test yapmadan kestirebildiklerini belirtmişlerdir.
5. Katılımcıların yarısından fazlası dersi planlarken ve işlerken NLP ilkelerine sadık kalabildiklerini söylemiştir.

Bu çalışma, özellikle öğretmen eğitiminde NLP kullanımının etkili olabileceğini göstermiştir (Bardak, 2007).

Doğan (2013) 10. Sınıf öğrencilerine yönelik çalışmasında, NLP eğitim tekniklerinin tarih dersinde kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Deney grubunda tarih öğretiminde NLP temelli ders etkinliklerinden yararlanmışır. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada (Taşpınar, Semerci, Semerci ve Çetin, 2007), NLP ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisi olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" ve "Gelişim ve Öğrenme" derslerine katılan öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Deney grubuna NLP ilkeleri anlatılmıştır, çalışmanın sonucunda başarı, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersinde %7,4'lük bir artış gösterirken "Gelişim ve Öğrenme" dersinde başarı %5,47 oranında artmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin sınav için motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ve bu öğrenciler NLP seminerlerinin devam etmesini talep etmişlerdir.

Kudliskis (2013), yaşları 11 ile 13 arasında değişen 7 kişilik hafif düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenmeye gecikmesiz katılımları ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Bu öğrenciler görselleştirme tekniklerinin ve NLP'de tanımlanan temsil sistemlerine ilişkin tanımlamaların anlatıldığı bir açılış dersine katılmışlardır. Bu müdahale aracılığıyla öğrenciler negatif durumlarını pozitif durumlarla değiştirmeye uğraşmışlardır. Küçük bir grupla ve kontrol grubu bulunmaksızın yürütülen bir çalışma olmuştur. Bulgulara göre zihnin negatif durumunu pozitif duruma değiştirmek için görsel müdahaleler öğrenmeye yardımcı olmuştur.

NLP ve Türkçe öğretimi üzerine yapılan bir araştırmada (Ayrancı, 2016), ilköğretim düzeyinde öğrencilerin ve velilerinin NLP etkinlikleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. NLP'nin ilköğretim düzeyinde etkili olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Oyunculuk eğitimi ve NLP üzerine yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin NLP öncesi ve sonrası oyun performanslarının seyircilerden elde ettiği puanlar kıyaslanmıştır. Seyircilerin oyuncuların NLP sonrası gösterdikleri performanslara verdikleri puanlar daha yüksektir (Pekar, 2015).

Helm (2000)'in görme engellilerin eğitimi üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda eğitimciler Sinir Dilbilimsel Programlamadan (NLP) bir öğrenme tekniği olarak yararlanırlarsa, öğrencilerin daha yüksek bilgi düzeyine ulaşacaklarını iddia etmiştir.

### 2.7.3.1. NLP ve İngilizce Öğretimi

NLP 70'lerin başlarında geliştirilmesine rağmen İngilizce öğretme materyallerinde NLP ile çok sık karşılaşılmamaktadır, ancak Jane Revell ve Susan Norman tarafından yazılan *In Your Hands* (1997) ve *Handing Over* (1999) kitapları İngilizce öğretmenleri için NLP temelli birçok sınıf içi etkinlik sunmaktadır. NLP, öğretme metodu olmanın yanı sıra öğretmen-öğrenci iletişimine de yardımcı bir inanç sistemi olarak da kabul edilebilir. NLP varsayımları mutlak doğru olarak kabul edilmemelidir ancak bu varsayımları doğruymuş gibi kabul etmek kişinin hayatında ve öğretme-öğrenme sürecinde farklılık yaratabilir (Revell ve Norman, 1997). İngilizce eğitiminde en yaygın kullanılabilen NLP tekniği modellemedir. Revell ve Norman (1997) ana dili öğretilen dil olan biri gibi konuşmak için bir anadil konuşmacısını modellemek gerektiğini belirtmektedir. Tosey ve Mathison (2003)'a göre NLP öğretmen ve öğrenme sürecini geliştirmek için oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Örneğin, NLP “görselleştirme” tekniği kelime bilgisini arttırıcı bir tekniktir. Bir kelimeyi ya da kelime grubunu görselleştirme ya da öğrenme sürecini beş duyuya yönelik ilerletme yeni nörolojik yollar geliştirmeye yardımcı olur. İngilizce öğretiminde kullanılabilen bir diğer teknik “yeniden çerçeveleme”dir. Çıpalama yöntemi ya da başka bir teknik ile akılda kalıcı veya öğrenme sürecini kişisel bir deneyimle ilişkilendirebilme yeniden çerçevelemeye örnektir. Çıpalama genellikle somut bir şeyi ya da ezberlenebilir ifadeleri öğrencilere sunarken gerçekleşir. Helm (2009) 'e göre günümüzde İngilizce öğretmenleri İngilizceyi oluşturan bileşenleri çeşitli öğretim teknikleri kullanarak öğretiyor ama İngilizcenin etkili bir şekilde nasıl öğrenileceğini, öğretilenin nasıl anlamlandırılacağını öğretmiyorlar ancak şuanki “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)” çağında öğrencilerin İngilizceyi dünya çapında yer edinebilecek kadar iyi kullanabilmeleri için eğitimciler her bir muhtemel aracı kullanmalı ve NLP de öğrenme mücadelesinde böyle bir araçtır. Yabancı dil eğitiminde NLP'nin temelini oluşturan öğrenme stilleri, ana dili öğretilen dil olan konuşmacıların modellenmesi, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması öğrenme sürecinde oldukça yardımcıdır (Tepiroğlu, 2007). NLP bireysel farklılıkların öğrenmeye olumlu katkı sağlamasında ve öğrencinin motivasyonunu artırmada etkili olabilir (Vural 2004). Bir kişinin bir şeyi yapabilmesi davranışın modellenip başkalarına da öğretilebileceğini göstermektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Sürmeli (2004), "İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Hedefleyen Hizmet-İçi Eğitim Programlarında NLP Tekniklerin Uygulanması" üzerine yürüttüğü çalışmasının sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenler NLP hizmet-içi eğitim programına yönelik olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır.

Erdemir Eğitim Merkezi'nin yürüttüğü İngilizce eğitiminde NLP kullanımının sonuçlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışma (Mert, 2006), NLP'nin eğitimde beceri edindirme amaçlı kullanımının daha hızlı ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlayabileceğini savunmaktadır. Aynı çalışmada NLP'nin yetişkin eğitiminde kullanımının hedeflenen beceri ve davranışın kolaylıkla ve uzun zaman gerektirmeden kazanılabileceği ve katılımcılar üzerindeki değişikliklerin gözlemlenebileceği belirtilmiştir. Bu çalışma için öncelikli olarak katılımcıların "temsil sistemleri" belirlenmiş ve bunlara yönelik ders programları planlanmıştır.

Şaman (2006) çalışmasında, NLP temelli bir grup etkinlik geliştirmiş ve bunları İngilizce öğretiminde kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin daha rahatlamış, daha motive oldukları ve öğrenme sürecinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler hikaye ve başka diğer NLP etkinlikleri sayesinde bilinçdışı zihinlerini de kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu süreçte NLP, öğrencilerin dört dil becerisini özellikle de konuşma becerisini geliştirmiştir. Şaman (2006)'a göre NLP hem öğretmenler hem de öğrenciler için sınıfta uygulaması ve katılması kolay bir teknik ve yöntemdir; ayrıca sadece sınıf içinde değil öğrencilerin kendi yaşantılarında kaygıdan, istenmeyen durumlardan kurtulmak için, pozitif bir atmosfer yaratmak için ve hayatta hedeflerine ulaşmada kendilerini motive edebilmeleri için de kullanılabilir.

Tepiroğlu (2007), NLP destekli bir ders programı sonucunda Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı'ndaki öğrencilerin görüşlerini bir araya getirmiştir. Çalışmanın sonucunda görsel araçlarla daha iyi öğrenilir; daha motivasyonlu, daha yaratıcı ve daha özgür bir ders ortamı sağlanır; bütün derslerin böyle olması daha iyi öğrenmeyi ve öğretmeyi sağlardı; görsel materyaller her zaman daha kalıcıdır, görsel ve işitsel yöntemler ile daha iyi öğrenilir ve oturup sadece öğretmeni dinlemekten daha kolay öğrenme gerçekleşebilir; yabancı hocaların derslere olabildiğince girmesi faydalıdır gibi öğrenci görüşleri ortaya konmuştur. Ancak bu çalışma kısıtlı bir sürede küçük bir öğrenci grubuyla yürütüldüğü

için NLP destekli İngilizce öğretme-öğrenme konusu üzerinde genellemelere varmak mümkün değildir.

Ökçün (2010), çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görevlerini sürdüren İngilizce öğretmenlerinin etkili iletişim konusundaki kişisel teorilerinin yapılanmasını incelemiş, NLP tekniklerinin öğretmenlerin gelişimine katkısı olup olmadığını belirlemek amacıyla NLP öğretmen geliştirme programının önce ve sonrasında katılımcı olan öğretmenlerin kişisel teorilerindeki içeriksel ve yapısal değişikliği araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin etkili iletişime ilişkin algılamalarında kendi kişisel teorilerinin olduğu, NLP öğretmen geliştirme programının etkisiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların etkili iletişim konusunda görüşleri yapısal ve içerik olarak değişmiştir ve buna bağlı olarak NLP öğretmen geliştirme programı İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağlayıcı olarak bir öğretmen geliştirme programı müfredatı olarak tavsiye edilmiştir.

Targutay (2010), nitel çalışmasında NLP eğitimi almış 12 İngilizce öğretmenin Nöro-linguistik Programlama'nın dil öğretimindeki rolüne yönelik algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin NLP'yi bir grup dil öğretim tekniğinden öte birkaç disiplini içeren etkili iletişimi amaçlayan bir felsefe olarak gördükleri ortaya konmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre NLP dil öğretimi için temel unsurları kapsamakta ve öğrenme stilleri ve meta-programlar derslerin planlanmasında yardımcı olmaktadır. Ayrıca dil öğrenememe kaygısının öğrenmeyi engellediği, çeşitli NLP stratejilerinin öğrencilerin düşüncelerini olumlu olarak değiştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin modelleme, görselleme, hikâye anlatımı, metafor gibi çeşitli NLP stratejilerinin, öğrencilerin etkili çalışmayı öğrenmesine, kelime öğrenme becerileri ile dört temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkısı olduğuna yönelik inançları olduğu belirlenmiştir.

Gülten (2012), deneysel araştırmasında şarkıların ve NLP destekli planlanmış sınıf içi etkinliklerin öğrenci motivasyonuna katkı sağladığı, aktif katılımı artırdığı ve hedef kelimelerin sonrasında rahatlıkla hatırlandığını ortaya koymuştur. Araştırmanın deney grubundaki katılımcılar son testte kontrol grubundaki katılımcılara oranla daha yüksek puanlar almıştır. Buna göre şarkı kullanımı ve NLP destekli etkinlikler öğrencilerin

İngilizce kelime hatırlama becerilerini geliştirebildiği ve öğrenmeye katkı sağlayabildiği ortaya konmuştur.

Hoge (2002), tarafından yürütülen çalışmada beyin temelli bir eğitim programının ilkokulda İngilizce edebiyat derslerinde kullanımının gelişmeyi, başarıyı ve öğrenci tutumunu nasıl etkileyeceği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler sınıfta sunulana bilgiden memnun olmasalar da öğrencilerin NLP temelli etkinlikler sayesinde daha aktif okuyan, yazan ve derse aktif katılmaya daha cesaretli oldukları belirlenmiştir (Akt. Gülten, 2012).

Getz (2003), NLP ilke ve tekniklerini İngilizce yazma derslerinde kullanmış ve NLP'nin yazma ödevleri boyunca başarı, tutum ve öğrenci rahatlığı üzerine etkilerini incelemiştir. Üç farklı değerlendirme yöntemiyle öğrencilerin aldığı puanlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce yazmalarında önemli bir gelişme ve düzelme görüldüğü belirlenmiştir (Akt. Gülten, 2012).

Harris (2001), “NLP: işe yarıyorsa kullan” isimli raporunda dil öğretmenlerinin dil öğrenme sürecinde NLP varsayımlarını, ve tekniklerini öğrenci başarısını yükseltmek için kullanmayı denemesi gerektiğini, işe yaramadığı takdirde bırakılabilecek bir strateji olarak, sınıfta uygulayabileceklerini belirtmektedir.

## **2.8. Kaygı**

Kaygı çalışmaları psikoloji alanında 1940'lı yıllardan itibaren yoğun olarak çalışılmış ve psikolojide “kaygı çağı” başlamıştır (Köknel, Özüğurlu, ve Bahadır, 1989). Psikologlar, psikiyatristler kadar eğitimciler için de kaygı seviyesini ölçmek oldukça önem taşımaktadır. Elde edilen veriler ışığında eğitim programlarının hazırlanması sağlanmaktadır.

Kaygının endişe, kuruntu, korku, telaş ve huzursuzluk gibi insanda baskı ve gerilime yol açan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlar olarak ifade edilmesi mümkündür (Köknel, Özüğurlu, ve Bahadır, 1989). Kaygının bir duygu değil bir ruh hali olduğu bilinmektedir. Kaygı kaynakları belli olmamakla birlikte genellikle içten gelen bir durumdur.

Freud, gerçeklik kaygısı, törel kaygı ve nevrotik kaygı şeklinde üç ayrı kaygı tanımlamaktadır. Gerçeklik kaygısında; birey dıştan gelen tehlikeyi anlar ve sıkıntı duyar. Doğum yaşantısının bir tekrarını temsil eden “Törel Kaygı”da tehlike kaynağı bireyin içindedir, kişi kendine zarar getirecek durumlardan farkında olmadan kaçmaktadır. Nevrotik kaygı ise egonun utanması ve suç duygularına maruz kalmasıdır, vicdan tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır (Gençtan, 1993). Bunlara ek olarak durum kaygısı ve sürekli kaygı kavramları da bulunmaktadır. Sürekli kaygı, “genel bir hazır bulunuşluk ile pek çok durumda kaygılı tepki verme” olarak ifade edilebilir. Durum kaygısı ise “belirli bir durumda hissedilen kaygıdır” (Biggs ve Moore, 1993).

a) *Duruma Bağlı (Durumluk) Kaygı (State Anxiety)*

Bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından kaynaklanan bir kaygı halidir. Tehlikeli koşulların sebep olduğu bu durum genellikle her bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilir. Durumluk kaygı, durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duygusal reaksiyonlardır (Özgüven, 1994).

b) *Sürekli Kaygı (Trait Anxiety)*

Kişinin kendi değerlerinin tehdit edildiğini düşünmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yaşaması sonucunda sürekli olarak kaygı duyma halidir. Doğrudan çevreden gelen tehlikelere bağlı değildir ve içsel kaynaklıdır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000) Sürekli kaygıya yapısal kaygı da denilmektedir. Kişinin hemen her duruma verdiği tepkilerdeki kaygılı olma eğilimidir (Phillips, 1992).

c) *Durum Özlü Kaygı (Situation Specific Anxiety)*

Bu kaygı türü Durum Kaygısına alternatif olarak birkaç araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. İyi tanımlanmış bir durumda karşılaşılan bir kaygı türüdür (MacIntyre ve Gardner, 1991). Belirli bir durumun şartları bu kaygıya neden olur. Occhipinti (2009)'ye göre sürekli kaygı ve durum kaygı türlerine nazaran bu kaygı türü yabancı dil öğreniminin çeşitli yönlerinin incelenmesinde yardımcı olmuştur.

### 2.8.1. Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ve NLP

Bir dilin formal şekilde öğrenilmesinin biricikliğinden kaynaklı olduğu düşünüldüğü için yabancı dil kaygısı bu kaygı türü içinde kabul edilebilir (Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986). Bu kaygı türü diğer kaygı türlerinden bağımsız olarak anlaşılmalıdır. Doğan ve Tuncer (2016) çalışmasında, yabancı dil sınıf içi kaygısı ile yabancı dil başarısının negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Sınıf içi konuşma kaygısı da belli durumda gerçekleştiği için durum kaygısı olarak kabul edilir (Mak, 2011). Özdemir (2016) 'in İngilizce öğretiminde başarıya etkisi olan öğrenci ve çevre kaynaklı faktörleri belirlemeye ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında bir faktörün de yabancı dil öğreniminde kamuoyundaki genel başarısızlık algısı, ön yargılı tutum ve bunlara bağlı yüksek kaygı durumu içinde olunması olduğu belirlenmiştir.

Kaygı yabancı dil öğrenmede iki temel beceride yoğunlaşmaktadır; dinleme ve konuşma. Hedef dilde konuşma yabancı dil öğrenme sürecinin en korkutucu yönü olarak görülmektedir (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Konuşma dört dil becerisi içerisinde ürün olarak tanımlanan bir beceridir. Dil sınıflarında bu becerinin geliştirilmesi esas olarak hedeflenmektedir. Bu amaçla öğrenciler sınıf önünde konuşur, sözlü sunumlar yapar ve grup tartışmalarına katılır. Bu tip zorlayıcı durumlar bazen öğreneni negatif olarak etkileyebilir. Yabancı dil sınıflarındaki öğrenciler genellikle konuşmanın onlar için kaygı verici bir deneyim olduğunu ifade ederler. Yüksek bir kaygıya sebep olduğu düşünüldüğünde konuşmanın yabancı dil sınıflarında en kaygı verici durum olduğu söylenebilir. Günlük yaşantısında grup içinde konuşmada zorluk çekenler yabancı dil dersinde konuşurken diğerlerine göre daha çok zorlanırlar (Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986).

Dil öğreniminde oldukça önemli olmasına rağmen, İngilizce öğretmenleri konuşma sınıflarında kaygıdan mustarip olan öğrencileri belirlemede başarısız olmuşlardır (Ansari, 2015). Hatta sorunu çözmek için adım atmak yerine öğrencilerin kaygısını yanlış yorumlayıp düşük kabiliyet, düşük motivasyon ya da konuşma etkinliklerine gönülsüz olma gibi durumlardan kaynaklandığına inanmışlardır (Tsiplakides ve Keramida, 2009) ve nadiren bu önemli soruna yönelik önlemler alınmıştır (Riasati, 2011).



Sınıf önünde olmayı gerektiren konuşma etkinlikleri öğrenciler açısından en kaygı verici duruma sebep olmaktadır (Young, 1991). Konuşma diğer dil becerilerine oranla daha çok kaygıya sebep olur (Young, 1991; Philips, 1992; Zhanibek, 2001; Huang, 2004; Wilson, 2006; Woodrow, 2006; akt. Tosun, 2006; Balemir, 2009; Sioson, 2011; Bozavlı ve Gülmez, 2012; Mahmoodzadeh, 2012; Suleimenova, 2013; Çağatay, 2015).

Konuşma kaygısının öğrenen üzerindeki etkileri ve sebeplerinin bulunması amacıyla çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Price (1991; akt. Aydın, 2001) çalışmasında telaffuzda hata yapmaya ve kendilerine gülüneceğine odaklandıklarından dolayı yaşlılarının önünde konuşmanın öğrenciler için çok kaygı verici olduğunu tespit etmiştir. Sözlü sunumlar, role-play etkinlikleri, kelime tanımlama gibi etkinlikler en kaygı verici olanlardır (Koch ve Terrell, 1991, akt. Horwitz, 1995). Liu ve Jackson (2008)'a göre konuşma kaygısı ve yabancı dil kaygısı dil sınıflarında iletişim kurmama gönülsüzlüğünün başlıca habercisidir. Yunanistan'da 13-14 yaşları arasındaki 15 çocukla yürütülen bir araştırma sonucunda altı çocuğun arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme ve akranlarına oranla daha düşük algıya sahip olma korkusu sonucunda yabancı dil konuşma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir (Tsiplakides ve Keramida, 2009).

Dalkılıç (2001), çalışması sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyleri ile konuşma derslerindeki başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmacılar bu kaygının kaynağını belirlemeye yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Örneğin, Dörnyei (2007), kaynak olarak hata yapma korkusu, testler ve değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve yarış içinde bulunmayı gösterirken Subaşı (2010) olumsuz değerlendirme, yetersiz kabiliyet algısı, İngilizce derslerine yönelik negatif yargı ve yetersiz bekleme süresinin bile yabancı dil konuşma kaygısının kaynakları olabileceğini belirtmiştir. Ansari (2015), konuşma kaygısı çeken öğrencinin arkada oturmaya, göz temasından kaçınmaya ve sessiz kalmaya meyilli olduklarını belirtmiştir ve öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik problemlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Kısıtlı kelime
- Hatalı dilbilgisi kullanımı
- Akıcılık eksikliği

- Hatalı sesletim
- Dinleme becerisi eksikliği
- Toplum içinde konuşma kaygısı
- Net görüşler ifade etmekten kaçınma
- Azalan güven
- Tereddüt baskınlığı
- Grup becerilerinin eksikliği
- Hata yapma korkusu
- Yabancı dile maruz kalma ve pratik yapma fırsatlarından kaçınma

Öğretmen ve öğrenme sürecinde odaklanmış bir zihnin karşılaşılabileceği en önemli engellerden birisi yabancı dil öğrencisinin kaygı seviyesidir (Şaman, 2006). Kaygılı olma durumu sadece hedef dile ulaşmada bir engel değil aynı zamanda bir alışkanlık ya da hayat tarzı olabilir (Yılmaz, 2004). Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler genellikle hata yapmaktan çekinir; bu durum onları anlamdan ve yabancı dili kullanmaktan alıkoyar. Bu kaygılar var olduğu sürece hedef dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması mümkün değildir. NLP, dil eğitmenlerine bu korku ve kaygıyı azaltabilecek, öğrencilerin daha rahat hissetmesini sağlayabilecek bazı metot ve teknikler sunar (Şaman, 2006). Kudliskis ve Burden (2009), NLP tekniklerini sınav kaygısı vb. diğer endişeler için bir yöntem olarak sunmaktadır. Birçok başarılı insan diğerlerinden daha zeki olmaktan öte korkularına yönelik olumlu zihinsel yaklaşımlarından dolayı başarılıdırlar (Kondu, 2010). NLP'nin de temel amacı olumsuz davranış ve düşünceleri olumluya transfer edebilmektir.

NLP'nin ilk temelleri hümanistik yaklaşımdan gelmiştir ve zamanla davranışsal yaklaşıma doğru yaklaşarak çok disiplinli (multi-disipliner) bir hale gelmiştir (Pishghadam, 2014). Richards ve Rogers (2001), hümanistik yaklaşımdan ortaya çıkan Sessiz Kalma (Silent Way), Bütüncül Fiziksel Tepki (Total Physical Response- TPR), Telkin (Desuggestopedia) ve CLT (Community Language Teaching) yöntemlerinin yabancı dil konuşma kaygısına çözüm olabileceği görüşündedir. NLP'nin temelinin de bu yaklaşımdan geldiği düşünüldüğünde NLP temelli etkinlikler de aynı amaca hizmet edecektir.

Gülten (2012), NLP'nin öğrencileri kaygılarını ve olumsuz davranışlarını azaltmaya yönelik eğittiğini ve bunları olumlularıyla değiştirmelerine yardımcı olduğunu savunmaktadır.

Ansari (2015) de yabancı dil konuşma kaygısına yönelik bazı fikirler sunmuştur. Örneğin, hatalar öğrenme süreci içerisinde doğal bir durum olarak düşünülmelidir. Konuşma etkinliği sırasında hatanın vurgulanarak düzeltilmesi öğrencinin özgüvenine zarar verebilir ve bir dahaki konuşma etkinliği için cesaretini kırabilir (Lightbown ve Spada, 1999). NLP varsayımları da hata yapmanın doğal bir durum olduğunu ve başarısızlık diye bir şey olmadığını savunmaktadır. Sunulan bir diğer fikir de etkinliklerin öğrenci merkezli olması, ilgi ve yeterlik düzeylerine uygun olması, her öğrencinin bireysel farklılığının olduğu dikkate alınarak çeşitli etkinliklerin kullanılmasıdır (Ansari, 2015). Aynı şekilde NLP destekli programda öğrencilerin temsil sistemleri dikkate alınarak planlama yapılır. Ansari (2015)'nin sunduğu bir diğer fikir öğrenci çabasının övülmesi ve yazılı ya da sözlü dönüt verilmesidir. NLP'de de geribildirimler oldukça önemlidir, hatta başarısızlıklar dahi süreçte elde edilen birer geribildirim olarak kabul edilir.

Thornbury (2001), NLP'nin dil öğretme ve öğrenmede performansı mükemmelleştirmeye yardımcı olduğunu, sınıf içi iletişimi geliştirdiğini, öğrenci tutumunu ve motivasyonu en iyi hale getirdiğini, kendine güveni artırdığını, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, öğrenme kaygılarını azalttığını ve hatta hayata karşı tutumlarını değiştirdiğini belirtmektedir.

Targutay (2010), İngilizce öğretmenlerinin NLP'ye ilişkin algılarına yönelik yürüttüğü görüşmeler sonucunda çıpalama, görselleştirme ve metafor gibi NLP tekniklerinin öğrenci kaygı seviyesini azaltmada yardımcı olduğunu belirlemiştir.

İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin katıldığı ve NLP'nin kaygı, kendine güven ve yabancı dil edinimi üzerine etkilerini araştıran bir çalışmada NLP stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerdeki kaygıyı azalttığı, kendine güveni ve dil yeterliliğini artırdığı belirlenmiştir (DelaMora, 2008).

Skinner ve Croft (2009) çalışmalarında NLP stratejilerinin lisans öğrencilerinin öz yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Eckstein (2004)

çalışmasında “yeniden çerçeveleme” tekniği ile öğretmenlerin öz yeterliliği düşük öğrencilere yardımcı olabileceği sonucuna varmıştır.

Kudliskis ve Burden (2009), NLP'nin dil öğrenme kaygısının ve diğer bağlantılı zorlukların üstesinden gelmek için öğrencileri güçlendirdiğini savunmaktadır.

Öte yandan NLP'nin toplum önünde konuşma fobisine çözüm olup olmadığına yönelik bir grup araştırma yapılmıştır. Bir tanesi Hale (1986) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda NLP ile sınırlı bir tedavi süreci sonucunda konuşma kaygısı ve performansı üzerinde anlamlı bir etki görülmemiştir. Ferguson (1987) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da benzer sonuç bulunmuş ve NLP sınırlı tedavi yöntemlerinin toplum içinde konuşma kaygısını azaltmadığı sonucuna varılmıştır.

Tosun (2018), araştırması sonucunda akran rekabetini yabancı dil sınıfı içi kaygı faktörü olarak belirlemiş ve bu rekabetten dolayı öğrencilerin akranlarını konuşma performansı açısından kendilerinden daha iyi gördüklerini ifade etmiştir. Ayrıca aynı çalışmada çıkan öğrenci görüşlerine göre konuşma becerisinin kendisi en etkili kaygı sebeplerinden biridir. Yaş ve yabancı dil konuşmasına yönelik yapılan birkaç araştırma (Onwuegbuzie vd., 1999; Chan ve Wu, 2004; Xiuqin, 2006; Huberty, 2004; Ay, 2010; akt. Tosun, 2018) ikisi arasında hem pozitif hem de negatif korelasyon olduğunu göstermiştir. Ancak Tosun'un (2018) araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşı ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon çıkmamıştır ve kaygı, yabancı dil eğitimi bağlamında ele alındığında farklı yaş grupları açısından bir farklılık yoktur.

Aydın (2001), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin konuşma ve yazmaya yönelik orta dereceli yabancı dil kaygısı düzeyine sahip olduklarını belirtmiş ve buna sebep olarak da kişisel endişelerini, öğretmenin sınıf içindeki tavrını ve konuşma-yazma derslerindeki öğretme prosedürünü göstermiştir. Yaylı (2012) da öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini orta seviyede bulmuş ve geçmiş deneyimlerinin buna neden olduğunu belirtmiştir.

Tanrıöver (2012) de çalışmasında yabancı dil konuşma becerisini etkileyen unsurları şöyle sıralamıştır; konuşma kaygısı, yabancı dil konuşma becerisine yönelik özgüven eksiliği, olumsuz değerlendirilme endişesi, yabancı dil konuşma sınavı kaygısı. Huang

(2004), Tayvanlı öğrenciler ile yürüttüğü çalışması sonucunda onların yüksek derecede yabancı dil konuşma kaygısı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Türk ve Tayvanlı öğrenciler arasındaki bu kaygı düzeyi farklılığı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında iki kültür arasındaki farklı özelliklerden kaynaklanabilir (Tanrıöver, 2012). Hem Huang (2004)'ın hem Tanrıöver (2012)'in hem de Öztürk (2012)'ün çalışma sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek yabancı dil konuşma kaygı düzeylerine sahiptirler.

Burgucu (2011)'nin çalışması da göstermiştir ki kız öğrenciler dil öğrenimine karşı daha motive ve daha olumlu tutum içinde olsalar bile erkeklere göre daha kaygılı hissetmektedirler.

Bozok (2018)'un yürüttüğü çalışma sonucunda da öğrencilerdeki konuşma kaygısının orta dereceli olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada cinsiyet ve yurt dışı deneyimine göre konuşma kaygısında anlamlı farklılık olduğu ancak dil eğitimi süresi açısından anlamsal bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Konuşma kaygısının kaynakları olarak da farklı dil alanlarındaki bilgi yetersizliği, öğretmen ve öğretim süreci ile akranların birbirini olumsuz değerlendirmeleri olarak sunulmuştur (Bozok, 2018).

Genel yabancı dil yeterliğinin sözlü yeterlikten farklı olduğu, yabancı dil konuşma kaygısının yabancı dil kaygısından oldukça farklı seyrettiği ve yabancı dil öğrenenlerin genel yeterliliklerinin (okuma, yazma, dinleme vb.) yabancı dil konuşma kaygısının üstesinden gelmeye yardımcı olmadığı belirlenmiştir (Tanrıöver, 2012). Balemir'in (2009) çalışma sonuçları da bu bilgileri desteklemektedir; katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri orta derecededir ve dil yeterlilik seviyeleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Bir başka çalışmada ise yabancı dil öğrenme motivasyonu ile yabancı dil konuşma kaygısı arasında negatif yönlü bir korelasyon belirlenmiştir (Öztürk, 2012). Başka bir deyişle biri artar ya da azalırsa diğeri de duruma göre azalacak ya da artacaktır. Bu sebeple motivasyonu artırıcı NLP etkinlikleri kaygıyı azaltacaktır.

Öte yandan bir başka çalışmanın sonucuna göre yabancı dil yeterlik düzeyi arttıkça genel olarak yabancı dil kaygısı azalmaktadır (Dalkılıç, 2001). Liu (2006) da Çin'de

yürüttüğü çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır; yüksek yabancı dil yeterliğine sahip katılımcılar en düşük yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir.

İranlı yabancı dil öğrenen öğrenciler ile yapılan çalışma sonucunda NLP tekniklerinin öğrencilere motivasyonlarını artırmada ve kaygılarını azaltmada yardımcı olabileceği, sonucuna varılmıştır; bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil yeterlik seviyelerinde de ilerleme olduğu belirlenmiştir (Lashkariana ve Sayadiana,2015).

Mede ve Kararımak (2017)'ın araştırmasına göre yabancı dil konuşma kaygısı iki değişken ile negatif ilişkidir; önceki yabancı dil deneyimleri ve yabancı bir arkadaşla sahip olmak. Başka bir deyişle eğitim programı ya da bir arkadaş aracılığı ile yabancı dile maruz kalmak yabancı dil yeterlik seviyesini arttırdığından ötürü konuşma kaygısını azaltmaktadır. Benzer bir çalışma sonucuna göre öğrenciler bir dilde daha yetkin olduklarında hedef dil kaygı düzeyi azalmaktadır (Bailey, 1983; MacIntyre ve Gardner, 1994; Brown, vd., 2001, akt. Mede ve Kararımak, 2017).

Constantinides (1987, akt. Akdeniz, 2015)'e göre anadili öğrenilen yabancı dil olmayan öğretmenler sınıf içinde yüksek kaygıya sebep olmaktadır; ancak Bozavlı ve Gülmez'in (2012) çalışmasına göre anadil konuşmacısının öğretmen olduğu bir sınıfın kaygı düzeyi ortalaması anadili hedef dil olmayan öğretmenin sınıfından daha yüksek çıkmıştır ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin kaygı seviyesini etkilediği belirtilmiştir. Öğrenciler konuşma becerilerini sınıf içerisinde geliştirmeye çalışmalı bu yüzden de öğretmenler bunu kolaylaştıran, yol gösteren, öğrencilerin hatalarına odaklanmadan onları cesaretlendiren konumda olmalı ve öğrenci ile bir uyum içinde bulunmalıdır (Akdeniz, 2015). NLP de öğretmenin öğrenci ile uyumu yakalaması gerektiğini savunur; örneğin, aynalama tekniği ile öğretmen beden dilini kullanarak öğrenci ile uyumu yakalamaya çalışır. NLP'de "aynalama" bir başkasının fiziksel davranış kalıplarının yansıtılması ya da geri bildirim olarak aynı şekilde sunulmasıdır (Dilts, 2017).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, araştırmanın katılımcılarıyla ilgili bilgilere, veri toplama araçlarına, araştırmada kullanılan materyallere, verilerin toplanma sürecine ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde planlanmıştır. Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan ve karışık bir desen olan ön test-son test kontrol gruplu desende (ÖSKD) katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişken temelinde ölçülürler. Bir ilişkili desen olarak kabul edilen ÖSKD’de aynı katılımcılar bağımlı değişken ile ilgili olarak iki defa ölçülürler. Aynı zamanda farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması sebebiyle bu desen ilişkisizdir. Bu sebeple ÖSKD bir karışık desen olarak kabul edilir.

Bir ön test-son test kontrol gruplu desenin gerekleri şu şekildedir (Eckhardt ve Ermann, 1977; akt. Büyüköztürk, 2001):

1. Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmayacaktır.
2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.
3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.

5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir son test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.

6. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını karşılaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır.

Karasar (2008, s. 97) bu modelde her grup için ön test-son test puanları arasındaki farkların sınındığını belirtir. Erden (1993) 'e göre de böyle bir model sınıfların düzenini bozmadan uygulama yapma imkânı sağlamaktadır.

Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir. Deney Grubu'nda ( $G_d$ ) NLP temelli sınıf içi etkinlikleri ile dersler yürütülürken Kontrol Grubu'nda ( $G_k$ ) ise öğreticiye ve öğrencilere müdahale edilmeden ders normal işleyişinde bırakılmıştır. Deneysel işlem Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Deneysel işlem adımları*

$G_d$	R	O.1.1	O.2	X	O.3.1	O.4
$G_k$	R	O.1.2			O.3.2	

$G_d$ =Deney Grubu

$G_k$ = Kontrol Grubu

R= Grupların yansız olarak seçilmiş olması

O.1.1=Deney işlem öncesi ölçeğin Deney grubuna ön test olarak uygulanması

O.1.2=Süreç öncesi ölçeğin Kontrol grubuna ön test olarak uygulanması

O.2= Deney grubuna temsil sistemleri sormacasının uygulanması

X= Deneysel işlem süreci

O.3.1.= Deneysel işlem sonrası ölçeğin Deney grubuna son test olarak uygulanması

O.3.2.= Süreç sonunda ölçeğin Kontrol grubuna son test olarak uygulanması

O.4= Yapılan etkinlikler ile ilgili öğrenci görüşlerini toplama amaçlı kullanılan görüşme formu ve öğretmen günlüğü

### 3.2. Değişkenler

Çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile ilgili bilgiler bu bölümde yer almaktadır.



### 3.2.1. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada bağımlı değişken, deney grubu öğrencilerine araştırmanın başında ve araştırmanın sonunda uygulanan “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı” ölçeğinden elde edilen yabancı dil konuşma kaygı puanlarıdır.

### 3.2.2. Bağımsız Değişken

Araştırmadaki bağımsız değişken, araştırma sürecinde deney grubunda kullanılan, yabancı dil öğretimine yönelik olarak Revell ve Norman tarafından hazırlanan “In your hands” (1997) ve “Handing over NLP-based activities for language learning (1999) kitaplarından adapte edilen NLP temelli İngilizce Hazırlık Sınıfı B kuru Öğretim Programı (NLP-İHASBÖP)’dir (EK 1). Deney grubunda uygulanan temsil sistemleri sormacası ile öğrencilerin baskın temsil sistemleri belirlenmiş ve bu temsil sistemleri dikkate alınarak araştırmanın bağımsız değişkeni olan NLP-İHASBÖP hazırlanmıştır. Deney grubuna uygulanan temsil sistemleri sormacasına göre deneklerin temsil sistemlerine ilişkin özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Deney grubu katılımcı temsil sistemleri*

<b>Temsil Sistemleri</b>	<b>Öğrenci sayısı</b>
Görsel	10
İşitsel	2
Kinestetik	5
Görsel + İşitsel	4
Görsel + Kinestetik	2
İşitsel + Kinestetik	1
Bütün temsil sistemleri gelişmiş	3
Baskın bir temsil sistemi yok	0

Tablo 3’e göre deney grubunda görsel temsil sistemine sahip öğrenci sayısı diğer sistemlere ait öğrenci sayısından fazladır. Kinestetik temsil sistemine sahip öğrenci sayısı görsel temsil sistemine sahip öğrenci sayısının ardından en çok öğrenciye sahip gruptur ancak temel temsil sistemlerinden biri olan işitsel temsil sistemine sahip yalnızca iki öğrenci bulunmaktadır. Buna bağlı olarak NLP-İHASBÖP hazırlanırken görsel ve kinestetik temsil sistemlerine hitap eden etkinliklere öncelik verilmiştir.

### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 öğretim yılında, Ankara İlinde bulunan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören hazırlık sınıfı B kuru öğrencileri arasından seçilmiştir. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'ne (CEFR) göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler A2-B1 seviyesinde yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Deney ve kontrol grubu katılımcı sayıları*

<b>Grup</b>	<b>Ön test</b>	<b>Son test</b>
Deney	27	25
Kontrol	27	25
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>50</b>

Denekler yansız atama yoluyla seçilmişlerdir. Ön teste deney grubundan 27 ve kontrol grubunda 27 olmak üzere toplamda 54 öğrenci katılmıştır. Son test uygulamasına ise hem deney hem de kontrol grubundan 25'er öğrenci olarak toplam 50 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında ön teste katılıp son testte yer almayan toplam 4 katılımcının verileri son test bağımsız örneklem t-test analizinden çıkarılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Deney ve kontrol grubu katılımcı cinsiyet bilgileri*

<b>Grup</b>		<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
Deney	Ön test	5	22	27
	Son test	3	22	25
Kontrol	Ön test	9	18	27
	Son test	8	17	25
Toplam	Ön test	14	40	54
	Son test	11	39	50

Ön testte deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 14 kız öğrenci yer alırken son testte deney grubunda 3 ve kontrol grubunda 8 olarak toplam 11 kız öğrenci yer almıştır. Ön teste katılan erkek öğrencilerin sayısı deney grubunda 22 ve

kontrol grubunda 18 olarak belirlenmiştir. Son teste ise deney grubundan 22, kontrol grubundan 17 olmak üzere toplam 39 erkek öğrenci katılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma için gereken veriler “Temsil Sistemleri Sormacısı”, “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Öğretmen Günlüğü” ve “Öğrenci Görüşme Formu” ile toplanmıştır.

#### 3.3.1. Temsil Sistemleri Sormacısı

Öğrencilerin temsil sistemlerinin belirlenmesi amacıyla “Temsil Sistemleri Sormacısı” (EK 2) kullanılmıştır (Tepiroğlu, 2007). Katılımcı kendine yakın gelen şıklara 0 ile 4 arası bir puan vermektedir. 0 hiçbir zamanı temsil ederken 4 her zamanı temsil etmektedir. Şıklara verilen puanlar toplanır, bütün “a” şıkları görsel, “b” şıkları işitsel ve “c” şıkları ise kinestetik temsil sistemini belirtmektedir. Şıklardan alınan toplam puanlar 30+ ise o şığa ait temsil sisteminin diğerlerine göre çok daha baskın olduğu, 0 ile 15 arasında ise o temsil sisteminin pasif olduğu ve bazı teknikler ile geliştirilebileceği kabul edilmektedir. Ayrıca her şık için toplam alınan puanlar birbirine yakın ise öğrenme ve iletişim için daha esnek ve daha fazla seçeneklere sahip olunabileceğini göstermektedir.

#### 3.3.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Konuşma kaygısını ölçmek için Huang (2004) tarafından geliştirilen ve Balemir (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Konuşma Kaygı Ölçeği kullanılmıştır (EK 3). Ölçeğin orijinalinde iki bölüm bulunmaktadır. İlk kısımda katılımcıların cinsiyet, yaş gibi kişisel özellikleri ve İngilizce öğrenmeye başlama zamanı, İngilizce öğrenmeye istekli olup olmadıkları, yurtdışında bulunup bulunmadıkları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda ise 24 maddeden oluşan konuşma kaygısı ölçeği yer almaktadır. 5’li likert ölçek tipindeki ankette cevaplar “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” ifadeleri arasında sıralanmaktadır. Yuan (2010) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, orijinal ölçeğin 6 maddesinin faktörlere uymadığı ve çıkarılması durumunda ölçeğin güvenilirliğinin ( $\alpha = .91$ ) yükseleceği sonucuna varılmıştır. Balemir (2009) tarafından uyarlanan Türkçe ölçek de iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların isimleri, bölümleri, cinsiyetleri, İngilizce öğrenmeye başlama zamanı, İngilizce dersini sevip

sevmedikleri, İngilizceyi gündelik hayatta kullanıp kullanmadıkları ile ilgili bilgi toplamaktadır. Mevcut araştırmada ise ilk bölüm, katılımcılara verilen numara, cinsiyet, bölüm, İngilizce dersini sevip sevmeme, ders dışında İngilizce konuşup konuşmama ve ders dışında İngilizce çalışıp çalışmama durumlarına yönelik bilgi toplamaktadır. Bu durumlara ait bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Katılımcıların ön test sonuçlarına göre İngilizceyi sevme, ders dışında İngilizce konuşma ve ders dışında İngilizce çalışma durumları*

	İngilizce dersini sevme		Ders dışında İngilizce konuşma		Ders dışında İngilizce çalışma	
	N	%	N	%	N	%
Evet	47	87	17	31,5	42	77,8
Hayır	7	13	37	68,5	12	22,2

Tablo 6’ya göre, 47 katılımcı İngilizce dersini severken sadece 7 katılımcı İngilizce dersini sevememektedir. 37 katılımcı ders dışında İngilizce konuşmadığını belirtirken 17 katılımcı ders dışında İngilizce konuşmaktadır. Ayrıca 42 katılımcı ders dışında İngilizce çalışırken 12 katılımcı ders dışında İngilizce çalışmamaktadır.

İkinci kısımda ise 28 maddeden oluşan Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ölçeği yer almaktadır. Balemir’in (2009) belirttiği üzere orijinal ölçekteki bazı maddeler doğrudan konuşma ve konuşma kaygısı ile ilgili olmadığından bazı maddeler kısmen, bazı maddeler ise tamamen değiştirilmiştir. Ölçekteki bazı maddeler olumsuz olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple bu maddeler için tersine puanlama yapılması gerekmektedir. Ölçekten elde edilen puan ne kadar yüksekse katılımcının kaygı düzeyi de o kadar yüksektir (Balemir, 2009). Balemir (2009) tarafından Türkçeye çevrilen ölçek geri çeviri yapılarak İngilizceye tekrar çevrilmiş ve anadili İngilizce olan biri tarafından orijinali ile karşılaştırılmış, bazı maddeler gözden geçirilmiştir. Balemir katılımcılar açısından muhtemel yanlış anlamaları belirlemek amacıyla yaptığı pilot uygulamada her dil seviyesinden üçer öğrenci seçerek toplam 9 öğrenciye ölçeği uygulamıştır. Uygulamadan sonra analiz edilen ölçekteki bazı maddeler gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir. Ölçeği cevaplanan katılımcıların 15 dakikasını aldığı belirtilmiştir (Balemir, 2009). Ölçekten 28-68 arası alınan puan düşük kaygı düzeyi, 70-97 arası

alınan puan orta kaygı düzeyi ve 98 140 arası alınan puan da yüksek kaygı düzeyi olarak ifade edilmiştir (Balemir, 2009).

### 3.3.3. Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü

Çalışmada, araştırmacı, uygulanan NLP-İHASBÖP'e yönelik öğrenci davranışlarını, sınıf içerisinde, etkinlik esnasında gözlemlediklerini, hazırlanan araştırmacı-öğretmen günlüğüne (EK 4) not etmiştir. Daha sonra bu notlar diğer veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilerek analiz edilip bu sonuçları destekleyen desteklemeyen noktaları ile sunulmuştur.

### 3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için deney grubundaki öğrencilerin öğretim programı sürecine ve NLP-İHASBÖP'ün etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) hazırlanmıştır. Formda beş adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular hem süreçle ilgili genel değerlendirmelere yönelik hem de yabancı dil konuşma becerisi ile ilgili olan yan becerilere yöneliktir. Formda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce kelime düzeyinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce dinleme becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşma becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
5. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce derslerinde konuşmaya karşı tutumunuzda bir nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Araştırmacı görüşme formunu, deneysel çalışma süreci bittikten sonra, NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisine ve bu beceriye yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine uygulamıştır. Görüşmeler veri kaybını önlemek için kayıt altına alınmıştır.

### 3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütüldüğü okulun hazırlık sınıfında kur sistemi uygulanmakta ve her kur 7 haftadan oluşmaktadır. 3. ve 7. haftanın bitiminde öğrenciler ara sınavlara girmek zorundadır. Okulda beceri temelli öğretim programı kullanıldığı için her dil becerisi için ayrı kitaplar kullanılmaktadır. Bu sebeplerden dolayı çalışma bir kurun başına gelecek şekilde ayarlanmış ve 7 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Araştırmacı, her hafta 3 gün ve toplamda 15 saat deney grubunda öğretim yapmaktadır. Bu kurun sonunda bu seviyedeki (Pre-Intermediate) öğrenciler de İngilizce yeterlik sınavına girebilmeye hak kazanmaktadır. İngilizce yeterlik sınavı yaklaştıkça öğrencilerin ilgi ve endişeleri yeterlik sınavına yoğunlaşabileceği, başka duygu durumlarının öğrencileri etkileme ihtimalinin artabileceği ihtimaline karşı çalışma tek bir kuru kapsayan 7 hafta ile sınırlandırılmıştır.

B kurunun ilk günü deney ve kontrol gruplarına Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna temsil sistemleri sormacası da uygulanmıştır. Öğrencilerin her temsil sistemine ait puanları hesaplandıktan sonra her bir öğrenci için hangi temsil sisteminin baskın olduğu ya da baskın bir temsil sisteminin olup olmadığı belirlenmiştir. Bu belirlemenin ardından, üniversitenin hazırlık sınıfı öğretim programındaki kazanımlar, ünitelerin genel başlıkları, ünite içindeki dil bilgisi konuları ve dil becerileri de dikkate alınarak NLP-İHASBÖP oluşturulmuştur. Deney grubunda ağırlıklı olarak görsel, kinestetik ve hem görsel hem işitsel temsil sistemlerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini artırmak amacıyla bu temsil sistemlerine hitap eden etkinliklerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Örnek NLP-İHASBÖP uygulamaları EK 6'da verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin temsil sistemlerine ait sonuçlar öğrenciler ile paylaşılarak bu sonuçların öğrenciler için ne anlama geldiği ve eğitim hayatlarında nasıl kullanabilecekleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Her öğrenciye bilgilendirme kâğıtları dağıtılmış ve bu kâğıtlar sınıfa da asılarak öğrencilerin farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır.

Her gün için öğretim programına bağlı olarak bir ya da birkaç NLP temelli etkinlik uygulanmıştır. 21 gün için uygulanan NLP temelli etkinlikler, amaçlanan kazanımlar ve etkinliklerin uygulanışlarına dair detaylı bilgiler EK 1'de sunulmuştur. Çalışmaya NLP temelli olarak hazırlanan ve tanışma etkinlikleri olarak kategorize edilen etkinlikler ile başlanmıştır. Okul tarafından hazırlanan oryantasyon süreci içerisinde ilk NLP etkinliği

yapılarak deneysel sürece başlanmıştır. Öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini daha iyi tanımaları ve birbirleri ile ilgili bilgiler edinmeleri amacıyla “Kişisel Profil Çıkarma” etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlik öğretim programının B kuru konuşma becerisi hedefleri içinde yer alan “arkadaşlarıyla kısa sohbetler eder ve aşına olunan konular ile ilgili soru sorup cevaplar” kazanımı için hazırlanmıştır. Bir sonraki ders “Göz Hareketlerini Takip” etkinliği yapılmış ve öğrencilerin farklı düşünce durumlarında göz hareketlerini not almaları istenmiştir. Devamında göz hareketlerinin NLP yaklaşımında nasıl kabul gördüğü ile ilgili kısa bilgi verilmiştir. Etkinlikte verilen cevaplar incelenerek ortak göz hareketleri olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik ise B kuru konuşma becerisi hedefleri içerisinde yer alan “kişisel ilgi alanlarında ya da aşına olunan konular ile ilgili basit sohbetler başlatır, sürdürür ve bitirir” kazanımı için hazırlanmıştır. Tanışma etkinliklerinin sonucusu olan “Ne kadar hızlı bulabilirsin?” etkinliği öğrencileri yeni kitapları ile tanıştırmak amacıyla B kuru okuma becerisi hedeflerinden “basit bir dille sunulan yönergeleri anlar” kazanımı için uygulanmıştır. Üç gün süren oryantasyon günlerinin devamında, 4. gün öğrencilere “Bak ve tahmin et” ve “Tersten heceleme” etkinlikleri ile o gün içinde öğrenilenleri kullanma fırsatı sunulmuştur. 5. gün için seçilen “Doğru-Yanlış” etkinliği hem görsel hem kinestetik hem de işitsel temsil sistemlerine yönelik olarak uygulanmıştır. 6. gün hedef kelimeleri daha iyi hafızaya kodlamak amacıyla “Harita bölgenin kendisi değildir” etkinliği uygulanmıştır. Öğrenciler hem kendi haritaları hem de ortak haritalar üzerine konuşmuşlardır. Örneğin, 3 öğrenci “dangerous- tehlikeli” kelimesini anlatırken “high-yüksek” kelimesini kullanırken başka 3 öğrenci bu kelimeyi “skydiving- paraşütle atlama” kelimesi ile ilişkilendirdi. “manager-müdür” kelimesi içinse 2 öğrencinin “boss-patron” kelimesini kullandığı belirlendi. Başka bir örnekte ise “reward-ödül” kelimesini 2 öğrenci “money-para” ile ilişkilendirdi. Son olarak “interview-mülakat” kelimesi 2 öğrenci tarafından “stressful- stresli” kelimesi ile ifade edildi. 7. gün “Dinle ve yankıla” etkinliği ile öğrencilerin hem işitsel hem kinestetik temsil sistemlerini harekete geçirildi ve “modelleme” tekniği ile telaffuz üzerine çalışıldı. 8. günün sonunda “Şarkı dinleme” ve “Zihinde canlandırma” etkinlikleri ile her üç temsil sistemi de kullanıldı. 9. gün derse başlama etkinliği olarak “Pandora’nın kutusu” uygulandı ve tekrar üç temsil sistemine yönelik çalışma yapıldı. 10. gün hedef dilbilgisinin kullanımı için “Pantomim” etkinliği uygulandı. Öğrenciler kinestetik temsil sistemine yönelik bu etkinlikte sözsüz olarak hedef dilde yazılan cümleyi anlatmaya ve söylemeye çalıştılar.

11. gün konuşma kitabındaki etkinlik “aynalama” tekniği ile birleştirilerek uygulandı. 12. gün için “İki resim arasındaki farkı bul” ve “Eksikleri tamamla” etkinlikleri hedef dilbilgisi konusu anlatıldıktan sonra uygulandı. 13. gün ünitenin konusuna yönelik olarak “metafor” tekniği kullanıldı ve ortak metaforlar üzerine konuşuldu. 14. gün dersin başında, “Zihin haritası” etkinliği ile zihinde var olan kelimelerin hatırlatılması sağlandı. 15. gün, dilbilgisi konusunun anlatımında “İhtiyaç duyulan kaynaklar içimizdedir” etkinliği uygulanmıştır. 16. gün hedef dilbilgisi konusu anlatıldıktan sonra öğrenciler, “Şöyle biriyim” etkinliği ile hedef dilbilgisini kullanmışlardır. 17. gün kitaptaki ünitenin sonunda yer alan video etkinliği “modelleme” tekniği kullanılarak uygulanmıştır. 18. gün ise “Fark et ve ayağa kalk” etkinliği ile ünitenin kelimelerini zihne yerleştirmek için hem işitsel hem de kinestetik temsil sistemleri harekete geçirilmiştir. 19. gün, derse giriş etkinliği olarak “Zihin ve vücut bağlantılıdır” etkinliği uygulanmış ve öğrenciler zihinsel olarak derse hazır hale getirilmiştir. 20. gün, hedef dilbilgisinin tekrarı için “Ünlü başarısızlıklar” etkinliği ile öğrencilere “başarısızlık yoktur, geri bildirim vardır” varsayımı hatırlatılmıştır. 21. gün etkinliği olarak “Dinle ve görünüşünü tahmin et” etkinliği ile üç temsil sistemine yönelik çalışma yapılmıştır.

Bu etkinliklere ek olarak programdaki hedef dilbilgisi konuları “Çıpalama” tekniğine bağlı olarak her zaman yazı tahtasının sol tarafı kullanılarak anlatılmıştır. Her gün sonunda ödevleri vermek için ise yazı tahtasının sağ üst bölgesi kullanılmıştır. Bu sayede öğrenci, öğretmen tahtanın sol tarafına gittiğinde önemli bir konu anlatılmasına ve yazı tahtasının sağına yöneldiğinde ise ödev verileceğine alıştırmıştır. Uygun konuşma etkinliklerinde “u” şeklinde olan sınıf düzeni çember şekline çevrilerek “aynalama” tekniği için uygun hale getirilmiştir. Böylelikle araştırmacı öğrencilerin davranışlarını aynalayarak her defasında aralarında bağ kurmaya çalışmıştır. NLP’de yer alan kelime bilgisi geliştirme, müzik ile dersi ilişkilendirme, anadil konuşmacısını taklit (modelleme) gibi bazı etkinlikler süreç içerisinde birçok kez tekrar edilmiştir. Her günün sonunda araştırmacı uygulanan NLP etkinlikleri ile ilgili notlar almıştır.

Kontrol grubunda derslerin işlenişine müdahale edilmemiş, her hafta araştırmacı tarafından dersin öğretmeni ile görüşülerek normal B kuru öğretim programını sürdürmede bir sıkıntı olup olmadığına dair soru sorulmuştur.



Yedinci haftanın bitimiyle deneysel süreç sonlandırılmış ve deney grubuna ön test olarak uygulanan “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” son test olarak tekrar uygulanmıştır. Aynı gün kontrol grubuna da ölçeğin son test olarak uygulanması sağlanmıştır. Verilerin toplama aşamasından sonra elde edilen veriler SPSS programına girilerek istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir.

### 3.7. Verilerin Analizi

#### 3.7.1 Nicel Verilerin Analizi

Hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak uygulanan yabancı dil konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen veriler gerekli analizler için SPSS programına girilmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilere ek olarak deney grubundaki öğrenciler için hangi temsil sistemine ait olduklarını gösteren veriler de dosyaya eklenmiştir. Veriler deney ve kontrol gruplarını belli edecek şekilde programa aktarılmıştır.

Çalışma grubunun büyüklüğünün 50’den az olması durumunda Shapiro-Wilk testi puanların normallik durumlarını belirlemede kullanılan testlerdendir (Büyüköztürk, 2001). Deney ve kontrol grubunun yabancı dil konuşma kaygısı ön test verilerine uygulanacak uygun veri analizi yöntemini belirlemek için normallik testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

*Deney ve kontrol grubu ön test normallik dağılımı sonuçları*

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
		p	p
Deney Grubu	27	0.200	0.057
Kontrol Grubu	27		

\*p> 0.05

Tabloya göre her iki grup da normal dağılım göstermektedir ( $p > ,05$ ). Bu sebeple çalışmanın devamındaki analizler için T-test uygulanmıştır. Devamında deney ve kontrol grubunun ön test verilerine bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve grupların denklğine bakılmıştır. Grupların denklğine ait bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Deney ve kontrol grubu ön test puanlarına göre bağımsız örneklem t-test sonuçları*

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney Grubu Ön test	27	83,37	16,28	-0.246	0.554
Kontrol Grubu Son test	27	84,37	13,40		

\*p>0.05

Tablo 8 deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (p=0.554). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı puanları NLP-İHASBÖP'den önce birbirine benzerdir. Bu sebeple deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur ve denk iki gruptur. Ayrıca Tablo 8, hem deney hem de kontrol grubunun orta düzey yabancı dil konuşma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir (Balemir, 2009).

DeneySEL süreç sonunda hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan yabancı dil konuşma kaygısı ölçeğinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler son test olarak SPSS programına aktarılmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun kendi içinde ön test-son test uygulamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için her iki grubun verilerine ayrı ayrı bağımlı gruplar T-test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test verileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise bu iki grubun son test verilerine bağımsız gruplar T-test uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

### 3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Süreç sonunda deney grubundan 10 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları çözümlenerek yazıya dönüştürülmüştür. Bu veriler ile araştırmacı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler analiz için Nvivo 12 programına aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Raporlaştırırken katılımcıların yanıtları olduğu şekilde değiştirilmeden alıntılanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminin 4 aşaması dikkate alınmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2006). İlk olarak görüşmedeki boyutlar dikkate alınarak çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında tematik çerçeveye göre veriler bir araya getirilmiştir, ortak

kodlamalar belirlenmiştir. Üçüncü olarak bulguların tanımlanması yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak bulgular birbirleri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin deney ve kontrol grubundan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular ve Yorumlar

##### 4.1.1. Deney Grubunun Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki öğrencilerin NLP tekniklerine, varsayımlarına ve inanç ve değerler sistemine göre yapılandırılan etkinlikler sonucunda yabancı dil konuşma kaygılarına ilişkin ön test-son test puanlarının bağımlı gruplar T-testi değerleri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

*Deney grubu ön test-son test puanlarına göre bağımlı örneklem t-test sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	s	r	t	p
Deney Grubu Ön test	25	82,76	17,08	0.438	2,268	0.013*
Deney Grubu Son test	25	72,20	19,95			

\*p< 0.05

Deney grubu ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren Tablo 9 incelendiğinde aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir (p=0,013). Başka bir ifadeyle, deney grubunda bulunan öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri NLP temelli etkinlikler sonucunda anlamlı bir azalma göstermiştir.

#### 4.1.2. Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarına ilişkin ön test- son test puanlarına yönelik bağımlı gruplar T-testi değerleri Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10.

*Kontrol grubu ön test-son test puanlarına göre bağımlı örneklem t-test sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	s	r	t	p
Kontrol Grubu Ön test	25	83,88	13,27	0.669	0.715	0.482*
Kontrol Grubu Son test	25	82,44	10,88			

$p > 0.05$

Kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren Tablo 10 incelendiğinde aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p=0,482$ ). Başka bir ifadeyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygıları süreç sonucunda anlamlı bir azalma göstermemiştir.

#### 4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Son test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grupları son test puan ortalamaları normal dağılım ( $F=3,252$ ,  $p=0,078$ ) gösterdiği için bağımsız gruplar T-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

*Deney ve kontrol grubu son test puanlarına göre bağımsız örneklem t-test sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	s	t	p
Deney Grubu Son test	25	72,20	19,95	-2,253	0.029*
Kontrol Grubu Son test	25	82,44	10,88		

\* $p < 0.05$

Tablo 11'e göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında NLP-HASBÖP sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=-2,253$ ,

p=0,029). Başka bir ifadeyle, NLP tekniklerine dayalı etkinlikler sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir azalma belirlenmiştir.

## 4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem, deney grubunda uygulamaya katılan öğrencilerin NLP-İHASBÖP'ün etkililiğine yönelik görüşlerini incelemektedir. Çalışmada, deney grubunda NLP-İHASBÖP ile gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Görüşme formundaki sorulara yönelik öğrencilerin verdiği cevaplar betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 12, Tablo13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

### 4.2.1. NLP-İHASBÖP'ün Verimliliği

Görüşmeye katılan öğrenciler “Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik çoğunlukla olumlu yönde fikirler belirtmişlerdir. Bu görüşme sorusuna ilişkin olumlu ve olumsuz öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait kodların belirme sıklıklarına yönelik değerler Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

*İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili öğrenci görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
<b>Olumlu Özellikler</b>	Öğrenmenin gerçekleşmesi	6
	Geçmiş yaşantılarla olumlu yönde kıyaslama	2
	Kişisel gelişim	3
	Etkinliklere yönelik olumlu algı	2
<b>Olumsuz Özellikler</b>	Kişilik özelliklerine uygun olmayışı	1
	Zaman geçirmek için yapılması	1

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin derslerde uygulanan NLP temelli etkinliklerin verimliliğine yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz özellikler olarak iki temada toplanmış ve ilgili alt temalarla ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların bu etkinliklerin verimliliğine yönelik olumlu özellikler teması altındaki görüşleri;

Öğrenmenin gerçekleşmesi (6), Geçmiş yaşantılarla olumlu yönde kıyaslama (2), Kişisel gelişim (3), Etkinliklere yönelik olumlu algı (2) olarak 4 alt temaya aktarılmıştır.

Katılımcılardan birinin “Öğrenmenin gerçekleşmesi” alt temasıyla ilgili görüşü şu şekildedir: *“Ben kelime öğrenmekte biraz sıkıntı çekiyordum önceden ama o role playler olsun diğer etkinlikler olsun benim kelimedede ilerlememi baya geliştirdi.”*(Katılımcı-4) Bir başka katılımcı aynı alt temaya yönelik şu şekilde görüş iletmıştır: *“Bence yaptığımız her şey bana verimli oldu mesela müzikler, ve benim büyük sıkıntım vardı boşluk doldurmada bana çok şey kattı yaptıklarımız.”*(Katılımcı-8) Araştırmacının öğrencilerin müzik ve şarkı etkinliklerine katılımı ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Dinle ve yankıla aktivitesindeki yankılamayı şarkı dinleme esnasında da uygulayan öğrenciler oldu. Genel olarak şarkı etkinliğinde eğlendiler. Şarkıyı dinlerken yaptıkları görselleştirmeler hakkında konuşurken eğlenceli benzerlikleri ortaya koydular.”*

“Geçmiş yaşantılarla olumlu yönde kıyaslama” alt temasına yönelik katılımcılardan birinin görüşü şöyledir: *“Açıkçası lisede aldığımız İngilizce eğitiminden çok farklıydı. Orda daha çok konu üzerineyken burada aktivitelerle birlikte kendimi daha çok ortaya çıkardığımı fark ettim.”* (Katılımcı-3)

Bir diğer alt tema olan kişisel gelişime yönelik görüşünü bir öğrenci şu şekilde belirtmiştir: *“Ben ilk başta çok çekingen biriydim. Böyle aktivitelerle, grup içinde aktiviteler falan da oldu. Bu aktiviteler bana sınıfa biraz daha katılmamı, söz almamı falan sağladı. Bu bana verimli oldu.”* (Katılımcı-7)

Bazı katılımcılar öğretim esnasında uygulanan etkinlikleri oyun olarak nitelendirerek eğlendiklerini dile getirmişlerdir. Etkinliklere yönelik olumlu algı alt temasına ait görüşlerden bir tanesi şu şekildedir: *“Arkadaşlarım var yan sınıflardan, onlar da anlatıyor ama biz daha çok oyun oynuyormuşuz gibi geldi. Ben çok eğlendim.”*(Katılımcı-5)

Katılımcıların belirttiği olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşlerin de olduğu belirlenmiştir. NLP temelli etkinliklerin verimliliğine yönelik olumsuz özellikler temasının altında iki alt tema belirlenmiştir; Etkinliklerin kişilik özelliğine uygun olmayışı (1), Zaman geçirmek için yapılıyor olması (1).

Süreçteki etkinliklerden bazılarının kendi kişiliğine uygun olmadığını söyleyen katılımcı kendisini şöyle ifade etmiştir: “*Bir kaç tane çalışma benim kişiliğimden ötürü pek hoşuma gitmedi ama güzeldi yani ben hiç sıkılmadım.*”(Katılımcı-6) Araştırmacının, öğrencilerin karakterlerinin de etkinliğe katılımı etkilediğine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “*Bazı öğrenciler pandomim aktivitesi için sınıf önüne çıkmaktan kaçındılar.*”

Etkinliklerin zaman geçirmeye yönelik olduğunu ileten katılımcının ifadeleri şu şekildedir: “*Öncelikle bu yapılan atıyorum hani şarkı sözleri doldurma veya sınıf önünde tiyatro tarzı yapılan aktiviteler genel olarak zamanın geçirilmesi için yapıldığını düşünüyorum. Tabi ki faydası da vardır.*” (Katılımcı-9)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde NLP-İHASBÖP’ün verimliliğine yönelik olumlu düşüncelerin olumsuz düşüncelere göre daha çok olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.2. NLP-İHASBÖP’ün Kelime Bilgisine Katkısı

Görüşmenin katılımcılarına “Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce kelime düzeyinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Görüşme sorusuyla ilgili olumlu ve olumsuz katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan alt temalar ve ilgili kodların sıklıklarını gösteren değerler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

*İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin kelime bilgisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
<b>Olumlu Özellikler</b>	Kelime öğreniminin gerçekleşmesi	7
	Temsil sistemlerine yönelik farkındalık	1
<b>Olumsuz Özellikler</b>	Akran iş birliğini pekiştirme	2
	Kelime öğrenmenin başka yollarla da gerçekleşmesi	1

Tablo 13 araştırmada yer alan katılımcıların derslerde uygulanan NLP temelli etkinliklerin kelime bilgisine katkısına yönelik görüşlerini olumlu ve olumsuz özellikler olarak iki temada sunmaktadır. Bu görüşler farklı alt temalarla ilişkilendirilmiştir.



Katılımcıların bu etkinliklerin kelime düzeyine katkısına yönelik olumlu özellikler teması altındaki görüşleri; Kelime öğrenmenin gerçekleşmesi (7), Temsil sistemlerine yönelik farkındalık (1), Akran iş birliğini pekiştirme (2) olarak 3 alt tema olarak verilmiştir.

Katılımcılardan birinin “Kelime öğreniminin gerçekleşmesi” alt temasıyla ilgili görüşü şu şekildedir: “...*Mesela poster falan hazırlarken bir çok şeyi öğrendik, arkadaşlarla falan konuşurken.*”(Katılımcı-5) Bir başka katılımcının aynı alt temayla ilgili görüşü şu şekildedir: “*Katkı sağladı çünkü hafızaya yani ön hafızadan kalıcı hafızaya geçirilmesi konusunda bence bu teknikler önemli ve gerçekten işe yarıyor.*”(Katılımcı-10)

“Akran iş birliğini pekiştirme” alt temasına yönelik katılımcılardan biri şu şekilde görüş iletmiştir: “*Mesela grup içi oynadığımız kelimelerde birbirimize öğrettikçe sanki daha akılda kalıcı oluyor, kendi grubumuzun anlattığı, arkadaşlarımızın anlattığı şey daha çok aklımda kaldı. Kendim öğrenmek yerine beraber olmak daha etkili oldu.*”(Katılımcı-7) Araştırmacı, öğrencilerin grup veya eşli olarak çalışmalarındaki durumu ile ilgili şöyle görüş belirtmektedir: “*Öğrenciler birbirleri ile kaynaştılar. İkili çalışma aktivitelerinde daha rahat oldukları gözlemlendi. (...) Bazı öğrenciler doğru-yanlış etkinliğine daha az katıldı. Bu aktivite tüm sınıf aktivitesi yerine eşli çalışma olarak sunulabilirdi.*”

Bir diğer alt tema olan temsil sistemleri ile ilgili farkındalığın oluşmasına bir öğrenci şu şekilde görüşünü belirtmiştir: “*Burada değişik şekillerde öğrenen insanlar var, işte görme, duyma gibi, hepimize katkı sağladığını düşünüyorum.*”(Katılımcı-3)

Katılımcıların olumlu görüşlerinin yanısıra NLP temelli etkinliklerin kelime düzeyine katkısına yönelik olumsuz görüşün de olduğu belirlenmiştir. Bu olumsuz özelliğe yönelik bir alt tema belirlenmiştir; Kelime öğreniminin başka yollarla da gerçekleşebilmesi (1).

Olumsuz görüş ileten katılımcının ifadeleri şu şekildedir: “*Yani sonuçta kelime kitap okursun kitap okuyunca bilmediğin kelimeyi öğrenirsin. Kitaplarda, Northstarların başlarında zaten kelimeler öğretiliyor, oradan öğreniyoruz, onları da yapılan tiyatro tarzı çalışmalarda kullanıyoruz. Onun faydası oluyordur.*”(Katılımcı-9)

Öğrencilerin görüşlerine göre NLP-İHASBÖP ile yürütülen öğretimin İngilizce kelime düzeyine katkısına yönelik olumlu düşüncelerin olumsuz düşüncelere göre daha çok olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.3. NLP-İHASBÖP’ün Dinleme Becerisine Katkısı

Görüşmeye katılanlara NLP temelli etkinliklerin İngilizce dinleme becerilerine yönelik katkısı hakkında görüşleri sorulmuştur. Olumlu ve olumsuz görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodların belirme sıklıklarına dair bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

*İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce dinleme becerisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
<b>Olumlu Özellikler</b>	Dinlediğini anlama	5
	Tekniklerin benimsenmesi	1
	Sınıf dışı hayata aktarım	3
	Temsil sistemlerine yönelik farkındalık	1
<b>Olumsuz Özellikler</b>	Etkinlik sayılarının yetersizliği	1
	Etkinliklerin sınava yönelik olmayışı	1
	Dinleme becerisine yönelik bir etkinin olmayışı	1

Tablo 14 derslerde uygulanan NLP temelli etkinliklerin İngilizce dinleme becerisine katkısına yönelik katılımcı görüşlerini olumlu ve olumsuz özellikler olarak iki temada göstermektedir. Bu görüşler ilgili alt temalarla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerin dinleme becerilerine katkısına yönelik olumlu özellikler teması altındaki görüşleri; Dinlediğini anlama (5), Sınıf dışı hayata aktarım (3), Tekniklerin benimsenmesi (1), Temsil sistemlerine yönelik farkındalık (1) olmak üzere 4 alt temaya aktarılmıştır.

“Dinlediğini anlama” alt temasıyla ilgili katılımcılardan biri şöyle düşünmektedir: “Yani şey ilk zamanlar hani İngilizcede zayıf olduğum için tam anlayamıyordum ama sonradan sizi anlama konusunda da kulağım gelişti, kelimeyi anlama konusunda da

*faydalı oldu.*”(Katılımcı-7) Başka bir öğrenci aynı alt temaya yönelik şunları söylemiştir: *“Mesela şarkıları dinliyorduk ya onlarla duymaya başladım.”*(Katılımcı-5)

Edinilen becerilerin sınıf dışı hayata aktarılmasına yönelik alt temaya ilişkin öğrencilerden birisi şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Dinleme becerime katkı sağladı hatta dizileri de alt yazısız izlemeye başladım yavaş yavaş.”* (Katılımcı-3)

Bir öğrenci NLP tekniklerini benimseyip bu yönde bir komut olmasa bile teknikleri uygulamasına yönelik şunları söylemiştir: *“Dinleme becerime katkısı oldu çünkü siz listening açtığınızda ben aynı zamanda dudaklarımı oynatarak nerde duracağımı nerde cümlenin içerisinde tonlayacağımı öğreniyordum. ”* (Katılımcı-1) Katılımcı-1’in bahsettiği “dinle ve yankıla” etkinliğinde kullanılan teknik ile ilgili araştırmacının görüşü şu şekildedir: *“Bazı öğrenciler sessizce dinle ve yankıla etkinliğinde ağız oynatırken konuşma etkinliklerine göre daha rahattı. (...) Birçok öğrenci şarkı dinleme ve video izleme etkinliklerinde kendiliğinden dinle ve yankıla etkinliğindeki gibi anadil konuşmacısını taklit etmişlerdir.”*

Bir öğrenci de temsil sistemlerine vurgu yaparak dinleme becerisinin gelişmesine yönelik görüş bildirmiştir: *“Evet, dinleme becerime katkı yaptı, daha çok kinetik öğrenme sistemine dayalı katkı yaptığımı düşünüyorum role playlerle, beden dili olarak, konuşma olarak, mimiklerle ifade olarak, dışarda yabancı biriyle nasıl konuşmam gerektiğini daha iyi öğretti diyebilirim.”*(Katılımcı-4)

İnceleme sonucunda öğrencilerin belirttiği olumsuz görüşler de olduğu ortaya konmuştur. NLP temelli etkinliklerin İngilizce dinleme becerisine yönelik katkısına ilişkin olumsuz özellikler temasının altında iki üç tema belirlenmiştir; Etkinliklerin sayılarının yetersizliği (2), Etkinliklerin sınava yönelik olmayışı (1), Dinleme becerisine bir etkisinin olmayışı (1).

Etkinliklerin sayısının yetersiz olduğunu söyleyen bir öğrenci kendisini şöyle ifade etmiştir: *“Yani şarkı dinleme falan, sınıfta kitap üzerinden dinlediklerimiz falan güzel ama belki bir kaç tane daha çalışma olabilir dinleme üzerine.(...) Belki daha çok video izleme olabilir.”*(Katılımcı-6) Etkinliklerin sınava yönelik olması gerektiğini ileten katılımcının ifadeleri şu şekildedir: *“Anlama tarzında midterme benzer örnekler yapılırsa daha faydası olur”* (Katılımcı-9) Bir öğrenci de dinleme becerisinin gelişmesi ile ilgili

şöyle düşünmektedir: “*Dinleme becerime de katkı sağlamıştır ama ben bunu fark edemedim.*” (Katılımcı-10)

Katılımcıların bazılarının NLP-İHASBÖP ile yürütülen öğretimin dinleme becerisine sağladığı katkıya yönelik olumsuz düşünceleri olsa da olumlu düşüncelere sahip katılımcıların daha çok olduğu ifade edilebilir.

#### 4.2.4. NLP-İHASBÖP’ün Konuşma Becerisine Katkısı

Görüşmede yer alan öğrenciler NLP temelli etkinliklerin İngilizce konuşma becerilerine dair katkısı ile ilgili görüşlerini iletmişlerdir. Analiz sonucunda belirlenen olumlu ve olumsuz görüşler alt temalar ve kodlamaların belirme sıklıklarına göre tablolandırılmıştır. Bu bulgular Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15.

*İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşma becerisine katkısı ile ilgili öğrenci görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
<b>Olumlu Özellikler</b>	Konuşurken duygu durumunda olumlu yönde değişiklik	3
	Hata yapmaya yönelik algının değişmesi	3
	Konuşma becerisinde gelişim	4
	Konuşurken öğrenmenin gerçekleşmesi	3
	Sınıf dışı ortama aktarım	2
<b>Olumsuz Özellikler</b>	Etkinliklerin etkisinin olmayışı	1

Tablo 15’te gösterildiği üzere NLP temelli etkinliklerin İngilizce konuşma becerisi üzerinde katkısına dair öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz özellikler olarak iki temada toplanmıştır. Bu soruya ilişkin olumlu özellikler 5 alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar; Konuşma becerisinde gelişim (4), Konuşurken duygu durumunda olumlu yönde değişiklik (3), Hata yapmaya yönelik algının değişmesi (3), Konuşurken öğrenmenin gerçekleşmesi (3) ve Sınıf dışı ortama aktarım (2).

Konuşma becerisinin gelişmesine dair alt temada yer alan öğrenci görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir; *“Benim en kötü yanımda konuşmadı. Onu da geliştirdiğimi düşünüyorum.”* (Katılımcı-2) Bir başka katılımcı da *“Tiyatroların, aktivitelerin hepsi etkili oldu.”* (Katılımcı-10) şeklinde görüş iletmıştır.

Görüşmeye katılan birkaç öğrenci konuşurken içinde buldukları duygu durumlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı görüşü şöyledir: *“Konuşma becerime de katkısı oldu. (...) Veya yabancı bir insanla karşılaştığımızda geçen günlerde onla konuşamazdım ama şu an rahatlıkla konuştum hiç çekinmeden.”* (Katılımcı-3) Başka bir katılımcı nasıl hissettiğine dair şunları söylemiştir: *“(...) Mesela salı günü, Çarşamba günü konuşma yaptık yuvarlakta, çemberde ve orda ben çok sakin konuştum.”* (Katılımcı-1) Araştırmacı, aynalama etkinliklerini öğrenciler bir daire oluşturacak şekilde oluşturmuştur. Katılımcı 1’in bahsettiği aynalama etkinlikleridir. Araştırmacının da aynalama etkinliklerine yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Aynalama etkinliği sırasında aynı pozisyonu aldıkça konuşmaya devam ettiler... Öğrenciler kendi hedeflerini sunumdaki kriterlere göre değerlendirebildiler, hangi hedef koyma kriterlerine uygun olmadığına yönelik farkındalık gösterdiler. Bu süreçte aynalama tekniği ile dinlenen öğrenciler bir süre sonra daha rahat pozisyonlarda oturarak konuşmaya devam ettiler.”*

Bir sonraki alt tema “Hata yapmaya yönelik algının değişmesi” ne dair öğrenci görüşleri de şu şekildedir: *“Ve internetten yabancı arkadaşlarla tanıştık ve onlara ses kaydı atarken hiç kendimi endişeli hissetmiyorum çünkü biliyorum ki onlar da hata yapıyordu zamanında. Ben de şu an öğreniyorum, o yüzden çok rahatım konuşma konusunda.”* (Katılımcı-1), *“İngilizce sonuçta konuşularak öğreniliyor, Yapamaya yapamaya öğreniliyor bazı şeyler, İngilizce de öyle.”* (Katılımcı- 9)

Bazı öğrenciler de konuşurken aynı zamanda öğrenmenin gerçekleştiğine dair de görüş iletmışlerdir. Katılımcı öğrencilerden birinin görüşü şu şekildedir: *“Sınıfta yanda sıra arkadaşımınla (...) falan konuşurken o bana bir şey söylüyor öğreniyorum, ben ona bir şey söylüyorum o öğreniyor.”* (Katılımcı-5) Bir başka öğrenci de kalıcılık ile ilgili şunları aktarmıştır: *“İşte burada tartışma yaptık. Kendimiz drama hazırlayıp konuştuk bakmadan. Onlar tabi katıyor hocam. Orda hazırladığımız şeyi söylüyoruz aklımızda kalıyor illaki.”* (Katılımcı-8)

Bir öğrenci sınıf dışında da artık İngilizce konuştuklarına dair şunu söylemiştir: “*Konuşma becerime de katkısı oldu. Arkadaşlarla aramızda bazı konuları İngilizce konuşuyoruz.*” (Katılımcı-3)

Belirtilen olumlu görüşlerin yanı sıra bir öğrenci bu etkinlikleri pek etkili bulmadığına dair şu şekilde fikir belirtmiştir: “*Çok fazla değil. Bazı çalışmalarda yazdıklarımızı okuyoruz onun yerine daha böyle doğaçlama olsa daha faydalı olurdu bence.*” (Katılımcı- 6)

Görüşmelerde elde edilen alt temalar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin, NLP-İHASBÖP’ün İngilizce konuşma becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.5. NLP-İHASBÖP ve İngilizce Konuşmaya Karşı Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşmede yer alan son soru NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisine dair görüş toplamaya yöneliktir. Analiz sonucunda öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri alt temalar ve kodlamaların belirme sıklıklarına göre gruplandırılmıştır. Bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

*İngilizce dersinde nlp etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretim ve İngilizce konuşmaya karşı tutum ile ilgili öğrenci görüşleri*

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
<b>Olumlu Özellikler</b>	Konuşurken rahat ve kendine güven hissetme	9
	Hata yapmaya yönelik algının değişmesi	3
	Sınıf dışı yaşama aktarım	2
	Konuşma becerisine yönelik bilişsel farkındalık	5
<b>Olumsuz Özellikler</b>	Doğaçlama eksiliği	1
	Etkinliklerin sayıca az olması	1
	Etkinliklerin etkisinin olmayışı	1

Tablo 16 NLP temelli etkinliklerin İngilizce konuşmaya karşı tutum üzerinde ne yönde bir etkisi olduğuna dair öğrenci görüşlerini olumlu ve olumsuz özellikler olarak iki temada sunmaktadır. Bu soruya ilişkin olumlu özellikler 4 alt temada gruplandırılmıştır.

Bunlar; Konuşurken rahat ve kendine güven hissetme (9), Konuşma becerisine yönelik bilişsel farkındalık (5), Hata yapmaya yönelik algının değişmesi (3) ve Sınıf dışı yaşama aktarım (2).

Katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde en sık ortaya çıkan alt tema ve kodlama “İngilizce konuşurken daha rahat ve kendine güven hissetme” olduğu görülmüştür. Yabancı dil konuşurken daha rahat olduğunu ileten birkaç öğrenci görüşü şu şekildedir: *“Konuşmaktan çekiniyordum 7 hafta öncesine kadar İngilizce olarak. Şu anda hiç öyle düşünmüyorum. Şimdi daha rahatım.”* (Katılımcı-2) *“Dönemin başında çok heyecanlanıyordum şimdi de heyecanlanıyorum da biraz daha indi, konuşabiliyorum en azından.”* (Katılımcı-5) *“Önceden çekiniyordum biraz konuşmak için. Konuşmaya çekiniyordum. (...) En baştakine göre, ilk haftaya göre daha rahat hissediyorum.”* (Katılımcı-9)

İngilizce konuşmaya yönelik özgüveninde de değişim olduğunu belirten birkaç öğrenci görüşleri ise şu şekildedir: *“Yani birazcık daha özgüvenim yerine geldi. Daha öncesinde hiç fırsat da bulamıyordum. Yani en azından burada konuşum öncekine göre.”* (Katılımcı-6) *“Şu anda konuşmam, telaffuzum daha düzgün, böyle kendime biraz daha güveniyorum. (...) sınıfta falan da artık daha rahat hissediyorum.”* (Katılımcı-7)

Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının yabancı dil konuşma becerisine yönelik bilişsel farkındalıklarına dair bazı görüşler sunduğu belirlenmiştir. Bir öğrencinin bu yönde görüşü şu şekildedir: *“Şey oldu diyebilirim, daha önceleri Türkçe İngilizce arasında gidip geliyordum. Şimdi beynime direkt İngilizce kelimeler aklıma geliyor. Cümleler kurabiliyorum.”* (Katılımcı-3) Bir başka öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *“Kelimeler sanki birbirine giriyordu bildiğim bir kelimeyi söyleyemiyordum yani o an aklıma gelmiyordu. Şimdi biraz biraz tekrar da yapa yapa aklıma geliyor artık.”* (Katılımcı-5) Bir katılımcı da konuşma becerisinin beş bileşeninden biri olan yabancı dil telaffuzundaki değişime yönelik şunları dile getirmiştir: *“Şu anda konuşmam, telaffuzum daha düzgün, böyle kendime biraz daha güveniyorum.”* (Katılımcı-7)

Bir sonraki alt temaya göre birkaç öğrencide İngilizce konuşurken hata yapmaya yönelik algının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Buna dair bir görüş şöyledir: *“Şöyle mesela çok titrerdi sesim vs. Daha iyi oldum, elimi ayağımı nereye koyacağımı bilemezdim sonra düşündüm ki İngilizce öğrenme sürecindeyim bu bir dil, insanlarla*

*konuşmamı sağlayacak. O yüzden endişeli olmamam gerektiğini bu öğrenme sürecini geçip normal konuşabileceğimi öğrendim. Yani bu 7 hafta gerçekten müthişti. Mesela hata yaptığımda hemen düzeltmediniz beni özet geçerken orda ne kullanmam gerektiğini falan not alıyorum mesela siz söylediğinizde, o şekilde ne rencide oldum ne kötü hissettim.”* (Katılımcı-1) Bir başka öğrenci hataya karşı bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir: *“Hatalarımı daha çok görmemi sağladı, nasıl konuşacağımı, nerden başlayacağımı...Daha rahatlattı diyebilirim.”* (Katılımcı-4)

İki öğrencinin, konuşma becerisine karşı tutumlarını sınıf dışı ortama da aktardıkları belirlenmiştir. Buna dair bir öğrencinin görüşü şu şekildedir: *“Kesinlikle daha rahatım. Dediğim gibi yabancı bir çocukla tanıştım hiç problem değildi benim için kendimi çekmedim yani konuşurken.”* (Katılımcı-3) Diğer öğrenci sınıf içindeki etkinliklerin anadili konuşma deneyimine de etkisi olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Daha rahat konuşuyorum hocam. Şuan bile normalde konuşamazdım bile bu kadar ama daha rahat konuşuyorum artık.(...) güven geldi. Genel olarak daha iyi oldum.”* (Katılımcı-8)

Bu görüşlerle birlikte sürecin İngilizce konuşmaya karşı tutumda yeterince etkisinin olmadığını ifade eden görüşler de belirlenmiştir. Bir öğrenci etkinlik sayısının ve etkinliklerin doğaçlama içermeye yönelik yetersizliğine dair şu şekilde görüş iletmiştir: *“Biraz daha olabilirdi konuşma çünkü öğrencilerin bireysel olarak bunu geliştirmesi daha zor diğer becerilere göre. Sınıfta daha çok çalışma olsa daha güzel olurdu. (...) Günlük hayatta da o şekilde olacağı için hani daha faydalı olur bence doğaçlama, ya da daha öncesinde birazcık hazırlanıp bir yere bağlı kalmadan okumadan sunum gibi olabilir.”* (Katılımcı-6) Bir öğrenci de İngilizce konuşmaya karşı tutumunda belli bir değişim olmadığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Ben hiçbir zaman konuşmaktan geri çekinmedim, illa katkısı olmuştur ama ben öyle çekingen bir insan olmadığım için rahattım.”* (Katılımcı-10)

Katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri incelendiğinde, NLP-İHASBÖP’ün, genel olarak yabancı dil konuşmaya karşı öğrenci tutumunda olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın nicel bulgularının incelenmesi ile NLP temelli hazırlanan ve dil öğretim programı olan İHASBÖP'ün deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azalttığı ortaya konmuştur. Bu programın uygulanmadığı öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarında ise herhangi bir değişiklik izlenmemiştir. Buna bağlı olarak NLP-İHASBÖP'ün öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısında olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

NLP'nin doğrudan yabancı dil konuşma kaygısına etkisi üzerine bir çalışma olmasa da Delbio ve Ilankumaran (2018) çalışmasında NLP sayesinde öğrencilerin psikolojik baskı ve kaygıdan kurtulabileceğini; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört dil becerisini geliştirebileceğini belirlemiştir ve mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca bu çalışmaya benzer olarak Priya (2017), Targutay (2010), Skinner ve Croft (2009), Helm (2009), DelaMora (2008), Pagano (2007), Winch (2005) ve Daupert (1986)'in ulaştığı sonuçlar da dil öğretiminde NLP stratejilerinin kullanılmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygısını azalttığını, özgüven ve motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak Brunner (1993)'in NLP'nin grup önünde sunum yapmaya bağlı kaygıyı azaltmaya yönelik etkisini araştırdığı çalışmasında, NLP sayesinde çalışmadaki bütün katılımcıların iletişim kaygılarının azaldığı, katılımcıların daha rahat konuştukları belirlenmiştir. Bu çalışmayı destekleyen ve NLP, sözel performans ve sosyal kaygı üzerine olan başka bir çalışmada (Abdivarmazan ve Sylabkhorı, 2016) da NLP eğitimi sonrasında katılımcıların sosyal kaygısı ve performans kaygısında azalma olduğu, daha rahat iletişim kurdukları tespit edilmiştir.

NLP ve test kaygısı üzerine yapılan çalışmalar (Wachelka ve Katz, 1999; Daw ve Mohammad, 2013; Fakehy ve Haggag, 2016) da mevcut çalışmayı açıklar niteliktedir.

Bu üç çalışmanın sonucunda NLP eğitimleri ve NLP tekniklerinin sonucunda katılımcıların test kaygılarında azalma olduğu belirlenmiştir. Gazze’de yapılan bir çalışmada (Assalia ve Al-Banna, 2011) ise NLP temelli bir programın üniversite öğrencilerinin gelecek kaygılarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. NLP temelli program sonucunda deney grubundaki öğrencilerin gelecek kaygısı azalmıştır. 2015 yılında Tayland’da üniversiteye yeni başlayan öğrenciler ile yürütülen başka bir çalışmada (Sailuenam, Inung ve Hanjone, 2019) da NLP’nin kaygı üzerine etkisi incelenmiş ve NLP sonrası deney grubu öğrencilerinin kaygı puanlarında azama tespit edilmiştir. NLP ve üniversite öğrencilerinin kaygıları üzerine olan bir başka çalışma (Sahebalzamani, 2014) da mevcut çalışmayı desteklemektedir. Sahebalzamani (2014) hemşirelik ve ebellek öğrencilerinin NLP eğitimi sonrasında kaygılarının azaldığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmadaki gibi bahsi geçen çalışmalar da göstermektedir ki NLP, öğrencilerle ilgili olabilecek çeşitli kaygıların azaltılmasında etkili olmuştur.

Sınıf ortamı dışında yürütülen çalışmalar (Konefal, Duncan ve Reese, 1992; Savardelavar ve Kuan, 2017) da NLP’nin kaygı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Konefal vd. (1992), 27 erkek ve 30 kadından oluşan bir katılımcı grubunda 21 günlük NLP eğitimi sonrası katılımcıların sürekli kaygılarında azalma olduğunu belirlemiştir. Savardelavar ve Kuan (2017) ise iki basketbol oyuncusunun fiziksel sakatlıktan iyileşme sürecinden sonra, ortaya çıkarılan “yarışma öncesi durumluk kaygılarını” azaltmada NLP müdahalesinin etkinliğini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda NLP’nin bir noktaya kadar iyileşme sürecinden sonra “yarışma öncesi durum kaygısı” yaşayan atletlerin kaygılarını azaltmaya yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmalara bağlı olarak NLP’nin hem sınıf içi hem sınıf dışı kaygıyla ve psikolojik zorluklarla mücadele etmede etkili olduğu fikri akla uygun gelmektedir.

Öte yandan NLP’nin kaygı üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Krugman, Kirsch ve Wickless, 1985; Hale, 1986; Ferguson, 1987; Alamdar ve Karbalaeei, 2015) da mevcuttur. Krugman vd. (1985), Bandler ve Grinder (1979)’in iddiasının aksine tek seanslık bir NLP etkinliği ile kaygı tedavisinin olamayacağını belirtmiştir. Aynı şekilde Hale (1986) tarafından yürütülen çalışmada da NLP ile sınırlı bir tedavi süreci sonucunda konuşma kaygısı ve performansı üzerinde anlamlı bir etki olduğu görülmemiştir. Ferguson (1987) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da benzer sonuç bulunmuş ve NLP ile yürütülen sınırlı tedavi yöntemlerinin toplum içinde

konuşma kaygısını azaltmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Alamdar ve Karbalaei (2015), İran'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 6 katılımcı arasında NLP, kaygı ve özsaygı ilişkisini incelediği çalışmasında, NLP etkinliklerinin dil kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ama öğrencilerin özsaygılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde NLP-İHASBÖP ile yürütülen öğretimin verimli olduğu ve geçmiş dil öğrenme deneyimlerine kıyasla daha verimli bulunduğu, NLP-İHASBÖP ile öğrenmenin gerçekleştiği, bilgilerin sınıf dışı ortama aktarıldığı, öğrencilerin yabancı dil kelime ve telaffuz bilgisinin geliştiği, NLP-İHASBÖP'ün öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, NLP-İHASBÖP ile öğrencilerin temsil sistemlerine ve yabancı dildeki bilişsel duruma yönelik farkındalıklarının geliştiği, NLP-İHASBÖP'ün öğrencileri daha rahat hissettirmeye yardımcı olduğu, NLP-İHASBÖP'ün öğrencilerin İngilizce konuşma ve hata yapmaya karşı tutumlarını değiştirdiği tespit edilmiştir.

Yaylı (2012), yabancı dil konuşma kaygı düzeyi üzerine yürüttüğü çalışmada yabancı dil konuşma kaygısı nedenlerinden birinin geçmiş deneyimler olduğunu, Mede ve Kararımak (2017) ise çalışmasında yabancı dil konuşma kaygısının negatif ilişkide olduğu iki değişkenden birinin önceki yabancı dil deneyimleri olduğunu ortaya koymuştur. Şuanki çalışmada da öğrenciler geçmiş yaşantıları ile kıyaslamalarda bulunup süreçle ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. Buna bağlı olarak NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin olumsuz geçmiş yaşantılarını olumlu yaşantılarla değiştirmeye yardımcı olduğu ve bu sayede yabancı dil konuşma kaygısında olumlu etkisi olduğunu belirtmek akla uygundur.

Görüşmeye katılan öğrenciler NLP-İHASBÖP ile ilgili görüş bildirirken öğrenmenin gerçekleştiğini ve dil becerilerini gündelik hayatta da kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar Doğan (2013)'ün çalışma sonuçları ile tutarlıdır. Doğan (2013), NLP eğitimi ve tekniklerinden faydalanılarak yürütülen öğretimin öğrencilerin tarih dersine yönelik ilgisini arttırdığını, öğrencilerin anlama becerisini geliştirdiğini, dersi daha iyi öğrendiklerini, dersi günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini ve araştırma becerilerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Ayrıca mevcut çalışmada öğrenciler kelimeleri hala hatırlayabildiklerini, çalışılan kelimeleri öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Mert (2006) ve Güleç (2012)'in çalışması da bu bulguyu desteklemektedir. Mert (2006), NLP İngilizce eğitim programlarının dersin öğrenilmesini kolaylaştırıcı ve bilgilerin daha kalıcı olmasına yardımcı etkisi olacağını belirtmiştir. Güleç (2012) de yürüttüğü çalışmasında hikâye anlatımı ve NLP tekniklerinin hedef kelimelerin öğreniminde öğrencilere katkı sağladığını, etkinliklerden sonra öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Bozok (2014) çalışmasında, öğrencilerin yetersiz kelime ve telaffuz bilgisinden, dilbilgisi eksikliğinden ve konuşurken kuralları uygulamada yaşanan zorluktan dolayı İngilizce konuşma kaygısı çektiklerini belirtmiştir. Bu sebeple daha önceki çalışmalara (Mert, 2006; Güleç, 2012) ve mevcut çalışmadaki nitel bulgulara dayanarak NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil kelime, dilbilgisi ve telaffuzunu geliştirmesi, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısındaki azalmayı açıklar niteliktedir.

Bu çalışmanın sonucunda NLP-İHASBÖP'ün öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağladığı öğrenci görüşleri tarafından ortaya konmuştur. Çalışmadaki öğrenci görüşleri ile tutarlı olarak Khalandi ve Zoghi (2017), NLP'ye dayalı hızlandırılmış öğrenme üzerine yürüttüğü çalışma sonucunda bu yöntemin deney grubundaki öğrenciler için verimli olduğunu ve öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Şaman (2006)'nın çalışması da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Şaman (2006), NLP'nin öğrencilerin dört dil becerisini özellikle de konuşma becerisini geliştirdiğini belirlemiştir. Salma (2016)'nın çalışması da NLP stratejilerinin öğrencilerin akademik konuşma yapma konusunda heveslerini artırmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ramganes ve Paulraj (2016) da benzer şekilde çalışmasında kırsaldaki öğrencilerin sözel İngilizce becerisini geliştirmede, yeni geliştirilen "Teknoloji ile etkinleştirilmiş Psiko-NLP" modelinin etkili olduğunu belirlemiştir. Ökçün (2010) de çalışmasında NLP temelli öğretmen geliştirme programının İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerilerine etkisine yönelik olumlu katılımcı görüşleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar (Şaman, 2006; Ökçün, 2010; Salma, 2016; Ramganes ve Paulraj, 2016; Kahalandi ve Zoghi, 2017) ve mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin NLP-İHASBÖP sürecinde kendilerini rahat hissettikleri, bu etkinliklerin akran iş birliğine ve akran öğrenimine katkı sağladığı ve bu etkinlikleri birer görevden öte oyun olarak gördükleri belirlenmiştir. Bozok (2014), Occhipinti (2009) ve Liu (2006) çalışmalarında yapılan etkinlik türlerinin de konuşma kaygısı için bir sebep olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin bireysel konuşma ya da sunum yapmaktansa grup ve eşli etkinlikleri daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. NLP-İHASBÖP sınıf ortamında etkinlik çeşitliği sunduğu ve grup ya da eşli çalışmalara sıkça yer verdiği için yabancı dil konuşma kaygısında bir değişim olduğunu söylemek akla uygun gelmektedir. Yalçın ve İnceçay (2014) araştırmasında benzer sonuçlar sunarak spontane gerçekleştirilen ve öğrencilerin sunum yapmalarını içeren konuşma etkinliklerinin grup çalışması olarak yapılmasının öğrencileri daha rahat hissettirdiğini belirtmiştir. Matsuda ve Gobel (2001) de yabancı dil sınıflarında grup çalışmasının kaygıyı azaltıcı bir fikir olduğunu ortaya koymuşlardır.

Buna ek olarak NLP-İHASBÖP'ün öğrencilerin yabancı dilde hata yapmaya karşı algılarını da değiştirdiği belirlenmiştir. Ansari (2015) araştırması sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusunun sebeplerinden birinin hatasız cümle kurmanın gerekliliği inancı olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Gregersen (2003) çalışmasında kaygılı öğrencilerin anlamdan çok forma odaklandıklarını belirtmiştir. Haidara (2016), Bozok (2014), Öztürk ve Gürbüz (2014) ve Liu (2006) da çalışmalarında hata yapma korkusunun yabancı dil konuşma kaygısı sebeplerinden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Mevcut çalışmada NLP-İHASBÖP'ün, öğrencilerin hata yapmaya yönelik algılarını olumlu yönde değiştirmesi, deney grubunda yabancı dil konuşma kaygısındaki azalmayı açıklar niteliktedir.

Ayrıca öğrencilerin kaygıdan dolayı yabancı dil konuşmaya karşı geliştirdikleri tutumda da değişiklik olduğu nitel bulgular sonucunda belirlenmiştir. Konuşurken daha rahat hissetme, özgüvenin artması, motivasyonun artması gibi olumlu gelişmeler belirlenmiştir. Millrood (2004), Bardak (2007) ile Lashkarin ve Sayadian (2015)'nin çalışmaları da bu bulguları destekleyen sonuçları sunmaktadır. Millrood (2004)'ün çalışması NLP'nin öğrencilerin özsaygı, sınıf içi katılım ve motivasyona pozitif etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bardak (2007) araştırmasında, NLP temelli ders planının motivasyon etkisi yaptığını ve öğretime yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Lashkarin

ve Sayadian (2015)'ın ortaya koyduğu sonuçlara göre ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin motivasyon seviyeleri NLP teknikleri ile artmıştır.

Sonuç olarak Ansari (2015)'nin çalışmasına göre öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik problemlerinden bazıları kısıtlı kelime bilgisi, hatalı dilbilgisi kullanımı, akıcılık eksikliği, hatalı sesletim, dinleme becerisi eksikliği, toplum içinde konuşma kaygısı, azalan güven, grup becerilerinin eksikliği, hata yapma korkusudur. Mevcut çalışmanın nitel bulgularına dayalı olarak NLP-İHASBÖP'ün, Ansari (2015)'nin belirttiği problemlere olumlu yönde etkisi olduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısında azalma olduğu belirlenmiştir.

## 5.2 Öneriler

Bu çalışmada ortaya konan sonuçlara dayalı olarak yabancı dil öğretimine yönelik uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırmanın sonuçları NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına olumlu yönde etkisini göstermiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten eğitimciler bu teknikleri kullanarak öğrenenlerin sınıf içi kaygılarını azaltabilir.
- Öğrenciler kendilerinin hangi temsil sistemlerine sahip olduklarını öğrendiklerinde, kendi öğrenmelerini yönetebildikleri, kendi öğrenme yöntemlerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeple, öğrencilerin NLP ve temsil sistemlerine yönelik farkındalıkları artırılarak bağımsız öğrenen olmalarına katkı sağlanabilir.
- NLP içerdiği teknikler ile eğitimciler ve öğrenciler için aktivite çeşitliliği sunmaktadır. Bu sayede eğitimciler, mevcut öğretim programlarına NLP temelli etkinlikleri dahil ederek öğrencilerin sınıf içi katılımını arttırabilirler.
- Modelleme tekniği kullanılarak öğrencilerin yabancı dil telaffuzuna katkı sağlanabilir
- Eğitim kurumları hizmet içi eğitim süreçlerinde uzman NLP eğitimcileri aracılığıyla öğretmenlere NLP eğitimi sunabilir. Bu sayede eğitimciler NLP

varsayımlarını ve tekniklerini hem kendi yaşantılarında hem de sınıf içinde uygulayabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak araştırmacılara ise şu öneriler sunulabilir;

- Çevrim içi ortamda kullanılmak üzere NLP temelli etkinlikler geliştirilip yabancı dil başarısına etkisi olup olmadığı incelenebilir.
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitap ve öğretim programlarının NLP temelli etkinliklere uygun olup olmadığına yönelik değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- NLP'nin üniversite seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil kaygısına etkisi olup olmadığı farklı örnekleme incelenebilir.
- Kelime öğretimine yönelik geliştirilen NLP temelli etkinliklerin üniversite seviyesinde yabancı dil kelime bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliği incelenebilir.
- Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir NLP temelli öğretim programının öğrencilerin yabancı dil konuşma başarısına etkisi incelenebilir.
- Türkiye'de İngilizce öğretmenlerine yönelik sunulacak NLP temelli bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin tükenmişlik (burnout) durumuna etkisi incelenebilir.
- Türkiye'de üniversite seviyesinde öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin NLP farkındalıkları ve NLP'yi ne ölçüde uyguladıkları incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abdivarmazan, M., ve Sylabkhori, Z. (2016). Effectiveness of training of neurolinguistic programming (nlp) strategies on reducing social anxiety. *Orld Scientific News*, 60, 67–77.
- Acton, W. (1997). Seven suggestions of highly successful pronunciation teaching. *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 21, 21-26.
- Akdeniz, V. (2015). *Student perceptions of native English speaking teacher and non-native English speaking teacher effectiveness in English language teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Alder, H. (2004). *Nlp el kitabı* .(B. Irmak,Çev.). (1.bs.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Alder, H., ve Heather, B. (1998). *Nlp in 21 days. A complete introduction and training programme*. London: Piatkus.
- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Assalia, M., Al-Banna, A., (2011). Effectiveness of a program in neuro linguistic programming to reduce a future anxiety among the students of al- aqsa university, affiliated with the Palestinian organizations at Gaza governorates. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, 25(5), 1119-1158
- Aydın, B. (2001). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayrancı, B. (2016). Nlp ve Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 18, 12–26.
- Balemir, S. H. (2009). *Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bandler, R., ve Grinder, J. (1975). *The structure of magic*. Palo Alto, CA: Science and



Behavior Books.

- Bandler, R. ve Grinder, J. (1979). *Frogs into princes: Neurolinguistic programming*. Edmonton: Real People Press.
- Bandler, R., ve Grinder, J. (2008). *Nlp trans ve değişim nöro - linguistik programlama hipnozun yapısı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bardak, K. A. (2007). *Nlp temelli bir öğretim programının "madde analizi" konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Fırat Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bashosh, S., Nejad, M. A., Rastegar, M., ve Marzban, A. (2013). The relationship between shyness, foreign language classroom anxiety, willingness to communicate, gender, and efl proficiency. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2098-2106>
- Bavister, S., ve Vickers, A. (2013). *Temel nlp* (F. Bolat, Çev.). (2.bs.). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Biggs, J. B., ve Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. London: Pearson Higher Education.
- Bilasa, P. (2006). Nlp (neuro linguistic programming) (beyin dili programlama) pratisyenlik eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12
- Bodenhamer, B. G., ve Hall, L. M. (2001). *The user's manual for the brain volume 1: the complete manual for neuro-linguistic programming practitioner certification*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Bradbury, A. (2006). *Develop your NLP skills*. Philadelphia: Kogan Page Publishers.
- Brunner, L. M. (1993). *An exploratory study of neuro linguistic programming and communication anxiety*. Monterey, CA: Naval Postgraduate School.
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning English as*

*a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Büyükbaykal, C. I. (2004). *Türkiye’de televizyon alanında küresel yerel birlikteliği: cnn türk ve cnbc-e örneği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler, ön test-son test, kontrol grubu desen ve veri analiz kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chan, D., ve Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of efl elementary school students in taipei country. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

Council, B. (2015). *Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. Ankara: TEPAV.

Craft, A. (2001). Neuro-linguistic programming and learning theory. *Curriculum Journal*, 12(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/09585170122455>

Çağatay, S. (2015). Examining efl students’ foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>

Çakar, G. G. (2009). *Türkiye’deki üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin geçmiş yabancı dil öğrenim deneyimleri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Çalışkan, S. (2006). *Satış yönetiminde müşteri ilişkilerinin geliştirilmesi ve zihin dili programlama (nlp) tekniğinin bir satış eğitim modeli olarak uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety on students' success in second language learning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Daupert, D. L. (1986). A covert imagery intervention into test anxiety based on a chained-anchor model, Neurolinguistic Programming (NLP). *Dissertation Abstracts International*, 47(6), 2610. Retrieved from [http://www.nlp.de/cgi-bin/research/nlp-rdb.cgi?action=res\\_record&vefiles=32\\_rdb.dat&vef\\_count=1](http://www.nlp.de/cgi-bin/research/nlp-rdb.cgi?action=res_record&vefiles=32_rdb.dat&vef_count=1)
- Daw, F. ve Mohammad S. (2013). Neuro linguistic techniques effectiveness in reducing test anxiety and improving students achievement performance. *The 13th European Congress of Psychology*. Stocholm, Sweden.
- DelaMora, J. V., (2008). *The effects of neurolinguistic programming on anxiety, self-esteem, and second language acquisitio of high school eld students*. Dissertation thesis, Alliant International University, San Diego.
- Delbio, A., ve Ilankumaran, M. (2018). Second language acquisition through neurolinguistic programming: a psychoanalytic approach. *International Journal of Engineeringve Technology*, 7 (4.36), 624-629.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N., ve Şendoğdu, M. C. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123–136.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., ve DeLozier, J. (1980). *Neuro-Linguistic Programming Volume 1: The Study of the Structure of Subjective Experience*. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Dilts,Robert B. ve DeLozier, J. (2000). *Encyclopedia of systemic neuro-linguistic programming and nlp new coding*. Retrieved from <http://nlpuniversitypress.com/>

- Dilts, R. (2017). *Modeling with nlp*. California: Dilts Strategy Group.
- Doğan, F. Y. (2013). *Tarih öğretiminde nlp (sinirdili programlama- neurolinguistic programming) eğitimi tekniklerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckstein, D. (2004). Reframing as an innovative educational technique: Turning a perceived inability into an asset. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 14(1), 37–47. Retrieved from <https://www.nfcn.no/pdf/EcksteinD.pdf>
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: PE-GEM Yayıncılık.
- Ertural, S. (2008). *Türkiye 'de yabancı dil öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Fakehy, M., ve Haggag, M. (2016). The effectiveness of a training program using neuro-linguistic programming (NLP) to reduce test anxiety in consideration of biological feedback. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, 4(1), 173-7.
- Ferguson, D. M. (1987). *The effect of two audiotaped neuro-linguistic programming phobia treatments on public speaking anxiety*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville .
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi*(10), 299-307.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*.(7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. (2002). Üniversitelerde yürütölen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği) . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious

students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>

Güleç, E. (2012). *Using storytelling supported by nlp techniques in the teaching of vocabulary to young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülten, D. (2012). *Çocuklara İngilizce kelime öğretiminde nlp uygulamalarının etkililiğini değerlendirme: Şarkıların uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Gün, N. (2005). *Nlp zihninizi kullanma kılavuzu*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayıncılık.

Gürsu, F. (2011). *The Turkish equivalence, validity, and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Haidara, Y. (2016). Psychological factor affecting English speaking performance for the English learners in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1501–1505. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040701>

Hale, R. L. (1986). *The effects of neuro-linguistic programming on public speaking anxiety and incompetence*. Doctoral dissertation, Drake University, Iowa.

Harris, T. (2001). Nlp: If it works, use it... *CAUCE, Revista de Filología y Su Didáctica*, 24, 29–38. Retrieved from [https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce24/cauce24\\_04.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce24/cauce24_04.pdf)

Helm, D. J. (2000). Neuro-linguistic programming: Enhancing learning for the visually impaired. *Education*, 120 (4), 790–794.

Helm, D. J. (2009). Improving English instruction through neuro-linguistic programming. *Education*, 130 (1), 110–113.

- Horwitz, E., Horwitz, B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283. <https://doi.org/10.2307/327506>
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573–579. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)80437-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)80437-X)
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among Efl non-English major freshmen in Taiwan*. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology, Wufeng.
- Kamp, D. (2004). *Mükemmel eğitimci eğitimde nlp' yi uygulamak*. (F. C. Akbaş, Çev.) İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., ve Ergin, A. (2016). An investigation into university students' foreign language speaking anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 382–388. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.053>
- Khalandi, C., ve Zoghi, R. (2017). The effect of nlp (accelerated learning) on Iranian Efl learner's listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 1139. <https://doi.org/10.17507/tpls.0711.25>
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey. *RELC Journal*, 38(2), 216–228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Knight, S. U. E. (2008). *Uygulamalarla nlp*. (İ. G. Taffe, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Konefal, J., Duncan, R., C., ve Reese, M., (1992). Neurolinguistic programming training, trait anxiety, and locus of control. *Psychological Reports*, 70(3), 819-832. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.70.3.819>
- Korkmaz, G., ve Başaran, S. D. (2016). İngilizce öğretiminde Oxford iTools ve iTutor yazılımları kullanımının hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* , 6(11), 55-69.
- Korkmaz, G. (2014). *İngilizce öğretiminde Oxford iTools ve iTutor yazılımları kullanımının hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Köknel, Ö., Özüğurlu, K., ve Bahadır, G. (1989). *Davranış bilimleri*. İstanbul Üniversitesi.
- Köse, E. (2005). *Impact of dialogue journals on language anxiety and classroom affect*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Krugman, M., Kirsch, I., ve Wickless, C. (1985). Nlp treatment for anxiety: magic or myth? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 526-530. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.526>
- Kudliskis, V., ve Burden, R. (2009). Applying ‘what works’ in psychology to enhancing examination success in schools: The potential contribution of Nlp. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 170–177. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.002>
- Kudliskis, V. (2013). Neuro-linguistic programming and altered states: Encouraging preparation for learning in the classroom for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 40(2), 86–95. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12020>
- Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3 (2), 2-11. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojdac/article/viewFile/500004,7131>,

5000044424.

Lashkarian, A. V. (2015). The Effect of neuro linguistic programming (nlp) techniques on young Iranian Efl learners' motivation, learning improvement, and on teacher's success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 510-516. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.540>

Lightbown, P. M., ve Spada, N. (1999). *How languages are learned 4th edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Linder-Pelz, S. (2010). *Nlp coaching: An evidence-based approach for coaches, leaders and individuals*. Philadelphia: Kogan Page Publishers.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese Efl students at different proficiency levels . *System*, 34(3), 301-316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>

Liu, M., ve Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese Efl learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>

MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese Esl learners. *System*, 39(2), 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>

Matsuda, S., ve Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Publications*, 23(2), 227–247. Retrieved from <https://jalt-publications.org/jj/articles/2653-quiet-apprehension-reading-and-classroom-anxieties>

Mede, E., ve Kararmak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 117–131. Retrieved from



<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215025.pdf>

- Mert, A. (2006). *Erdemir eğitim merkezi tarafından verilecek eğitimlerde nlp (neuro linguistic programming) 'nin yetişkin eğitimlerinde kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi: Zonguldak.
- Millrood, R. (2004). The role of Nlp in teachers' classroom discourse. *ELT Journal*, 58(1), 28–37. <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.28>
- Mohtasham, L., ve Farnia, M. (2017). English speaking anxiety: A study of the effect of gender on Iranian Efl university students' perceptions. *International Journal of Research in English Education*, 2(4), 66–79. <https://doi.org/10.29252/ijree.2.4.66>
- Nahavandi, N., ve Mukundan, J. (2013). Foreign language learning anxiety among Iranian EFL learners along gender and different proficiency levels. *Language in India*, 13(1), 133–161. Retrieved from [http://ejournal.narotama.ac.id/files/language in india.doc](http://ejournal.narotama.ac.id/files/language%20in%20india.doc)
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities: two learning contexts in comparison*. Unpublished master's thesis, University of Oslo, Oslo. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/25584>
- O'Connor, J., ve Lages, A. (2004). *Coaching with Nlp : How to be a master coach*. London: Element.
- O'Connor, J., ve McDermott, I. (2001). *Nlp ilkeleri*. (D. U. Ezerler, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- O'Connor, J., ve Seymour, J. (1994). *Training with Nlp*. London: Thorsons.
- O'Connor, J., ve Seymour, J. (2011). *Introducing Nlp: Psychological skills for understanding and influencing people*. San Francisco,CA: Conari Press.
- Ökçün, A. (2010). *An nlp based teacher development program for enhancing Efl teachers' communication skills*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öner, M. (2001). *Nlp ve başarı*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Özbay, A., ve Erençil, C. (2005). *Nlp sözlüğü*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Öztürk, G. (2012). *Yabancı dil konuşma kaygısı ve öğrenci motivasyonu: Devlet üniversitesinde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Pagano, G. (2007). Nlp and teenage boredom-dreaming of a class. *Humanising Language Teaching*, 9(6). Retrieved from <http://old.hltmag.co.uk/nov07/teach.htm>
- Pekar, M. (2015). *Nlp tekniğinin oyunculuk üstündeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Pishghadam, R., ve Shayesteh, S. (2014). Neuro-linguistic programming (nlp) for language teachers: Revalidation of an nlp scale. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2096–2104. <https://doi.org/10.4304/tpis.4.10.2096-2104>
- Priya, D. M. V. (2017). Neuro-linguistic programming and elt. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 5(3), 207–209. Retrieved from <http://www.rjelal.com/5.3.17/207-209%20D.M.%20VEDHA%20PRIYA.pdf>
- Ramganes, E., ve Paulraj, I. J. M. (2016). Effectiveness of technology enabled psycho-nlp on the performance of high school students in spoken English. *Asian Journal of Social Science Studies*, 1(2), 37. <https://doi.org/10.20849/ajsss.v1i2.54>
- Revell, J., ve Norman, S. (1997). *In your hands; nlp in Elt*. London: Sapphire Press.
- Revell, J., ve Norman, S. (1999). *Handing over : nlp-based activities for language learning*. London: Sapphire Press.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from Ef learners' perspective. *Middle-*

*East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907–914. Retrieved from [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr7\(6\)11/13.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr7(6)11/13.pdf)

Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sahebalzamani, M. (2014). Efficacy of neurolinguistic programming training on mental health in nursing and midwifery students. *Iranian Journal of Nursing ve Midwifery Research*, 19(5), 503–507. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9hveAN=99197210&site=e=ehost-live>

Sailnuenam, P., Inung, P., ve Hanjone, J. (2019). The effects of neurolinguistic programming on anxiety of freshman students. *Journal of the Police Nurses*, 11 (1), 206-215. Retrieved from [www.tci-thaijo.org/index.php/policenser/article/view/196062/136306](http://www.tci-thaijo.org/index.php/policenser/article/view/196062/136306)

Salma, A. (2016). Augmenting academic speaking at the tertiary level through neuro-linguistic programming (nlp). *The Global Journal of English Studies*, 2(1). Retrieved from <http://thegaes.org/files/documents/GJES-Feb-16-Ayesha-Salma.pdf>

Savarledavar, M., ve Kuan, G. (2017). The use of neuro-linguistic programming as an educational-therapeutic programme: Two case studies. *Education in Medicine Journal*, 9(1), 49–58. <https://doi.org/10.21315/eimj2017.9.1.5>

Saygın, O. (2001). *Kişisel değişim stratejileri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Shah, N. (2011). *Neurolinguistic programming (NLP): Your Map to happiness, confidence and success*. London: Icon Books.

Shapiro, M. (2004). *1 Haftada nlp. 7 günde yaşamınızı değiştirin*. (C. Erengil, Çev.) İstanbul: Armoni Yayıncılık.

Skinner, H., ve Croft, R. (2009). Neuro-linguistic programming techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students. *Journal of Applied*

*Research in Higher Education*, 1(1), 30–38.  
<https://doi.org/10.1108/17581184200900003>

Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish Efl students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, (2), 1. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/199705>

Suleimenova, Z. (2013). Speaking Anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860–1868.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.131>

Sürmeli, E. Ç. (2004). *Implementation of neuro linguistic programming (nlp) into personal and professional development programs of English language teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şaman T. (2006). *Nlp tekniği ile İngilizce eğitiminin ve öğretiminin etkin yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tanrıöver, S. (2012). *İngiliz dili eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce konuşma kaygısına yönelik öz-algılamaları ve tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Targutay, M. (2010). *The role of neuro-lingusitic programming in English language teaching: Nlp-trained language teaching practitioners' perceptions about nlp strategies and techniques used in classes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Taşpınar, M., Semerci, N., Semerci, Ç., ve Güney, K. (2007). Nlp ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 45-55. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881529.pdf>

Tat, M. (2007). *Zihin dili programlaması (nlp) nın kişisel gelişim ve kişilerarası iletişim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Tepiroğlu, A. (2007). *Sinir-dilsel programlama destekli dil օđretme modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Thornbury, S. (2001). Point and counterpoint. The unbearable lightness of EFL. *ELT journal*, 55(4), 391-396. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.391>
- Tianjian, W. (2010). Speaking anxiety: More of a function of personality than language achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(5). Retrieved from <http://www.celea.org.cn/teic/93/11030308.pdf>
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4 (2). 21-34 <https://doi.org/10.5281/zenodo.1473161>
- Tok, H. (2007). *Öğretmen adayların kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri*. Çalışma 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Özü [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=4947](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4947)
- Tosey, P., ve Mathison, J. (2003a). Neuro-linguistic programming and learning theory: A response. *Curriculum Journal*, 14(3), 371–388. <https://doi.org/10.1080/0958517032000137667>
- Tosey, P., Mathison , J., ve Michelli , D. (2005 ). Mapping transformative learning the potential of neuro-linguistic programming . *Journal of Transformative Education* , 3 (2), 140-167. doi:10.1177/1541344604270233
- Tosey, P., ve Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498183>
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 28-42. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/jlls/issue/9923/122809>
- Tosun, B. (2018). Oh no ! Not ready to speak ! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age.

*Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 230–241. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175791.pdf>

Tsai, C.-C. (2014). English as a foreign language speaking anxiety among university of technology students. *Modern Journal of Language Teaching Methods : MJLTM.*, 4(4), 44–50. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1473161>

Tsiplakides, I. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom : Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39–44. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>

Vural, B. (2004 ). *İfade ve beceri dersleri için özel öğretim uygulamaları* . İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Wachelka, D., ve Katz, R.C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 30 (3), 191-8 . [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7916\(99\)00024-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7916(99)00024-5)

Winch, S. (2005). From frustration to satisfaction: using nlp to improve self-expression. Paper presented at the 18th EA Educational Conference. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/48755/>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi:10.1177/0033688206071315

Yalçın, Ö., ve İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620–2624. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.623>

Yaylı, D. (2012). University summer school students' foreign language anxiety levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1401–1405. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.310>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2004). *Öğrenciler ve öğretmenler için nlp*. (2. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What Does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Yuan, L. (2010). Study on foreign language learning anxiety in college students from countryside. *Journal of Anhui Agricultural Sciences*, 28. Retrieved from [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-AHNY201028226.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-AHNY201028226.htm)

Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. (2016, 23 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 29662). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>

## EKLER

### EK 1. NLP temelli İngilizce Hazırlık Sınıf B kuru Öğretim Programı (NLP-İHASBÖP)

	Aktivite(ler)	Kazanım(lar)	Uygulanışı
<b>1. Gün</b>	-Kişisel Profil -Aynalama	<i>Arkadaşlarıyla kısa sohbetler eder ve aşına olunan konular ile ilgili soru sorup cevaplar</i> <i>Bir kişi hakkında tanımlayıcı rapor/kısa metin yazar</i>	Öğrencilere araştırmanın amacının bir gazete için her bir öğrencinin kişisel profilini ortaya çıkarmak olduğu söylenir. Çalışma kâğıdındaki soruların cevaplanacağı ve yayınlanacağı söylenir. Bu etkinlik için öğrencilerden ikili gruplar halinde çalışmaları istenir. Bir öğrenci soruları soran gazeteci rolündedir. Diğeri ise röportaj yapılan kişi. Gazeteci cevapları not eder. Daha sonra roller değişilir. Not edilen cevaplara göre öğrenciler röportaj yaptıkları kişinin profilini yazarlar. Yazılanlar kontrol edildikten sonra sınıf duvarlarına asılır. Öğrenciler kendileri hakkında yazılan profillere bakarken etkinlik sırasında kendileri hakkında öğrendikleri bir şeyi bulmaları istenir. Aynalama etkinliğinde öğretmen her bir öğrencinin hayatında yapmak istediği ama yapamadığı en büyük hedeflerini yazmalarını ister. Daha sonra onları bu hedefe ulaşmaktan neyin alıkoyduğunu, bu engeller için neler yaptığını,



			nasıl çözümler bulunabileceğini sorar. Bu esnada öğrencin hareketlerini aynalar ve en sonunda öğrencinin cümlelerini tekrar ederek uyumu yakalamaya çalışır. Bu sayede öğrenciyi de çözüm bulmaya yönlendirmiş olur. Öğrenci karşılaştığı bir problemle ilgili öğretmenle konuşurken aslında öğretmenin onun düşünce ve davranışlarını aynalamasıyla kendiyi konuşmuş olur.
<b>2. Gün</b>	Göz hareketlerini takip et	<i>Kişisel ilgi alanlarında ya da aşına olunan konular ile ilgili basit sohbetler başlatır, sürdürür ve bitirir / Bağlamsal, görsel ve işitsel ipuçlarını kullanarak yorumlama yapar / İnsanları tanımlar</i>	NLP varsayımlardan bir tanesi de zihnin ve göz hareketlerinin bağlantılı olmasıdır. Kişinin düşündüklerine göre göz hareketlerinde, baktığı yönde farklılaşma olur. Bu etkinlik için öğrencilerden ikili olarak çalışmaları istenmiştir. Sonrasında her birine hazırlanan çalışma kâğıdı verilir. Çalışma kâğıdında öğrencilerin hayatındaki renklerle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan bir kısmı hatırlamaya bir kısmı hayal etmeye yöneliktir. İçinde işitsel durumları çağrıştıracı sorular da bulunmaktadır. Öğrencilerden istenen birbirlerine bu soruları sormaları ve partnerlerinin cevaplarını yazmaları ve cevabı düşünme süresindeki göz hareketlerini seçeneklerden seçmeleri. Bu çalışmanın sonunda

			öğrencilerden sorulara yönelik göz hareketleri ile ilgili dönüt alındıktan sonra kelime öğreniminde bu durumdan nasıl yararlanabilecekleri anlatılır.
<b>3. Gün</b>	Ne kadar hızlı bulabilirsin	<i>Basit yapıdaki soruları anlar ve cevaplar</i>	Öğrencilere kullanılacak ders kitabıyla ilgili sorular sırayla yansıtılarak belirtilen sürede cevapları bulmaları istenir.
<b>4. Gün</b>	Bak ve Tahmin Et Tersten Heceleme	<i>Resmi olmayan konuşmalarda kendi fikrini sunar Hedef kelimeleri kullanır</i>	Öğrenciler bak ve tahmin et aktivitesi için sınıfta kendilerine en uzak oturan arkadaşlarıyla eşleştirilir. Partnerlerine bakıp bazı bilgiler hakkında tahminde bulunmaları istenir. Örneğin; sevdikleri renkler, müzik türleri, kokular, tatlar, yapmayı sevip sevmedikleri şeyler, yemeği sevip reddettiği şeyler vb. Daha sonra tahminlerini partnerleriyle paylaşarak tahminlerinde ne kadar başarılı oldukları belirlenir. Tersten heceleme etkinliğinde sınıf iki gruba ayrılır. Her gruptan sırayla gelen öğrencilere bir kelime telaffuz edilir. Öğrenciler zihinlerinde duyulan kelimenin yazılışını canlandırır. Ancak kelimeyi tersten(son harften) başlayarak yazmaları beklenmektedir.
<b>5. Gün</b>	Doğru-Yanlış	<i>Yavaşça söylendiğinde konuşmalardaki ana noktaları anlar</i>	Öğrencilere hazırlanan “Doğru/Yanlış (T/F)” kartları verilir. Bir öğrenci gösterilen resimle ilgili doğru ya da yanlış bilgiler söyler. Verilen bilgi

			doğruysa öğrenciler sağ ellerini, yanlışsa sol ellerini kaldırarak bilginin doğruluğunu-yanlışlığını gösterir.
<b>6. Gün</b>	Harita bölgenin kendisi değildir	<i>Tablo doldurmak için ana noktaları anlat- Açıklama ister- Hayali bir durumun detaylı tanımını yapar</i>	O gün öğrenilen kelimelerden bazıları seçilerek çalışma kağıtlarına/tahtaya yazılır. Öğrencilerden eşli çalışmaları istenir. Birinci öğrenci yazan kelimeleri karışık bir sırayla diğer öğrenciye teker teker söyler. Dinleyen konumundaki öğrenci gözlerini kapatır ve söylenen kelimeyi zihninde canlandırmaya çalışır. Gözünün önüne gelen imgeleri gözleri kapalıyken bir yandan partnerine anlatarak not almasını sağlar. Bu işlem her bir kelime için yapılır ve daha sonra öğrenciler rollerini değiştirir. Aktivite bitiminde öğrencilerin görselleştirmeleri karşılaştırılarak ortak noktalar olup olmadığı tartışılır. Böylelikle kendi haritalarının farkına varırlar.
<b>7. Gün</b>	Dinle ve Yankıla	<i>Bağlamı, görsel ya da işitsel ipuçlarını kullanarak durumun ne olduğunu, konuşmacının kim olduğunu, konuşmacının tutumunu ve amacına yönelik çıkarım yapabilir</i>	Sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da öğrenciler tarafından kullanılabilir bir etkinlik olan yankılama etkinliğinde öğrenciler kaydedilmiş bir konuşmayı dinlerler. Dinlerken videoyu hiç durdurmadan duyduklarını olabildiğince sese, zamanlamaya, tonlamaya, ritme vb. noktalara dikkat ederek benzer şekilde kendi kendilerine tekrarlamaya çalışırlar.

			Bu durumda kayıttan üç saniye geriden gelerek tıpkı bir yankılama gibi bir sonraki kısmı dinlerken duydukları kısmı da tekrarlamaya çalışırlar. Öğrenciler bu aktiviteye odaklanarak telaffuzlarını geliştirme fırsatı bulabileceklerdir.
<b>8. Gün</b>	Şarkı dinleme Zihinde canlandırma	<i>Detaylı yönergeleri takip eder- Sebep sunar- Katılıp katılmadığını ifade eder</i>	Ünitenin konusu ile bağlantılı olabilecek şarkı-video klip seçilir. İçinde bazı sözcüklerin çıkarıldığı şarkı sözü öğrencilere dağıtılır. Dinlerken sözcükleri tamamlamaları istenir. Cevaplar kontrol edildikten sonra şarkının hikayesini, yazılmasının altında yatan sebepleri tahmin etmeleri istenir. Daha sonra tekrar dinletilerek gözlerini kapamaları ve zihinlerinde şarkıyı görselleştirmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler imgelemeleri üzerinde konuşur, haritalarında ortak nokta olup olmadığı tartışılır. Öğrencilere şarkının video klibi izletilerek imgelemeleriyle benzer olup olmadığı konuşulur. Daha sonra şarkının kareoke versiyonu açılarak öğrencilerin denemesi sağlanır.
<b>9. Gün</b>	Pandora'nın kutusu	<i>Hedef kelimeleri kullanır</i>	Öğrencilerden ünitenin kelimelerini görsel/çizim yolu ile anlatım, işitsel/ şarkı oluşturarak anlatım, kinestetik/drama yoluyla anlatım yöntemlerinden birini

			<p>seçerek anlatmaları istenir. Önce bireysel olarak hangi yöntemi kullanmak istediklerine bağlı olarak 3 temel grup oluşturulur (görsel, işitsel, kinestetik). Sonra bu gruptaki öğrenciler de 3'erli gruplar oluşturularak Pandora'nın kutusu adı verilen kutudan 3'er tane kelime seçerler. İlk aşamada seçtikleri yöntemlere göre seçtikleri kelimeleri sınıf arkadaşlarına öğretirler. Bu etkinlik sayesinde 3 temel temsil sistemine yönelik çalışılmış olur.</p>
<b>10. Gün</b>	Pantomim	<i>Hedef dilbilgisini kullanır (Present Continuous Tense)</i>	<p>Öğrenciler tarafından konuşmadan, hareketlerle anlatılabilecek ve hedef dilbilgisi kullanımlarını içeren cümleler yazılarak bir kutuya konur. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her gruptan birer öğrenci sırayla gelir ve kutudan bir cümle seçerek hareketlerle kendi grubuna 2 dakika içerisinde anlatmaya çalışır.</p>
<b>11. Gün</b>	Aynalama	<i>Aşına olunan komular ile ilgili soru sorup cevaplar, kısa sohbetler eder</i>	<p>Ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri için aynalama tekniği kullanılabilir. Öğrencilere konuşma bölümünde yer alan sorularla ilgili düşünme süresi verilir, kısa notlar almaları istenir. Sürenin sonunda öğrenciler notlarıyla birlikte çember oluşturularak öğretmenle sohbet eder. Öğretmen aynalama tekniği ile öğrencilerle uyum yakalamaya</p>

			çalışır.
<b>12. Gün</b>	İki resim arasındaki farkı bul/Eksikleri tamamla	<i>Hedef dil bilgisini kullanır (Comparatives-Superlatives) (Simple Present – Present Continuous Tense)</i>	Hedef dilbilgisi konuları anlatıldıktan sonra öğrenciler etkinlik için ikili gruplar halinde çalışır. İlk etkinlik için her eşe birer resim verilir. Bu resimlerde eksik noktalar vardır. Hedef kalıbı kullanarak bu eksik noktaları tamamlamaları istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında her çift öğrenciye bir resmin iki hali verilir. Öğrenciler kendi resimlerine bakarak resimde bulunanları grup arkadaşına anlatır. Her grup iki resim arasındaki farklı ve ortak noktaları bulmaya çalışır. Her iki etkinlik sonucunda da projeksiyon yardımıyla resimler yansıtılır ve eksik noktalar, farklılıklar renklendirme ile gösterilir. Etkinlik bitiminde öğrencilerden çalışma sırasında nasıl hissettikleri ile ilgili sözel dönütler alınır.
<b>13. Gün</b>	Metafor	<i>Kendi fikrini basitçe ifade eder ve destekler</i>	Ünitenin konusuna bağlı olarak bir kavram seçilir. Öğrencilerden metafor kullanarak bu kavramı anlatmaları istenir. Örneğin; “Life is like a/an ____”. Daha sonra metaforlar sınıfça paylaşılarak benzer olanlar belirlenir.
<b>14. Gün</b>	Zihin Haritası	<i>Sözcük türetir, kelimenin yapısını ve sözcük gruplarını çözümler</i>	Revell ve Norman (1999), zihin haritalama aktivitesinin NLP’ye özgü bir teknik olmadığını ancak öğretilmede kullanılan birçok pratik NLP uygulamalarının örnekleme

			olduğunu belirtirler. İngilizce öğreniminde kelimeler ile ilgili ya da dersin konusuna yönelik fikirler bulma ile ilgili olarak beyin fırtınası şeklinde uygulanabileceği gibi dersin başında, haftanın ya da dönemin başında ne öğrenileceği ile ilgili bilgi verme amacıyla da kullanılabilir. Aynı şekilde hafta bitiminde, dönem sonunda gözden geçirme ve öğrenilenleri hatırlama amacıyla da kullanılabilir. Aşağıdaki noktalara dikkat edilerek daha akılda kalıcı zihin harita uygulamaları yapılabilir:
<b>15. Gün</b>	İhtiyaç duyulan kaynaklar içimizdedir	<i>Geçmiş deneyimler, hisler ve tepkiler hakkında detaylı konuşabilir (Past Tenses)</i>	Öğretmen tahtaya kendi hayatını anlatan bir hayat çizgisi çizer ve belli tarihler yazarak hayatındaki önemli gelişmeleri belirtir. İlk önce sadece yılları yazar ve bu yıllarda neler olmuş olabileceğini tahmin etmelerini ister. Daha sonra tahminlere göre gerçekleşmiş olan olayları çizgi üzerinde belirtir. Öğrencilere bu tabloya göre hayatıyla ilgili bazı sorular sorar. *Sizce dönüm noktaları nelerdir? *Ne tür deneyimler, başarılar ya da dersler görüyorsunuz? * Hangi olaylar hayatı zenginleştirmiştir? * Gelecekte nelerden kaçınmalıdır? * Bu zamana kadar ne gibi amaçları olduğu görülmektedir? * Çıkarılan en önemli ders nedir?

			Daha sonra öğrencilerin de böyle bir çalışma yapmaları ve bunu arkadaşlarıyla karşılaştırmaları istenir.
<b>16. Gün</b>	Şöyle biriyim	<i>Hedef dilbilgisini kullanır (Relative Clause)</i>	Bu etkinlikte öğrenciler A ve B olarak eşli çalışma yürütürler. Karşılıklı otururlar. A grubundakiler verilen kalıbı kullanarak bir dakika içinde kendileri ile ilgili cümleler kurmaları istenir. Örneğin; çok erken kalkan biriyim (I am someone who gets up very early), otobüs beklemekten nefret eden biriyim (I am someone who hates waiting for the bus). B grubundakiler ise kafa hareketlerini kullanarak, dinlediğini gösteren tepkiler vererek ve ilgi göstererek eşlerini dinlerler. Bu esnada A öğrencisi gibi olmanın nasıl olduğunu hayal etmeleri istenir. Daha sonra sıralarını değiştirerek bir birlerinin yerine geçmiş olurlar. B öğrencileri kendilerini A öğrencilerinin yerine koyarak hakkında söyledikleri cümleleri hatırlayarak tekrar etmeye çalışırlar. İlk turdan sonra sınıf olarak dönüt verilir, B öğrencilerinin ne kadar hatırladığı, başkasının yerine geçmenin nasıl olduğu sorulur. Aynı süreç B öğrencileri için yeniden uygulanır.



<b>17. Gün</b>	Modelleme	<p><i>Tartışmalarda, sohbetlerde, görüşmelerde fikirleri anlar</i></p> <p><i>Heyecan, mutluluk, ilgisizlik gibi duygu ve durumları ifade eder, karşılık verir</i></p>	<p>Dersin içeriğine yönelik video izletilir ve anlam kontrol edilir. Videonun sesi kapatılır ve tekrar izletilir. Bu kez öğrencilerden konuşmacıların vücut diline, jest ve mimiklerine dikkat etmeleri istenir. Öğretmen dahil herkes ayağa kalkar ve video sessiz izlenirken karakterlerin hareketleri konuşmacıyla eş zamanlı olarak kopyalanmaya çalışılır. Tekrar video başlatılır bu sefer öğrencilerden karakterlerin konuşmalarındaki ritme, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri istenir. Eş zamanlı olarak kendilerinin duyabilecekleri şekilde tekrarlamaları istenir. İzlenen videonun metni öğrencilere dağıtılır. İzlenen videodaki karakter sayısı kadar üye içeren gruplara ayrılırlar ve her öğrenci kendine bir karakter belirler. Sanki o karaktermiş gibi jest ve mimiklerini kullanarak videodaki durumu canlandırır. Son kez video sesi kısık olarak başlatılır ve her grup kendi içinde videodaki karakterleri aynalamaya çalışır.</p>
<b>18. Gün</b>	Fark et ve Ayta kalk	<p><i>İngilizcedeki sesleri tanıyıp ayırt ederek uygun seviyedeki dinleme metnindeki bilgiyi çözümleyebilir</i></p>	<p>Her bir öğrenci grubuna farklı bir gizli kelime verilir. Daha sonra öğrenciler bu kelimelerin sıkça geçtiği bir şarkı ya da bir hikaye dinler. Her grup kendi kelimesini duyduklarında ayağa kalkıp</p>

			otururlar. Ayrıca seçilen diğer gizli kelimeleri anlayabilmek için diğer grupların da ne zaman kalktığına dikkat etmeleri gerekmektedir.
<b>19. Gün</b>	Zihin ve Vücut bağlantılıdır	<i>Yönergeleri anlayabilir ve uygular / Hedef dilbilgisini kullanır (Emir cümleleri- Imperatives)</i>	Öğretmen öğrencilerden vereceği komutlara uymalarını ister. Bu aktivitede vereceği komutları tahtanın sağ üst köşesine yazarak bilmeyen öğrenciler olması ihtimaline karşı açıklar. Bu etkinlik sırasında rahatlatıcı bir klasik müzik kısık sesle öğrencilere eşlik eder. “Dik bir pozisyonda kendinizi rahat hissedecek şekilde oturunuz. Kollarınızı serbest bırakın. Başınızın omzunuzda dengeli bir şekilde durduğundan emin olun. Rahat hissediyorsanız gözlerinizi kapatın. Omuzlarınızı hareket ettirmeden derin bir nefes alın. Nefes verin ve karnınızı içeriye çekin. Tekrar nefes alın. Nefesinizi verirken başınızdan aşağıya doğru rahatlayın. Yüzünüzü, boynunuzu, omuzlarınızı, bacaklarınızı, ayaklarınızı rahatlatın. Vücudunuzdaki bütün stresi atın. Tekrar nefes alın ve aynı şeyleri yapın. Bir kez daha nefes alın ve bu sefer kendi kendinize –yüzümü rahatlatıyorum, omzumu rahatlatıyorum, vücudumu rahatlatıyorum, ayaklarımı

		<p>rahatlatıyorum vb.- diyerek tekrarlayın. Son bir kez nefes alın ve verirken gözlerinizi açın.”</p> <p>Öğrenciler bu aktiviteye aşinalık kazandıklarında, bir sonraki uygulamada öğretmen bu çalışmayı psikolojik bir test olan “Orman” kişilik testiyle birleştirir. Öğrenciler son adıma kadar yukarıdaki yönergeyi uygularlar ancak bu defa gözlerini açmadan önce aşağıdaki yönergeler ışığında tarif edilen yeri görselleştirirler.</p> <p>“Ormanın içinde yürüyorsunuz. Yanınızda kim var? Ormanın içinde yürüyorsunuz. Bir hayvan gördünüz.. Ne tür bir hayvan? Hayvan ile aranızda nasıl bir karşılaşma yaşanır? Ormanın içinde biraz daha yürüyorsunuz. Birden bir açıklığa çıktınız ve karşınızda hayalinizdeki ev duruyor. Bu evi tarif edin. Hayalinizdeki evin etrafı çitler ile sarılmış mı? Evin içine giriyorsunuz. Yemek odasına gidiyorsunuz ve yemek masasını görüyorsunuz. Masanın üzerinde ve etrafında ne olduğunu tarif edin. Arka kapıdan dışarı çıkıyorsunuz. Otların üzerinde yatan bir kap görüyorsunuz. Kap neden yapılmış (seramik, cam, kâğıt, demir vs.)? Kapın durumu ne? (Kırık, sağlam, eski, yeni). Kap ile ne yapıyorsunuz?</p>
--	--	---

			<p>Evin kenarına doğru yürüyorsunuz ve kendinizi su kenarında buluyorsunuz. Ne tip bir su (göl, nehir, okyanus vs.) Suyun karşısına nasıl geçiyorsunuz? Daha sonra öğrencilerden gözlerini açmaları istenir ve testteki bazı kavramların neyi ifade ettiği belirtilir. Zihinlerinde canlandırdıklarını olabildiğince ayrıntılı bir şekilde eşlerine anlatmaları istenir.</p>
<b>20. Gün</b>	Ünlü başarısızlıklar	<i>Aşına olunan komular ile ilgili kısa sunumlar yapar, soru cevaplar</i>	<p>Seçilen ünlü isimler tahtaya yazılır ya da fotoğrafları yansıtılır/asılır. Öğrenciler bu kişiler ile ilgili neler bildiklerini, neden ünlü olduklarını söylerler. Bu insanlar arasında ortak noktaları bulmaları istenir. Varılmak istenen cevap hepsinin başarısızlıkla, olumsuzlukla başlayıp başarıya sonradan ulaşmalarıdır. Gruplara ayrılan öğrencilerden bahsedilen insanlarla hayatlarındaki başarısızlıkları, olumsuzlukları eşleştirmeleri istenir.</p> <p>Devamında hatırlayabildikleri, bu şekilde zorluklarla karşılaşmış ancak başarıya ulaşmış insanları düşünmeleri istenir.</p> <p>Öğrencilerden bu çalışmanın amacı ile ilgili fikir belirtmeleri istenir.</p>
<b>21. Gün</b>	Dinle ve Görünüşünü	Kendini mantıklı şekilde ifade eder	Öğrencilere dersin temasına göre seçilen müzik dinletilir.

	tahmin et	Eminlik derecesini ifade edebilir	Öğrenciler sınıfta dolaşabilir ya da gözlerini kapatarak müziği dinleyip dersin konusunun ne olduğunu tahmin etmeleri istenir. İlk dinlemelerin de öğrencilerden dinlemeleri ve konuyu tahmin etmeleri istenmiştir. İkinci dinlemede ise gözlerini kapatıp hem dinlemeleri hem de karakterleri, mekânı zihinlerinde canlandırmaları istenir. Tasvirlerini paylaşırlar ve devamında videoyu izleyerek tahminlerinde ne kadar başarılı oldukları belirlenir.
--	-----------	-----------------------------------	--

## EK 2. Temsil Sistemleri Sormacası

### Temsil Sistemleri Sormacası

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak seçeneklerin yanındaki kutucuklara sizin için doğru olan rakamı yazınız.

4= her zaman      3=genellikle      2=sık sık      1= ara sıra      0=hiçbir zaman

1) İnsanlarla olan ilişkilerinizde hangisini tercih edersiniz?


- Yüz yüze görüşmeyi
- Telefonda konuşmayı
- Birlikte bir şeyler yapmayı (yürüyüş, spor, vb.)

2) Boş zamanlarınızda hangisini tercih edersiniz?


- Tv izlemek, okumak
- Müzik ya da radyo programı dinlemek
- Yürüyüşe çıkmak, koşmak vs.

3) Sinirlendiğinizde hangisini yaparsınız?


- Susup içinize atmak
- Etrafa bağırp çağırarak
- Yumruğunuzu sıkıp dişlerinizi gıcırdatmak

4) Konuşma sırasında .....


- Çok uzun sohbetlerden hoşlanmam
- Dinlemeden keyif alırım ancak konuşmak da isterim
- Çok mimik kullanırım

5) Gözlerinizi kapatıp bir şeyi hayal ederken başınız nasıl durur?


- Yukarı doğru
- Hafifçe sağa ya da sola
- Aşağı doğru

6) Oturup beklemeniz gereken durumlarda ne yaparsınız?


- Etrafıma bakarım
- Çevremdekilerle sohbet ederim
- Huzursuz olurum

7) Gözlerinizi kapatıp bir şeyi hayal ettiğinizde hangisini yaparsınız?


- Net ve detaylı resimler görmek
- Ses ve sözcüklerle düşünmek
- Resmi içinizde hissetmek

8) Okurken...


- Betimleyici pasajları severim
- Karakterlerin konuşmalarını severim
- Hareketli öyküleri severim

9) Hafızanız nasıldır? Genelde...

d.

- İsimleri unutur, yüzleri hatırlarım
- İsim, sözcük ve rakamları hatırlarım
- En iyi yaptığım şeyleri hatırlarım

10) Ne tarz giyinirsiniz?

d.

- Sade ve tek renkli
- Fazla önemsemem
- Bol ve rahat

11) Odanız genelde nasıldır?

d.

- Derli toplu
- Akustiğe uygun
- Rahatlık ön planda

12) Konuşmanız nasıldır?


- Oldukça hızlı konuşurum
- Ritmik bir sesle konuşurum
- Alçak sesle konuşurum

- A şıkkı görsellikle ilgilidir.
- B şıkkı işitsellikle ilgilidir.
- C şıkkı devinimsellikle ilgilidir.

Bu üç şıktan birinden alınan 30 ve üzeri puan o şıkka ait duyuya karşı güçlü bir tercihin olduğunu gösterir. Yeni bir şey öğrenirken bu duyuya uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Bu üç şıktan birinden alınan puan 0-15 arasında ise, bu, o duyunun çok gelişmemiş olduğunu gösterir.

Her bir şıktan alınan birbirine yakın yüksek puanlar esnek bir yaklaşımı belirtir ve kişiye daha çok seçenek sunar.

### EK 3. Katılım Formu ve Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmanın amacı yabancı dil konuşma kaygı seviyeniz hakkında bilgi toplamak ve Sınır Dilbilimsel Programlama (NLP) etkinliklerinin yabancı dil konuşma kaygı seviyeniz üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Katılarınızdan dolayı teşekkürler.

Merve AYDIN

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Bu araştırmaya katılmayı:**

kabul ediyorum

kabul etmiyorum



### Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Lütfen aşağıdaki alanları doldurunuz. İlgili yere araştırmacı tarafından size verilen numarayı yazınız.

#### Kişisel Bilgiler:

1) Numaranız:

2) Bölümü:

3) Cinsiyeti: Kız  Erkek

4) İngilizce dersini sever misiniz?

Evet  Hayır

5) Ders dışında İngilizce konuşmanız gerekir mi?

Evet  Hayır

6) Ders dışında İngilizce çalışıyor musunuz?

Evet  Hayır

<b>BÖLÜM II:</b> Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği (✓) işaretleyiniz. Seçenekler: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum					
	1	2	3	4	5
1. Sınıfta İngilizce konuşurken kendimi kaygılı hissedirim.					
2. Tanıdığım kişilerin yanında İngilizce konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim.					
3. Sınıfta İngilizce konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissedirim.					
4. İngilizce dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım.					
5. İngilizce dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeğe başlarım.					
6. İngilizce dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım.					
7. İngilizce olarak tartışacağımızı bildiğimde İngilizce derslerinden hoşlanırım.					
8. Sınıfın önünde İngilizce konuşurken çok utanırım.					
9. Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden İngilizce dersine girmekten hoşlanmam.					
10. Derste İngilizce olarak bir grup tartışmasına katıldığımda kendimi gergin hissedirim.					
11. Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi konuştuğunu düşünürsem, sözlü aktivitelerde konuşurken kendimi gergin hissedirim.					
12. İngilizce dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım.					
13. Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, İngilizce konuşurken kendimi daha iyi hissedirdim.					
14. İngilizce konuşurken kendimi etkili bir şekilde ifade edemediğim zaman kaygılanırım.					
15. Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman İngilizce dersinde konuşmaya daha istekli olurum.					
16. İkili aktivitelerde kendimi rahat hissedirim.					
17. Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim.					
18. İngilizce konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam.					
19. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim.					
20. Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir.					
21. Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem.					
22. Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissedirim.					
23. Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissetmem.					
24. Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde İngilizce dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar.					
25. Sorulara İngilizce cevap verirken bocalarım.					
26. Grup aktivitelerinde kendimi gergin hissedirim.					
27. Sözlü sınav esnasında kendimi gergin hissetmem.					
28. Planlı bir içeriğe iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce konuşma konusunda kaygılanırım.					

**EK 4. Araştirmacı-Öğretmen Günlüğü****Araştirmacı-Öğretmen Günlüğü**

Aktivite (ler):

Yorumlar:

Olumlu Yönleri	Olumsuz Yönleri

## EK 5. Öğrenci Görüşme Formu

### Öğrenci Görüşme Formu

**Araştırma Sorusu:** İngilizce öğretiminde NLP temelli etkinlikler kullanılmasının hazırlık sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

**Okul:** \_\_\_\_\_ **Tarih/Saat(Başlangıç-Bitiş):** \_\_\_\_\_

**Görüşmeci:** \_\_\_\_\_

Merhaba. Adım Merve Aydın ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım. İngilizce öğretiminde NLP temelli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygıları üzerindeki etkisi ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini araştıran bir araştırma yapmaktayım. Sizin de bu konu hakkındaki görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşme esnasında söyleyeceklerinizin hepsi gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşmecinin isimleri belirtilmeyecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı? İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bir sakıncası var mı? Bu görüşme yaklaşık 10 dakika sürecektir. Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

#### Görüşme Soruları:

1. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce kelime düzeyinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce dinleme becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşma becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
5. Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce derslerinde konuşmaya karşı tutumunuzda bir nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

## EK 6. NLP-İHASBÖP Uygulama Örnekleri

<b>Örnek 1</b>	Aynalama
Amaç	Öğretmenin öğrencilerle uyum içerisinde iletişim kurmasını sağlar. Öğrenci karşılaştığı bir problemle ilgili öğretmenle konuşurken aslında öğretmenin onun düşünce ve davranışlarını aynalamasıyla kendisiyle konuşmuş olur.
Seviye	Pre-intermediate
Dil becerisi / Kazanım	Dinleme, konuşma, yazma <i>Aşına olunan konular ile ilgili soru sorup cevaplar, kısa sohbetler eder</i>
Uygulanış	Bu etkinlik kurun ilk günü uygulanmıştır. Okulun oryantasyon günleri kapsamında hazırladığı ve her sınıfta gösterilen sunum dosyasından faydalanılarak dil öğreniminde hedef koymanın önemi ile hedef koymada dikkat edilmesi gerekenler anlatıldı ve hedef koymanın NLP'deki yerinden bahsedildi. Devamında aynalama etkinliği yer aldı. Öğrencilerden bir daire içinde oturmaları istendi. Öğretmen de onlarla birlikte her bir öğrenciyi görebilecek şekilde dairede oturdu. Öğretmen her bir öğrencinin hayatında yapmak istediği ama yapamadığı en büyük hedeflerini yazmalarını istedi. Daha sonra onları bu hedefe ulaşmaktan neyin alıkoyduğunu, bu engeller için neler yaptığını, nasıl çözümler bulunabileceğini sordu. Bu esnada öğrencinin hareketlerini aynaladı ve en sonunda öğrencinin cümlelerini tekrar ederek uyumu yakalamaya çalıştı. Bu sayede öğrenci de çözüm bulmaya yönlendirilmiş oldu. Öğrenci karşılaştığı bir problemle ilgili öğretmenle konuşurken aslında öğretmenin onun düşünce ve davranışlarını aynalamasıyla kendisiyle konuşmuş olur. Kitaba gereksinim duyulmayan bu etkinlik ile öğretmen, öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulabilir.

<b>Örnek 2</b>	Bak ve Tahmin Et
Amaç	Haritanın farkına varmak, öğrencilerin karşıdaki tarafından nasıl algılandıkları ile ilgili bilgilendirmek, kendilerini nasıl yansıttıkları ile ilgili bilgilendirmek
Seviye	Pre-intermediate
Dil becerisi / Kazanım	“I think that/ I feel that/ I suppose that/ I believe that” kalıplarını kullanırmak + Dinleme + Konuşma / <i>Resmi olmayan konuşmalarda kendi fikrini sunar</i>
Uygulanış	Öğrenciler bu etkinlik için sınıfta kendilerine en uzak oturan arkadaşlarıyla eşleştirildi. Partnerlerine bakıp bazı bilgiler hakkında tahminde bulunmaları istendi. Örneğin; sevdikleri renkler, müzik türleri, kokular, tatlar, yapmayı sevip sevmedikleri şeyler, yemeği sevip reddettiği şeyler vb. Daha sonra tahminlerini partnerleriyle paylaşarak tahminlerinde ne kadar başarılı oldukları belirlendi.

<b>Örnek 3</b>	Doğru- Yanlış (İşitsel+Kinestetik)
Amaç	Mekanik alıştırmaları daha ilginç hale getirmek, öğretime hareket katmak

Seviye	Her seviyeye uyarlanabilir
Dil becerisi / Kazanım	Okuma, Dinleme, Betimleyici sıfatlar <i>Yavaşça söylendiğinde konuşmalardaki ana noktaları anlar</i>
Uygulanış	Bu etkinlik aynı ünite için iki kere kullanılmıştır. Tekrarlamaları daha ilginç hale getirmek için yansıtılan ya da öğrencilere dağıtılan bir resim ile ilgili cümleler kuruldu. Bu aşamadan önce öğrencilere üzerinde T (true-doğru) ve F(false-Yanlış) harfleri olan işaretler verilir ve doğruyu ifade eden işareti sağ ellerinde yanlış ifade eden işareti de sol ellerinde tutmaları istendi. İlk etkinlikte öğrenciler kitaptaki okuma parçasını okudu ve parçayla ilgili yansıtılan yargıların doğru mu yanlış mı olduğunu ellerindeki kartları kaldırarak gösterdiler. İkinci etkinlik ise ünitenin dilbilgisi konusundan (There is / There are) sonra yapılmıştır. Öğrencilerden betimleyici sıfatlar kullanarak yansıtılan resimle ilgili cümle kurmaları istenmiştir. Resimle ilgili söylenen cümle doğruysa sağ ellerini, yanlışsa sol ellerini(kartları) kaldırmaları istendi. Yanlış cümleler düzeltilerek etkinlik devam ettirildi. Bu etkinlik resim olmadan gerçek hayat referans alınarak sadece sözel olarak da uygulanabilir, ancak öğrencilerin çoğu görsel temsil sistemine sahip olduğu için bu etkinlik için resim tercih edildi.

<b>Örnek 4</b>	Harita bölgenin kendisi değildir / Zihinde canlandırma
Amaç	Öğrenciler kendi haritalarının farkına varırlar. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler hem birlikte çalışır hem de konuşma ve yazma becerilerini geliştirirler.
Seviye	Pre-Intermediate
Dil becerisi/ Kazanım	Dinleme, konuşma ve yazma <i>Tablo doldurmak için ana noktaları anlar- Açıklama ister- Hayali bir durumun detaylı tanımını yazar</i>
Uygulanış	O gün öğrenilen kelimelerden seçilerek hazırlanan kartlar öğrencilere verildi. Öğrencilerden eşli çalışmaları istendi. Birinci öğrenci kartta yazan kelimelerden 3 tane seçerek diğer öğrenciye teker teker söyledi. Dinleyen konumundaki öğrenci gözlerini kapattı ve söylenen kelimeyi zihninde canlandırmaya çalıştı. Gözünün önüne gelen imgeleri gözleri kapalıyken bir yandan partnerine anlatarak not almasını sağladı. Bu işlem her bir kelime için tekrar edildi ve daha sonra öğrencilerden rolleri değişmeleri istendi. Etkinlik bitiminde öğrencilerin görselleştirmeleri karşılaştırılarak ortak noktalar olup olmadığı tartışıldı. Örneğin, 3 öğrenci “dangerous- tehlikeli” kelimesini anlatırken “high-yüksek” kelimesini kullanırken başka 3 öğrenci bu kelimeyi “skydiving- paraşütle atlama” kelimesi ile ilişkilendirdi. “manager-müdür” kelimesi içinse 2 öğrencinin “boss-patron” kelimesini kullandığı belirlendi. Başka bir örnekte ise “reward-ödül” kelimesini 2 öğrenci “money-para” ile ilişkilendirdi. Son olarak “interview-mülakat” kelimesi 2 öğrenci tarafından “stressful- stresli” kelimesi ile ifade edildi. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler ortak haritalarının farkına vardılar.

<b>Örnek 5</b>	Dinle ve Yankıla
Amaç	Kelime telaffuzlarını geliştirmek, Modelleme yapmak

Seviye	Pre-intermediate
Dil becerisi/ Kazanım	Dinleme, Konuşma <i>Bağlamı, görsel ve işitsel ipuçlarını kullanarak durumun ne olduğunu, konuşmacının kim olduğunu, konuşmacının tutumunu ve amacına yönelik çıkarım yapabilir</i>
Uygulanış	Sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da öğrenciler tarafından kullanılabilir bir etkinlik olan yankılama etkinliğinde öğrenciler kaydedilmiş bir konuşmayı dinlerler. Bu etkinlikte kitabın 2. Ünitesinde yer alan ses dosyası kullanılmıştır. Öğrenciler anlam sorularını cevaplamadan önce bu etkinliğe katılmıştır. Dinlerken ses dosyasını hiç durdurmada duydıklarını olabildiğince sese, zamanlamaya, tonlamaya, ritme vb. noktalara dikkat ederek benzer şekilde kendi kendilerine tekrarlamaya çalışırlar.

<b>Örnek 6</b>	Şarkı dinleme boşluk doldurma, Zihinde canlandırma
Amaç	Temsil sistemlerini kuvvetlendirme
Seviye	Pre-intermediate
Dil becerisi/ Kazanım	Dinleme, Konuşma <i>Detaylı yönergeleri takip eder- Sebep sunar- Katılıp katılmadığını ifade eder</i>
Uygulanış	Ünitenin konusu "Manner-Terbiye"dir. Bu konuyla bağlantılı olabileceği için seçilen şarkı "Sting-Englishman in NewYork"tur. İçinde bazı sözcüklerin çıkarıldığı şarkı sözü öğrencilere dağıtıldı. Dinlerken sözcükleri tamamlamaları istendi. Cevaplar kontrol edildikten sonra şarkının hikayesini, yazılmasının altında yatan sebepleri tahmin etmeleri istendi. Daha sonra tekrar dinletilerek gözlerini kapamaları ve zihinlerinde şarkıyı görselleştirmeleri istendi. Devamında öğrenciler imgelemeleri üzerinde birbirleriyle konuştu, haritalarında ortak nokta olup olmadığını tartıştı. Öğrencilere şarkının video klibi izletilerek imgelemeleriyle benzer olup olmadığı konuşuldu. Son aşamada şarkının kareoke versiyonu açılarak öğrencilerin denemesi sağlandı.

<b>Örnek 7</b>	Pandora'nın Kutusu
Amaç	Temsil Sistemlerini Geliştirmek
Seviye	Pre-Intermediate
Dil becerisi/ Kazanım	Dinleme, konuşma, yazma <i>3. Ünite'deki hedef kelimeler</i>
Uygulanış	Öğrencilerden ünitenin kelimelerini görsel/çizim yolu ile anlatım, işitsel/şarkı oluşturarak anlatım, kinestetik/drama yoluyla anlatım yöntemlerinden birini seçerek anlatmaları istendi. Önce bireysel olarak hangi yöntemi kullanmak istediklerine bağlı olarak 3 temel grup oluşturuldu (görsel, işitsel, kinestetik). Sonra bu gruptaki öğrenciler de 3'erli gruplar oluşturarak Pandora'nın kutusu adı verilen kutudan 3'er tane kelime seçtiler. İlk aşamada seçtikleri yöntemlere göre seçtikleri kelimeleri sınıf arkadaşlarına öğrettiler. Bu etkinlik sayesinde 3 temel temsil sistemine yönelik çalışıldı.

## EK 7. Örnek Çalışma Kağıtları

### Temsil Sistemleri Sormacası

Anketin (bilgi) amaçları, soruların yanıtlanabileceği alanlar, soruların yanıtlanabileceği alanlar

1- her soru 1 puanlık 2- her soru 1 puanlık 3- her soru 1 puanlık

1) İnançlarla olan ilişkilerinizi katagorize etmek istersiniz?

a. Yok yani gitmiyor 3

b. Telefonda konuşuyor 2

c. Biriyle bir şeyler yapıyor 2

2) Her zamanlarınızda katagorize etmek istersiniz?

a. Evet, istiyorum 2

b. Mümkün ya da başka şekilde 2

c. Yarı yarıya konuşmak, konuşmak vs. 2

3) İnançlarınızla ilgili katagorize yapıyor musunuz?

a. Yapıp yapıyor musunuz 2

b. Etrafı katagorize yapıyor musunuz 2

c. Yalnızca kendinizi katagorize yapıyor musunuz 2

d. Katagorize etmiyorsunuz 2

4) Katagorize etmiyorsunuz

a. Çok azın katagorize etmiyorsunuz 2

b. Dikkatle katagorize etmiyorsunuz 2

c. Çok azın katagorize etmiyorsunuz 2

5) Gözetimi katagorize etmiyorsunuz

a. Yok 2

b. Hafifçe katagorize etmiyorsunuz 2

c. Az katagorize etmiyorsunuz 2

6) Okurken katagorize etmek istersiniz mi?

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

7) İnançlarla ilgili bir şey katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

8) Katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

9) Katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

10) Katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

11) Katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

12) Katagorize etmiyorsunuz

a. Evet 2

b. Çoğunlukla katagorize etmiyorsunuz 2

c. Hiç katagorize etmiyorsunuz 2

Anketin sonucunu yorumlama

Puanlarınızı topladığınızda, sonuçlarınızı aşağıdaki bölüklere yazın. En yüksek rakamı rakamları işaretleyin. Sıra da öğrenme stilinize göre yorumları okuyun

Part I

A. 29 Genel

B. 33 Genel

C. 39 Dokümanlı hareket etme

Kişisel 3 gözetim olduğu düşünülürse bu kadar

### Kişisel Profil Çıkarma

Your are the interviewer! Name: [redacted] Ask the following questions to your interviewee and write down his/her answers shortly.

1. What is your idea of perfect job? Being happy

2. What skills do you have? Fluency, computer, english, analytical intelligence

3. What do you most like about yourself? computer, english, and fluency

4. What are your weaknesses? computer, english, and fluency

5. What is your motto about life? Be your own boss

Now, write a short paragraph about your interviewee. (Homework)

My interviewee's name is [redacted]. He is a student and he is very smart. He is very good at computer and english. He is very happy and he is very confident. He is very good at his job and he is very good at his studies. He is very good at his job and he is very good at his studies.

Your are the interviewer! Name: [redacted] Ask the following questions to your interviewee and write down his/her answers shortly.

1. What is your idea of perfect job? Being happy, computer, english

2. What skills do you have? Fluency, computer, english, analytical intelligence

3. What do you most like about yourself? computer, english, and fluency

4. What are your weaknesses? computer, english, and fluency

5. What is your motto about life? Be your own boss

Now, write a short paragraph about your interviewee. (Homework)

My interviewee's name is [redacted]. He is a student and he is very smart. He is very good at computer and english. He is very happy and he is very confident. He is very good at his job and he is very good at his studies. He is very good at his job and he is very good at his studies.



Harita Bölgenin Kendisi Değildir

The word Your partner's answer / Your partner's name: [redacted]

Skill	Hand
Income	Money
Dangerous	Very high place

Student B: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down when you say the word.

CREATIVE DANGEROUS CONCENTRATE INCOME SKILL PROFESSIONAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your partner's name: [redacted]

Dangerous	High towers
Income	lots of money
Skill	improved abilities

Student B: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down when you say the word.

CREATIVE DANGEROUS CONCENTRATE INCOME SKILL PROFESSIONAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your partner's name: [redacted]

Dangerous	High place
-----------	------------

CREATIVE DANGEROUS CONCENTRATE INCOME SKILL PROFESSIONAL

skill snowboarding CS GO

Dangerous studying

Student B: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down when you say the word.

CREATIVE DANGEROUS CONCENTRATE INCOME SKILL PROFESSIONAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your partner's name: [redacted]

Skill	Hand
Income	lots of money
Dangerous	High towers

Student B: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down when you say the word.

CREATIVE DANGEROUS CONCENTRATE INCOME SKILL PROFESSIONAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your partner's name: [redacted]

Dangerous	Doing something
Concentrate	Meditating
Professional	Karate

A: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down what they imagine when you say the word.

MANAGER REWARD ADVISE SKILL INTERVIEW IDEAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your Partner's Name: [redacted]

Manager	The boss
Reward	Job to money
Ideal	Your best job

A: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down what they imagine when you say the word.

MANAGER REWARD ADVISE SKILL INTERVIEW IDEAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your Partner's Name: [redacted]

Skill	Math 2
Manager	Boss
Reward	Money

A: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down what they imagine when you say the word.

MANAGER REWARD ADVISE SKILL INTERVIEW IDEAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your Partner's Name: [redacted]

Manager	old man with glasses and wearing suit
Reward	personal information credit history
Ideal	perfect dream

A: Choose "three" of the following words and tell them to your partner one at a time. Then write down what they imagine when you say the word.

MANAGER REWARD ADVISE SKILL INTERVIEW IDEAL

Say the following sentence to your partner: What comes to your mind when I say \_\_\_\_\_

The word Your partner's answer / Your Partner's Name: [redacted]

Manager	Overriding work in school
Reward	business, company or selling
Interview	Strong place with company support

## EK 8. Örnek Öğrenci Görüşme Metni

Araştırmacı (A): Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin verimliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Katılımcı 1 (K1): Şarkı dinlediğimiz zaman telaffuzunu öğrendim. Daha sonra Oyun oynadığımız zaman daha kalıcı oldu. Yani normal sözlü anlatıma göre daha kalıcı benim için.

A : Peki genel olarak bu 7 haftayı düşündüğünde verimli geçti mi sence?

K1: Çok verimli geçti. Çünkü kaç senedir İngilizce görüyoruz bir verim olmuyor ama geçen senelerde bir haftada öğrendiğimiz grameri ben burada sizinle bir saatte öğrendim. Ve bu şekilde daha iyi hissediyorum gibi kendimi ben.

A: Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce kelime düzeyinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

K1: Kitaptakileri ben tekrar ettim yoksa unutturdum. O şekilde hani tam bir hatırlama olmasa da gördüğümüz bazı kelimeleri hatırlıyorum, yani şuan hatırlayabilirim arkadaşlarımla neler çizdiğini.

A: Bir tane örnek verebilir misin?

K1: ....., kalem defter çizmişti stuff sözcüğünü anlatmak için. Onun baya faydası oldu.

A: Peki, Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce dinleme becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

K1: Dinleme becerime katkı oldu çünkü siz listening açtığınızda ben aynı zamanda dudaklarımı oynatarak nerde duracağımı nerde cümlenin içerisinde tonlayacağımı öğreniyordum. Edmodoya attığımız linkte iki gündür oradaki bütün listeningleri dinledim, hani artık anlayabildiğimi fark ettim.

A: Bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce konuşma becerinize sağladığı katkı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

K1: Kesinlikle katkısı oldu, mesela salı günü, çarşamba günü konuşma yaptık yuvarlakta, çemberde ve orda ben çok sakin konuştum. Ve internetten yabancı arkadaşlarla tanıştık ve onlara ses kaydı atarken hiç kendimi endişeli hissetmiyorum çünkü biliyorum ki onlar da hata yapıyordu zamanında. Ben de şu an öğreniyorum, o yüzden çok rahatım konuşma konusunda.

A: Son soru olarak bu dönem İngilizce derslerinizde NLP temelli etkinlikler ile gerçekleştirilen öğretimin İngilizce derslerinde konuşmaya karşı tutumunda bir nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?



K1: 11..Şöyle mesela çok titrerdi sesim vs daha iyi oldum, elimi ayağımı nereye koyacağımı bilemezdim sonra düşündüm ki İngilizce öğrenme sürecindeyim bu bir dil, insanlarla konuşmamı sağlayacak. O yüzden endişeli olmamam gerektiğini bu öğrenme sürecini geçip normal konuşabileceğimi öğrendim. Yani bu 7 hafta gerçekten müthişti.

Mesela hata yaptığımda hemen düzeltmediniz beni özet geçerken orda ne kullanmam gerektiğini falan not alıyorum mesela siz söylediğinizde, o şekilde ne rencide oldum ne kötü hissettim.

A: Görüşmemiz burada bitiyor eklemek istediğin bir şey var mı?

K1: Teşekkür ederim.

## EK 9. Etik Kurul Onay Belgesi


**ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK)**  
**PROJE ONAY BELGESİ**


Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce bölümü akademisyenlerinden Mesrur Aydin'ın, "NEPA YETİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL KUNUŞMA KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı araştırması değerlendirilmiştir. *Bu konu hususları saklı tutulmuşlardır.*

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.


<b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI</b> (106 Kurul tarafından değerlendirilmiştir)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sayısı)	627
Başvuru Formunun Etik Kurula ulaştırıldığı tarih	26.11.2016
Etik Kurul Kararı (günlük tarih ve karar no)	01.01.2017/26
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboga Kampüsü
Katılımcılar	Etik kurul üyesi bulunan İyicininiz sınıfta katılımcı


### KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Cem Safak ÇIKIR	Başkan	<input checked="" type="checkbox"/>
Doc. Dr. Musa AYGÜL	Başkan Yardımcısı	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Süker ÖZEN	Üye	<input checked="" type="checkbox"/>
Prof. Dr. Ergün ERASLAN	Üye	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR	Üye	<input checked="" type="checkbox"/>
Doc. Dr. Rıza GÖKLER	Üye	<input type="checkbox"/>
Doc. Dr. Tekin AKDEMİR	Üye	<input checked="" type="checkbox"/>
Doc. Dr. Neziye ÜN YILDIRIM	Üye	<input checked="" type="checkbox"/>

## EK 10. Tez Adı Değişikliği Onay Belgesi

UzAKB.TezAdı.ya.Sayı: 20.05.2019.E.8290

 **ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürüğü

 **COMMITTEE**  
20.05.2019

Sayı :85324123/302.14.01.E. 8290  
Konu :Tez Adı Değişikliği (Merve AYDIN)

Sayın Merve AYDIN  
KECİÖREN-ANKARA

Enstitü Yönetim Kurulumuzun 16/05/2019 tarihli ve 23 sayılı toplantısında alınan karar aşağıda bildirilmekte.  
Bölgelerinizi rica ederim.

e-İmza  
**Prof.Dr. Cevdet KIRPIK**  
Enstitü Müdürü

**Karar No:15**  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı'nun 14/05/2019 tarih ve 46527 sayılı yazma görüşüldü. Yapılan görüşmeler sonunda, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, **4050131311** numaralı öğrencisi **Merve AYDIN**'ın, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 40. maddesine göre Anabilim Dalı Başkanı ve danışmanları da olumlu görüşleri doğrultusunda "NLP Uygulamaları ile Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olan tez adının "İngilizce Öğretiminde NLP Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Etkisi" olarak **değiştirilmesine**, oybirliği ile karar verildi.

**Elektronik Başvuru Adresi:** [http://tezyakb.erciyes.edu.tr/tezyakb/tezyakb\\_iletisim\\_birimi](http://tezyakb.erciyes.edu.tr/tezyakb/tezyakb_iletisim_birimi) Fax: 41011  
**Elektronik Başvuru Adresi:** [http://tezyakb.erciyes.edu.tr/tezyakb/tezyakb\\_iletisim\\_birimi](http://tezyakb.erciyes.edu.tr/tezyakb/tezyakb_iletisim_birimi) Fax: 41011  
E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr)  
E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr) E-posta: [tezyakb@erciyes.edu.tr](mailto:tezyakb@erciyes.edu.tr)

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Merve AYDIN  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 02.05.1989 - Ordu  
**Medeni Durum:** Bekar  
**e-mail:** aydinmerve89@gmail.com

## EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi	2011
Lise	Nedim Ökmen Anadolu Öğretmen Lisesi, Kilis	2007

## İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-Halen	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Öğretim Görevlisi

## YABANCI DİL

İngilizce