

162098

T. C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ  
DOKTORA TEZİ

SİNİRDİLBİLİMSEL PROGRAMLAMA İLKELERİNE UYGUN  
ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN  
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK  
BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İzzettin KÖK


Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ

İzmir

2005

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun ğretim ile geleneksel öğretimin ğrencilerin İngilizce ğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması’’ adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/12/2005  
  
İzzettin KÖK

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne**

**İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

**Başkan (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ**

**¼ye : Prof. Dr. Doğan V. G¼NAY**

**¼ye : Yrd. Doç. Dr. Zeki ÖZBİLLİK**

**¼ye : Yrd. Doç. Dr. Feryal ÇUBUKÇU**

**¼ye : Yrd. Doç. Dr. Aşkm YILDIRIM**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.**

...../...../2005  
.....  
**Prof. Dr. Sedef GİDENLER**  
**Enstit¼ M¼d¼r¼**

## TEŞEKKÜR

Bu tez hazırlanırken birçok insanın yardımları olmuştur. Öncelikle uygulama yaptığım 60 Yıl Anadolu Lisesi idarecileri ve İngilizce öğretmenleri ile uygulama yapabilmem için bana gönüllü olarak sınıflarını veren İngilizce öğretmeni Sinan Eroğlu'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca bana verdikleri görüş ve öneriler için Buca Eğitim Fakültesi Öğretim üyeleri, Prof. Dr. Doğan V. Günay, Yrd. Doç. Dr. Zeki Özbillik, Yrd. Doç. Dr. Feryal Çubukçu'ya, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeğini benimle paylaşan sevgili arkadaşım Yrd. Doç Dr. Uğur Altunay'a, Çoklu Zekâ Envanterini araştırmamda kullandıran Arş. Gör. Sibel Yeşildere'ye ve ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanmasında bana yardımcı olan tüm öğretim görevlisi arkadaşlarıma özellikle Murat Göç'e ve bana kaynak bulmamda yardımcı olan Özlem Bayat'a çok teşekkür ederim.

Tezin veri çözümlemelerini büyük bir sabır, zaman ve mekan tanımaksızın defalarca yapan, tabloları oluşturmamda bana yol gösteren Yrd. Doç Dr. Oğuz Serin'e; tabloları yorumlamama yardımcı olan Yrd. Doç Dr. Nergüs Bulut'a çok teşekkür ederim. Sizlere çok borçluyum.

Doktora eğitimim boyunca, ihtiyaç duyduğum yazılımları bulmamda yardımcı olan ve her zaman beni yüreklendiren Hakan ve Mehmet Avşar'a sonsuz teşekkürler.

Hava Kuvvetleri Komutanlığının farklı birimlerinde görevli tüm değerli subay arkadaşlarıma, kaynak bulmamda çok emeği olan Yb. Adnan Özkul'a, özellikle gece gündüz demeden bana her konuda yardımcı olan, Yb. Mesut Yalçın ve Bnb. Suat Yılmazok'a çok teşekkür ederim. Sizler her zaman benim sadık dostlarımsınız.

Sevgili eşim Firuzan'a, uzun süreli doktora eğitimi esnasında evde benim sorumluluklarımı da üstlendiği için çok teşekkür ederim. Sana minnettarım.

Tanrının bana verdiği en büyük armağan, sevgili kızım Aysu Başak'a, hazırlık sınıfında eğitim alırken kendi başına İngilizce çalışmak zorunda kaldığı halde bunu şikâyet konusu yapmadığı ve bana hissettirmedeği için ve aslan oğlum Oğuz Bulut'a sabırla benimle basketbol oynamaya gitmeyi beklediği için sonsuz teşekkür ederim. Yaşayın, var olun.

Tüm öğretmenlik mesleğim boyunca kendime örnek aldığım, akademik eğitim hayatımın her aşamasında bana her zaman inanan, yol gösteren, destek olan, beni güdüleyen, eleştiren, bilgi deneyim ve zamanını yer ve zaman kavramlarını düşünmeden benimle paylaşan, soru ve sorunlarıma hep olumlu yaklaşan ve çözüm önerileri getiren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz'a sonsuz teşekkür ederim. Bilimsel etik, çalışma disiplini ve titizlik gibi konularda hepimize örnek oldunuz.

İzzettin KÖK

**İÇİNDEKİLER**

	<b>Sayfa</b>
YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xix
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b>	1
Problem Durumu	1
Yabancı dil eğitimde istenen başarının sağlanamamasının en yaygın nedenleri	2
Çalışmanın Amacı	3
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Sayıtlar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6
Kısaltmalar	12

**BÖLÜM II**

<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b>	13
Beyin Baskınlığı Nedir?	13
Çoklu zekâ kuramı nedir?	18
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre desenlenen eğitimin, yaklaşım, yöntem, teknik ve izlençe açısından incelenmesi.	25
Sinirdilbilimsel programlama nedir?	35
Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı.	40
Çekirdek Kavramlar: Temsil Sistemlerimiz.	47
Çekirdek Kavramlar: Altsistemler.	56
Çekirdek Kavramlar: Çapalama.	58
Çekirdek Kavram: Duyusal Keskinlik	61
Metaprogramlar	62
Modelleme	67
Sinirdilbilimsel Programlama Tekniği: Mantıksal Düzeyler	68
Dil: Duyusal Dil	71
Metafor	74
Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerine Göre Düzenlenen Akademik Çalışmalar	79
Sonuç	83

**BÖLÜM III**

Yöntem	87
Denekler	87
Veri Toplama Araçları	89
Deney Deseni	92
İşlem Yolu	93
Denel İşlemler	94
Veri Çözümleme Teknikleri	94

**BÖLÜM IV**

Bulgular ve Yorumlar	96
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılıklar	96
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar	98
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerle geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki farklılıklar	103
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre oluşan farklılıklar	106



Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar	109
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar	113
Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiler	121



**BÖLÜM V**

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler 127

Sonuçlar ve tartışma 127

Öneriler 137

KAYNAKÇA 139

İNTERNET KAYNAKÇASI 143

**EKLER**

EK-1 İngilizce Başarı Testi (Örnek Sorular) 145

EK-2 İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği (Örnek Sorular) 147

EK-3 Beyin Baskınlığı Envanteri 148

EK-4 Çoklu Zeka Envanteri(Örnek Sorular) 154

EK-5 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Günlük Ders Planı 155

EK-6 Valilik Onayı 160

<b>TABLolar LİSTESİ</b>		<b>SAYFA</b>
Tablo 3.1	Deneklerin Şubelere Dağılımı	87
Tablo 3.2	Öğrencilerin çoklu zeka değişkenine göre sınıflara dağılımı	88
Tablo 3.3	Öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre sınıflara dağılımı	88
Tablo 3.4.	Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sınıflara dağılımı	89
Tablo 3.5	Başarı Testi Uygulama Sonuçları	91
Tablo 3.6	Beyin Baskınlığı Envanteri Uygulama Sonuçları	92
Tablo 3.7	Deney Deseni	93
Tablo 4.1	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılıklar ve t-Testi sonuçları	96
Tablo 4.2	Öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	97
Tablo 4.3	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	99
Tablo 4.4	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	100

Tablo 4.5	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin grup içi ve grup dışı öntest-sontest farklarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce akademik başarıları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	101
Tablo 4.6	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin grup içi ve grup dışı öntest-sontest farklarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	102
Tablo 4.7	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerle geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	103
Tablo 4.8	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerle geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasında öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	104
Tablo 4.9	Beyin baskınlığı değişkenine göre, grup içi ve grup dışı öntest-sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen farklar ve t-Testi sonuçları	105
Tablo 4.10	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları	106
Tablo 4.11	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre öntest-sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen farklar ve t-Testi sonuçları	107
Tablo 4.12	Beyin baskınlığı değişkenine göre, grup içi öntest-sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen tutum farkları ve t-Testi sonuçları	108

Tablo 4.13	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin doğacı zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	109
Tablo 4.14	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin matematik zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	110
Tablo 4.15	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin sosyal zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	110
Tablo 4.16	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin içsel zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	111
Tablo 4.17	Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının müzik zeka alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	112
Tablo 4.18	Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının Müzik zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları	113
Tablo 4.19	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin doğacı zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	114
Tablo 4.20	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin matematik zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	114

Tablo 4.21	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin sosyal zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	115
Tablo 4.22	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin içsel zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	116
Tablo 4.23	Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının doğaç zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.	117
Tablo 4.24	Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının doğaç zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları	117
Tablo 4.25	Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının Matematik zeka alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	118
Tablo 4.26	Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının matematik zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları	118
Tablo 4.27	Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının sosyal zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	119
Tablo 4.28	Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının sosyal zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları	120
Tablo 4.29	Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının içsel zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	120
Tablo 4.30	Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının içsel zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları	121

Tablo 4.31	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	122
Tablo 4.32	Deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkların kıyaslanması ve t-Testi sonuçları	123
Tablo 4.33	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları	123
Tablo 4.34	Deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farkların kıyaslanması ve t-Testi sonuçları	124
Tablo 4.35	Deney grubunun başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları	124
Tablo 4.36	Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki ve ANOVA testi sonuçları	125
Tablo 4.37	Kontrol grubunun başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları	126
Tablo 4.38	Geleneksel yöntemlere göre öğretim gören öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki ve ANOVA testi sonuçları	126

	<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	<b>SAYFA</b>
Şekil 2.1	Beyin Baskınlığı İşlevleri	14
Şekil 2.2	Beyin baskınlığına göre bilinç düzeyi yöntemleri	15
Şekil 2.3	Çoklu Zekâ Alanları	20
Şekli 2.4	Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt-öğeler	26
Şekil 2.5	İletişim	44
Şekil 2.6	Göz Hareketleri	49
Şekil 2.7	Görsel Alt Sistemler	56
Şekil 2.8	İşitsel Alt Sistemler	57
Şekil 2.9	Dokunsal Alt Sistemler	57
Şekil 2.10	Mantık Düzeyleri	70
Şekil 2.11	Görsel sözcükler ve deyimler	71
Şekil 2.12	İşitsel sözcük ve deyimler	71
Şekil 2.13	Dokunsal Sözcük ve Deyimler	72
Şekil 2.14	Kokusal sözcük ve deyimler	72
Şekli 2.15	Tatsal sözcük ve deyimler	72



## ÖZET

Sinirdilbilimsel Programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması.

Bu çalışmanın amacı Sinirdilbilimsel Programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmada kontrol grubu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubuna sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim teknikleri, kontrol grubuna ise geleneksel dil öğretim metotlarına uygun öğretim teknikleri uygulanmıştır.

Araştırma 52 (25 kız, 27 erkek) Anadolu lisesi hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde, 2004-2005 Eğitim Yılı Bahar döneminde çalışma kitabı ve okuma eğitimi derslerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, çoktan seçmeli İngilizce başarı testi, beyin baskınlığı envanteri ve çoklu zekâ envanteri ile toplanmıştır.

Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart sapma, t-Testi, Varyans Çözümleme ve Mann Whitney U test kullanılmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre hem kız hem de erkek öğrencilerin İngilizce Akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir.

2. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Kız öğrencilerde ise deney grubu lehine olumlu bir farklılık olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

3. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre sağ beyni daha baskın olan öğrencilerin İngilizce Akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Sol beyni daha baskın olan öğrencilerde ise böyle bir fark saptanamamıştır.

4. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre sol beyni daha baskın olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Sağ beyni daha baskın olan öğrencilerde ise böyle bir fark saptanamamıştır.

5. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre doğacı zekası daha baskın olan öğrencilerin İngilizce Akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Matematik, sosyal, ve içsel zekaları daha baskın olan öğrencilerde ise böyle bir fark saptanamamıştır.

6. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitime göre doğacı, sosyal ve içsel zekaları daha baskın olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Matematik zekası daha baskın olan öğrencilerde ise böyle bir fark saptanamamıştır.

7. İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum benimseyen sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu, İngilizce akademik başarılarında geleneksel gruba göre anlamlı düzeyde fark elde etmiştir.

Anahtar sözcükler: sinirdilbilimsel programlama, beyin baskınlığı, çoklu zeka, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum.



## ABSTRACT

### **An investigation into the effects of teaching based on the principles of Neurolinguistic Programming and the traditional methods on the students' attitudes towards learning English and their academic achievements**

The purpose of this investigation is to study the effects of teaching based on the principles of neurolinguistic programming and the traditional methods on the students' attitudes towards learning English and their academic achievements.

The research presented in this study was based on a randomized pretest posttest control group design. Language Teaching based on the principles of Neurolinguistic Programming was used in the randomly chosen experimental group whereas traditional language teaching methods were used in the randomly chosen control group.

The population of this study were the 52 students (25 female, 27 male) from an Anatolian high school preparatory class, who were studying reading and coursebook practices in the Spring Term of 2004-2005 Academic Year.

The data of the research were gathered by a Five-Point Likert -Type Attitude Scale, a multiple choice Achievement Test for English, Brain Dominance Inventory and Multiple Intelligences Inventory.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, t-Test, Mann Whitney U Test and Variance Analysis were used.

At the end of the analysis of the data, the research led to the following conclusions:

1. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected both the male and the female students more than teaching based on the traditional methods in terms of their academic achievement in English at a significant level.

2. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected the male but not the female students more than teaching based on the traditional methods in terms of their attitudes towards learning English at a significant level. Although female students in the experimental group did far better than those of the control group, it was not at a significant level.
3. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected the right brain dominant but not the left brain dominant students more than teaching based on the traditional methods in terms of their academic achievement in English at a significant level.
4. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected the left brain dominant but not the right brain dominant students more than teaching based on the traditional methods in terms of their attitudes towards learning English at a significant level.
5. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected the students of dominant naturalist intelligence group but not those of mathematical, interpersonal or intrapersonal intelligences groups more than teaching based on the traditional methods in terms of their academic achievement in English at a significant level.
6. Teaching based on the principles of neurolinguistic programming affected the students of dominant naturalist, interpersonal and intrapersonal intelligences groups but not those of mathematical intelligence group more than teaching based on the traditional methods in terms of their attitudes towards English at a significant level.
7. There was a significant relation between the attitudes towards learning English and the academic success of the groups. The neurolinguistic programming group, who developed a more positive attitude towards learning English, did significantly better in academic achievement in English than the traditional group, who developed a comparatively less positive attitude.

Keywords: Neurolinguistic programming, Brain Dominance, Multiple Intelligences, Attitude



## **BÖLÜM I**

### **1.1. GİRİŞ**

Bu bölümde “Sinirdilbilimsel Programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması” araştırma bağlamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayıtlara, araştırmada geçen önemli terimlerin tanımlarına ve araştırmada kullanılan kısaltmaların anlamlarına yer verilmektedir.

### **1.2. Problem Durumu**

Bu bölümde, sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin temel özellikleri, Çoklu zekâ kuramı, beyin baskınlığı, özellikleri ve bunların yabancı dil öğretimindeki etkileri, bunların nasıl kullanıldıkları bu konulardaki alan yazından yararlanılarak tanıtılmıştır.

Her yıl milyarlarca belki de trilyonlarca liranın harcandığı yabancı dil eğitimi, değişen yöntem ve tekniklere ve yapılan yeni müfredat çalışmalarına rağmen, hala istenilen düzeyde ve nitelikte değildir. Sorunun altında yatan nedenler ve çözümleri birkaç sayfada ifade edilebilecek ve çözümün de bir gecede bulunabilecek türde olmadığı düşünülmektedir. Her yıl dil öğretmenlerinin daha iyi eğitilebilmesi ve mesleklerine başlarken veya çalışmaya devam ederken daha iyi donanımlı olmaları için üniversiteler, eğitim kuruluşları ve Milli Eğitim bakanlığı çeşitli projeler ve çalışmalar yaptırmaktadır. Üniversitenin bir parçası olarak hazırlanan bu çalışmada halen devam eden yabancı dil eğitimine, sinirdilbilimsel programlama ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanabilecek ve uygulanacak yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntem ve tekniklerle kıyaslanması sonucu elde edilecek bulgular bahsettiğimiz çabalara katkı sağlayacaktır.

### **Yabancı dil eğitiminde istenen başarının sağlanamamasının en yaygın nedenleri:**

Ülkemizde her yıl harcanan trilyonlarca lira para, hazırlık sınıfları derslerde ziyan olan onca zaman ve emeğe rağmen yabancı dil eğitiminde istenilen etkinlik sağlanamamaktadır. Çevik (Çelik:2000)'e göre "Dünyada, Ortadoğu ülkeleri de dâhil az yabancı dil bilen ülkelerden birisiyiz. Yabancı dil öğretimimiz bir fecaattir" ([http://www.huseyincelik.net/2000\\_meclis\\_konusma3.html](http://www.huseyincelik.net/2000_meclis_konusma3.html))

Bu denli çok istendiği ve gerekli fedakârlıkların yapılmasına rağmen neden istenen başarı elde edilememektedir?

1. Ülkemizde görevli yabancı dil öğretmenlerinin, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Akay (2005)'e göre,

Maalesef yıllardır hem üniversitelerin müfredat değişiklikleri ve daha nitelikli öğretmen yetiştirme çaba ve gayretleri; diğer taraftan başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere yabancı dil eğitimi veren tüm devlet ve özel kuruluşların hizmet içi ve yurtdışı eğitimlerine rağmen öğretmen niteliği yeterli düzeyde değildir."

(<http://www.yeniasya.com.tr/2005/08/21/gorus/default.htm>)

Eylül 1994 tarihinde İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bu konuda yapmış olduğu çalışma son derece çarpıcıdır. İstanbul'da bulunan bir grup Anadolu ve süper lise öğretmeni iki hafta süreyle İstanbul Erkek Lisesinde eğitime alınmıştır. Eğitimi Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri vermiş ve eğitim sonunda katılan 354 öğretmen bir yeterlik sınavına alınmışlardır. Yapılan değerlendirmede öğretmenler 100 üzerinden aşağıdaki notları almışlardır:

- 19'u.....0-20 puan arasında
- 85'i.....21-49 puan arasında
- 126'sı.....50-70 puan arasında
- 124'ü.....71-96 puan arasında.



2. Batı ülkelerinden ithal edilen kitaplar içerik, konular ve dayatmaya çalıştıkları kültür açısından öğrencilere yabancı gelmesi, zaten öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere kullanılan ders malzemesi açısından itici gelmektedir. (Grant, 1990: 14)
3. Eğitim için seçilen kitapların dil ve öğrenme kuramı olarak daha çok geleneksel nitelikli malzemeden seçilmesi ya da öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlığı ve kolaycılığı nedeniyle dilbilgisi ağırlıklı eğitim verme gayretleri zaten dil öğretimini sıkıcı bulan öğrencilerin derslerde daha çok sıkılmasına neden olmuştur (Cunningsworth, 1984: 2; Cunningsworth, 1999: 14; Lightbown ve Spada, 2003: 95)
4. Okullarda sadece ders kitaplarının kullanılması, yardımcı malzemelerin ya teknik yetersizlik ya da öğretmenlerin kullanmaktaki isteksizlikleri nedeniyle depolarda atıl olarak bekletilmesi derse olan isteği azaltmıştır.
5. Ülkemizde ciddi bir İngilizce öğretmeni açığı bulunmaktadır. Derslerin bir bölümü ya boş geçmekte ya da branşı İngilizce öğretmenliği olmayan vekil öğretmenlerle doldurulmaktadır. Böylece öğrencilerin bir bölümü dersleri yeteri kadar öğrenemeden bir üst sınıfa geçmekte; sonraki yıllarda öğretmenlerin müfredatı takip etme zorunlulukları nedeniyle öğrenilemeden geçen konuların üzerine yeni konular inşa edilmeye çalışılmakta; bu da derse olan ilgiyi daha da azaltmaktadır.
6. Yabancı dil öğretiminde kullanılan eğitim yöntem ve tekniklerinin etkinliğinin yeterli olmaması ve daha fazla insancıl yaklaşımların eğitim tekniklerine ithal edilmesinde yaşanan güçlüklerin olması.

### 1.3. Çalışmanın Amacı:

Yabancı dil öğretimi rasgelelikten çıkarılmalı, etkin öğretim yöntemleri doğrultusunda yapılmalıdır. Bir öğretim yönteminin etkin olup olmadığı araştırmalarla saptanmalıdır. Bu nedenle Sinirdilbilimsel Programlama ilkelerinin etkin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Eğitimin etkinliğini arttıran en önemli faktörlerin başında kullanılan eğitim malzemesi ve bu malzemenin

öğretim yapılabilecek uygun ortamda uygun öğretim ilkeleri ve teknikleri kullanılması gelir. Sinirdilbilimsel Programlama ilkeleri bugüne kadar sayısız alanda denenmiş ve başarılı olduğu farklı çalışma ortamlarıyla kanıtlanmıştır. Aynı çalışmaların yabancı dil eğitimi ve kendi çalışmamızda olduğu gibi İngilizcenin öğretilmesinde kullanılmasının ve sonuçlarının halen uygulanmakta olan geleneksel yöntemlerle kıyaslanması sonucu elde edilecek sonuçların yorumlanmasının, her yıl olağanüstü paraların harcandığı ancak hala istenilen düzey ve etkinlikte sonuç alınmayan dil eğitimine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

#### **1.4. Problem Cümlesi:**

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

#### **1.5. Alt Problemler**

1. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
2. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
3. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre farklılık var mıdır?

5. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.6. Sayıtlar**

1. Denekler kendilerine ön-son test olarak verilen İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı testleri ile Çoklu Zekâ Envanteri ve Beyin baskınlığı Envanterinde bulunan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Denekler denel işlemler süresince, araştırmayı etkileyecek ek çalışma yapmamışlardır.

#### **1.7. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma öğrencilerin ders kitapları olarak gördüğü "New Bridge To Success" kitabı ve okuma eğitiminde kullanılan yardımcı malzemeler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar dönemi Milli Eğitim Bakanlığı 60. Yıl Anadolu Lisesi Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

### **Sinirdilbilimsel Programlama ile ilgili tanımlar:**

**ARZU EDİLEN DURUM:** içinde olmak istenilen durumdur.

**AŞAĞI İNMEK:** Bir amaç belirlendiğinde, o amaca ulaşılmamış olması nedeniyle, bunu engelleyen bir şeylerin olduğu varsayılır. Aşağı inme yöntemi, bu engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasını sağlar.

**BİLİNÇLİ-BEN:** insan beyninin iki öğrenme biriminden oluştuğu, bunlardan birinin bilinçli öğrenmeden sorumlu olan bilinçli-ben olduğu değerlendirilir.

**BİLİNÇSİZ-BEN:** Farkında olmaksızın öğrenmeye yarayan ben

**ÇAPALAMA:** Klasik şartlanmada olduğu gibi, tepkinin daha çabuk elde edilmesi (ve üstü kapalı tekrar açığa çıkarılması) için dışsal bir tetikleme ile içsel bir tepkinin, ilişkilendirilmesi sürecidir.

**DAVRANIŞ BİLİMLERİ:** Davranışları gözlemleyerek sebep-sonuç bağlantılarını araştırıp inceleyen bilim dalı.

**DERİN YAPI:** Söylenen cümlelerin hangi tecrübelerden kaynaklanarak söylendiğini fark etmemize yarayan, anlamın altındaki anlamları bulmamızı sağlayan yapı.

**DİLBİLİM:** Kullandığımız dili gramer, ses yapısı, mantıksal yapı ve semantik açıdan inceleyen bilim dalı.

**DUYGU:** Vücudumuzdaki fiziksel ve kimyasal değişimleri yaratan mekanizma.

**DUYULAR:** Dünya ile bağlantı kurma, bilgi alma araçlarımız. Görmek, dokunma, işitme, tatma ve koklama duyularımız.

**DUYUSAL DİL:** NLP modeli, kullandığımız dil, tecrübeler ve algılarımızda yarattığımız boşlukların doldurulmasına yarayan model.

**DUYUSAL KESKİNLİK:** Beş duyumuzu kullanarak dünyadan zengin verilerin alınarak işlenmesi.

**EŞLEME:** İletişim içinde olunan kişi ile aynı vücut bölümünü kullanmaktır.

**FARKINDA OLDUĞUMUZ AKLIMIZ:** Herhangi bir anda farkında olduğumuz her şeyi algılayan ve bu bilgileri işleyerek sonuçlandırmaya çalışan aklımız.

**FARKINDA OLMADIĞIMIZ AKLIMIZ:** Farkında olduğumuz aklımızla kavrayamadığımız herşeyi kavrayabilen aklımız.

**GENELLEŞTİRMEK:** Yasadığımız herhangi bir tecrübenin sonuçlarını o içeriğe benzer bütün durumlar için kullanabilir hale getirerek davranışlarımızı organize etme.

**GÖRSEL:** Dünyayı kavradığımız veya ifade ettiğimiz temsil sistemlerimizden biri. Önce görerek dünyayı algılama veya ifade etme.

**İNANÇ:** Yasadığımız tecrübelerin sonuçlarının davranışlarımızda yarattığı esneklik veya sinir. Bir kez yapabildiğimiz şeyi kolayca yapabilme veya yapamadığımız bir şeyi yapmaya çalışmama.

**İÇERİK:** Yasadığımız tecrübeyi yaşamamızı sağlayanlar nedenler ve iç faktörler.

**İÇSEL DİLBİLGİSİ:** Öğrencilerin geleneksel dilbilgisi öğrenme stratejilerine ilaveten, öğrenilecek dilbilgisi bilinç düzeyi olduğu kadar, bilinçdışı düzeyde de öğrencilere sunulur. Bu yöntemle içsel dilbilgisi seviyesine de hitap edilmiş olur.

**İŞİTSEL:** Dünyayı kavradığımız veya ifade ettiğimiz temsil sistemlerimizden biri. Önce işiterek dünyayı algılama veya ifade etme.

**İZLENCE:** İzlençe, dil öğretiminin içeriğini ve olası sonuçlarını belirleyen ve sınıf içi öğretim ve öğretim gereçlerinin deseni için kullanılacak belgedir.

**KARAR:** Herhangi bir davranışı yapmadan önce beynimizde yapılan işlemlerin sonucu.

**KAYNAK:** Beynimizde, vücudumuzda varılan farkında olarak veya olmadan kullandığımız geliştirebildiğimiz yetenekler bütünü.

**KOKUSAL:** Dünyayı kavradığımız veya ifade ettiğimiz temsil sistemlerimizden biri.

**MEVCUT DURUM:** kişilerin konuşma anında buldukları durumdur.

**REFERANS SİSTEMİ:** Bu sistem daha ziyade bilgi kontrol edilirken kullanılan sistemdir. Örneğin: Birine kahve dendiğinde hayalinde bir fincan kahve canlanan kişi, bunu birincil ya da tercih edilen temsil sisteminde görsel olarak algılamıştır. Ancak daha sonra aynı kişinin aklına kahve geldiğinde bu kez bir fincan kahve görüntüsünden çok, kahvenin kendine özgü kokusu duyulabilir.

**REHBER SİSTEMİ:** Dış dünyayı algılarken kullanılan temsil sistemi, bir şeyleri hatırlarken ya da hayal ederken de, yani bilgi içsel olarak alınırken de kullanılır. Sinirdilbilimsel programlamada buna rehber sistemi denir.

**MANTIKSAL DÜZEYLER:** Yaşamla ilgili deneyimlerimiz, birbirini etkileyen çevre, davranış, beceri, inanç, değerler ve kimlik gibi farklı düzeylerde gerçekleşir. Her bir düzeye mantık düzeyi denir.

**METAPROGRAM:** Yasadığımız tecrübeye bağlı olarak aktarılan bilgi ve davranış zinciri.

**METAFOR (Deyim aktarımı):** Hikâyeler, anlatılmak istenen bir şeyin başka bir şekilde görsel, işitsel veya duygusal temsil sistemleri kullanılarak hikâye şeklinde aktarılması.

**MODELLEMEK:** Davranışlarımızın altında ve derin yapıda varılan kodlamaların tespit edilmesi ve istenen duruma göre değiştirilmesi.

**NLP:** Beynimiz duyularımız, davranışlarımız, kullandığımız dili bu faktörlerin insan yaşamı üzerindeki etkilerini ve bağlı olarak insani davranışsal olarak inceleyen modelleme teknolojisi.

**RUHSAL DURUM:** Herhangi bir anda duygusal olarak vücudumuzda hissettiğimiz hareketler bütünü.

**SÖZSÜZ:** İletişimde bulunduğumuz insana ses dışında kalan ve hareketlerle gönderdiğimiz mesajlar.

**STRATEJİ:** Herhangi bir sorunu çözebilmek veya karar verebilmek için dünyayı algıladığımız temsil sistemlerini sıralama modeli.

**TATSAL:** Tatma duyumuzla ilgili temsil sistemimiz.

**TAVIR:** Yaşayacağımız bir tecrübe için, içinde bulunduğumuz ruhsal durumun bizi harekete geçirme biçimi.

**TECRÜBE:** Yasadığımız, başlangıcı ve sonu olan, iyi veya kötü olarak algılanan süreç.

**TEMSİL SİSTEMLERİ:** Duyularımıza bağlı olarak beynimizde yasadığımız tecrübe ve dünyanın algılanmasını sağlayan sistemler.

**TİTÇ:** Test İşlet Test Çık. Karar verme sürecinde geçirdiğimiz işlemlerin bütününe ait model.

**UYUM:** O'Connor ve McDermoth (1996, 12)'a göre "Kendiniz ve başkalarıyla güven ve etkileşime dayalı bir ilişkidir."

**YANSITMA:** İletişim kurulan kişi ile tıpkı aynadaki görüntünün yansması gibi çapraz vücut bölümlerinin kullanılmasıdır.

**YUKARI ÇIKMA:** Belirlenen bir amacın kişiyi nereye ve başka daha büyük hangi amaçlara götürdüğünü bilmek, bu amacın kişi için uygun bir amaç olduğunu kanıtlar ve o amaca ulaşma güdüsünü artırır. Buna yukarı çıkma denir.

**YÜZEY YAPI:** Farkında olduğumuz aklımızla algıladığımız yapı.

**ZAMAN ÇİZGİSİ:** Geçmiş, gelecek ve bugünün ve zamanın birbirine bağlı şekilde beynimizdeki algılanma modeli.

#### **Geleneksel eğitimle ilgili tanımlar:**

**GELENEKSEL EĞİTİM:** Eğiticilerin öğrencileri yönlendirdiği öğretmen merkezli eğitimidir

#### **Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili tanımlar:**

**ZEKÂ:** Temel olarak belirli yollarla bilgi edinme sürecini gerçekleştirmedeki biyolojik birikimdir (Gardner, 1983).



**ÇOKLU ZEKÂ KURAMI:** İnsanların öğrenme ve öğretmeye farklı yaklaşımlar geliştirmeleri için zekâ alanlarının kullanıldığı bir kuramdır (Gardner, 1983).

**İÇSEL:** İnsanın kendine ilişkin farkındalıkları artmış; kendi duygu ve yeteneklerinin farkında olma yeteneği.

**SOSYAL:** Bireylerle sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin farklılıklarını ayırt etme, ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlar.

#### **Tutum ölçeği ile ilgili tanımlar**

**TUTUM:** “Bireyin kendine ya da çevresindeki her hangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, isteklendirme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepki, öneğilimdir” (İnceoğlu, 1993, Yeşildere:2002: s. 16’daki alıntı).

**Kısaltmalar**

F : Fark

GA : Gruplararası

Gi : Gruplarıçi

GK : Grup Kontrolü

N : Denek Sayısı

O : Aritmetik Ortalama

SD : Serbestlik Derecesi

SH : Standart Hata

SS : Standart Sapma

$\bar{X}$  : Aritmetik ortalama

$\bar{X}$  fark: Sontest ve öntest ortalamaları aritmetik farkı

$\bar{X}_s$  : Sontest aritmetik ortalaması

$\bar{X}_ö$  : Öntest aritmetik ortalaması

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle konu sinirdilbilimsel programlama ve yabancı dil eğitimi olduğu için yabancı dil eğitim metodları ve yöntemleri ile sinirdilbilimsel programlama ilkeleri ve bunların yabancı dil eğitiminde kullanılabilmesi için hazırlanan teknikleri içeren kitap, tez, makale ve çalıştay etkinlikleri sonuçlarına yer verilmiştir. Sinirdilbilimsel programlama, yaşadığımız dünyayı beş duyu organımızı kullanarak nasıl algıladığımızla ilgili olması nedeniyle, Çoklu Zekâ kuramı ve beyin baskınlığı ile ilgili kurulumaya çalışılmıştır. Bu nedenle, çoklu zekâ kuramı ve beyin baskınlığı konusunda yapılan yayınlara da yer verilmiştir.

#### 2.1. Beyin Baskınlığı Nedir?

İnsanoğlunun beyni, birbirinin simetriği olan ve sınırlarla birbirine bağlanan iki eşit bölümden oluşmaktadır. Bölümler çapraz olarak vücudun diğer tarafını kontrol etmektedir. Bir başka deyişle sol beyin vücudun sağını, sağ beyinde solunu kontrol eder. Bir birine bu denli benzeyen ancak farklı öğrenme, beğeni, davranış özellikleri sergileyen sağ ve sol beynin sorumlu oldukları ya da baskın olma durumuna göre birey davranışlarına ve öğrenme stratejilerine nasıl etki ettikleri aşağıdaki çizelgede gösterilmeye çalışılmıştır. Gibson K. M. (2002) (<http://www.testcafe.com/lbrb/>)

<u>Sol Beyin İşlevleri</u>	<u>Sağ Beyin İşlevleri</u>
Çoğunlukla mantık kullanır	Çoğunlukla duyguları kullanır
Detaylar önemlidir	Detaydan çok resmin bütünü önemlidir
Gerçekleri temel alır	Hayal gücünü temel alır
Sözcükler ve dil önemlidir	Semboller ve imgeler önemlidir
Şimdiki zaman ve geçmiş ön plandadır	Şimdiki zaman ve gelecek ön plandadır
Matematik ve fende başarılıdır	Felsefe ve teolojide başarılıdır
Sıralama ve formüle etmede başarılıdır	Uzam ve mekanda başarılıdır
Nesnelerin adını bilir	Nesnelerin işlevini bilir
Gerçekliğe dayanır	Hayal gücüne dayanır
Stratejiler saptar	Var olan olanakları sunar
(Görgül) Ampiriktir	Girişimcidir
Emniyet ön plandadır	Riske girer

**Şekil 2.1 Beyin Baskınlığı İşlevleri (Gibson, 2002)'den Türkçeye adapte edilmiştir.**

### **Öğrenme stratejileri ve sağ/sol beyin işlevleri:**

Barbara Meister Vitale, (1982, 21-22) bireyler öğrenme esnasında kendilerine gönderilen farklı etkileri işlemekten geçirirken, her ikisi de hem akademik ve hem de bilinç düzeyi yöntemleri olan iki ayrı stratejiler grubunu kullandıklarını vurgulamıştır.

<b>Bilinç Düzeyi Yöntemleri</b>	
<b><u>Sol Beyin</u></b>	<b><u>Sağ Beyin</u></b>
Detaycı (Tümevarım)	Bütüncü (Tümdengelim)
Soyut (Sembolik)	Somut
Sırasal	Gelişigüzel
Mantıklı	Sezgisel
Gerçeğe dayalı	Fanteziye dayalı
Zaman kavramı vardır	Zaman kavramı yoktur

**Şekil 2.2 Beyin baskınlığına göre bilinç düzeyi yöntemleri**

**Detaycı (Tümevarım) ve bütüncü (tümevarım):** Detaycı parçadan bütüne demektir. Sol beyni baskın kişiler küçük parçaları alır, düzenler, belirli bir mantık sırasına koyar ve rasyonel bir sonuca varırlar. Sağ beyni baskın öğrenciler ise, bütünden parçaya, kuraldan örneğe düzeninde düşünürler. Sağ beyin baskınlığı olan öğrenciler, sorudan çok cevaptan ve resmin bütününden başlar, tüm kalıbı algılar ve farklı bir sonuca varırlar.

**Soyut (sembolik) ve somut:** Sol beyinli öğrenciler, sembollerle düşünür, sembollerle öğrenir, sembolleri kullanarak daha başarılı olurlar. Sağ beyin baskınlığı olan öğrenciler ise somut kavramlarla düşünür, yaparak, dokunarak, hareket ederek ve öğrendikleri şeyin bir parçası olarak daha iyi öğrenirler.

**Sırasal ve gelişigüzel:** Sol beyni daha baskın olan kişiler yaşama daha düzenli yaklaşırlar. Sağ beyinliler ise daha çok deneyimlerinin kazandırdıklarıyla iş yapma eğilimindedirler; belirli bir düzen takip etmeden iş görürler.

**Mantık ve sezgisel:** Sol beyinlilerin düşünce ve davranış kalıplarına mantık yön verir. Mantıklı insan sorularına nereden ve nasıl yanıt alacağını bilir. Küçük bir

bilgi ile başlar ve mantıklarını kullanarak en uygun değeri veren sonuca varırlar. Sağ beyinliler ise sezgisel davranırlar. Mantıkları karar vermelerinde çok etkili değildir. Yanıtları, mantıklarından çok sezgilerinin yön vermesi ile bulurlar. Matematiksel işlemlerin doğru cevaplarını verebilirler ancak cevabı nasıl bulduklarını sıralayamazlar.

**Gerçek ve fantezi:** Sol beyinli öğrenciler, gerçeklerle olduğu gibi baş edebilirler. Çevreden etkilenirler ve ona uyum sağlamaya çalışırlar. Bir şeyle karşılaştıklarında, değişir ve o şeye uyum sağlamak için tepki gösterirler. Bir şey orada değilse, sol beyinli öğrenciler için o şeyin varlığından söz edilemez. Sağ beyinli öğrenciler ise, kendi ihtiyaçlarına uysun diye çevreyi değiştirmeye çalışırlar. Fantezi, hayal gücü ve imgeler öğrenmelerinde etkilidir.

**Zaman kavramı:** Sol beyinli öğrenciler zamanı doğru tahmin etme ve zamanlama konusunda çok başarılıdırlar. “Son dönemde yapılan çalışmaları, beynin sol bölümünün zaman algılaması gibi dil işlevleri dışında bazı bilinç düzeyi işlemlerden sorumlu olduğunu ortaya koymuştur” (Krashen, 1988: 70). Sağ beyinli öğrencilerin ise, zaman kavramı çok gelişmemiştir. Zaman kısıtlamalarını anlamakta zorlanırlar. Şimdiki zaman ve yakın çevreleri dışında düşünmede güçlük çekerler.

Karen M. Gibson (2002), (<http://www.leapingfromthebox.com/art/kmg/learningstyles2.html>) yayımlanan “Öğrenme stratejileri ve beyin baskınlığı-sağ mı yoksa sol beyin mi? Hangisi sizin ailenizde daha baskındır”? adlı makalesinde, çocukların öğrenme stratejileri, sol/sağ beyin baskınlığı özellikleri arasındaki farklılıkları ve evdeki öğrenme ortamına olan etkileri ile beyin baskınlığının öğrenme ve iletişim üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Yazar, çeşitli öğrenme stratejileri kuramından bahsederek, bunların çocuklara daha uygun öğrenme ortamı hazırlanmasına nasıl katkıda bulunacağından bahsetmiştir. Aynı bölümde sağ ve sol beyin baskınlığının genel karakterinden de bahseden yazar, özelden okumayı geç öğrenen çocuklar ile sağ beyin baskınlığı arasında bir ilgi olup olmadığını araştırmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, okumayı daha geç öğrenen sağ beyinli çocukların, bu özelliklerinin daha erken öğrenilmesi halinde, sorunlarının daha çabuk giderilebileceğini değerlendirilmiştir.

Çocukların beyin baskınlıklarını bilmenin, beyin baskınlıklarının özelliklerini öğrenmenin, çocuklara verilecek sorumlulukları belirlerken, ilgi ve beceri alanlarına dikkat edilmesinin hem başarıyı hem de onlarla kurulmaya çalışılan iletişimi olumlu yönde etkileyeceği değerlendirilmiştir.

Bernice McCarthy (Cleveland, 1987: s 62'deki alıntı) beyin baskınlıkları özellikleri dikkate alınarak geliştirdiği, öğrenme stratejilerine göre öğrencileri dört grupta inceler. Bunlar, “yenilikçi”, “çözümleyici”, “sağduyulu” ve “dinamik” öğrencilerdir. Bu öğrencilerden sadece çözümleyici öğrenci tipi sol beyni daha baskın olan öğrenci modelidir. Diğer modeller (yenilikçi, sağduyulu ve dinamik) sağ beyin özelliklerine göre sınıflandırılmış öğrenci modelleridir. Yenilikçi öğrenci modeli, hayal gücü geniş ve yaptığı işe kendi kişisel özelliklerini katan öğrenci tipidir (kinestetik). Çözümleyici öğrenci modeli, gerçekleri, model ve kavram oluşturmaya sever. Öğrenme stratejilerini ve öğrenmeyi gerçeklere dayandırarak yaparlar (Görsel ve işitsel). Sözel ve mantıksal (matematik) zekâları gelişmiştir. Sağduyulu öğrenci modeli, öğrenme stratejisini somut deneyimlere ve deneyimlerin oluşma şekline dayandırır. Soyut düşünceler ilgilerini çekmez. Öğrenmede ilgi alanlarını, okulun onları gerçek hayata nasıl hazırlayacağı yönü oluşturur (görsel). Dinamik öğrenciler ise, kendileri bizzat deneyerek öğrenmeyi severler. Düşünce ve kavramlardan neler çıkarabileceklerini araştırırlar (Kinestetik). McCarthy (Cleveland, 1987: s 62'deki alıntı), öğrenme stratejileri ile ilgili şu önemli noktaları vurgulamıştır,

1. Tüm öğrenme stilleri eşit derecede önemlidir.
2. Beynin her iki yarısı da yararlı becerileri sunduğuna göre, öğretmenler de bu iki yarının özelliklerini sınıf içi yöntem ve tekniklerinde sanki bir bütün gibi kabul ederek eğitimlerini uygulamalıdır.
3. ...yapılan araştırmalar, öğrencilerin daha büyük bir çoğunluğunun sağ beyin baskın olduğunu ortaya koymuştur....

Chris Sherman 18 Haziran 2001`de yayımlanan “Araştırma Günü: Beynin sağ tarafında araştırma” makalesinde, internette araştırma yapma ve beyin baskınlığını ele almıştır.

Sol beyin baskınlığı olan kişiler bir yeri bulmak istediklerinde, gidecekleri yerle ilgili, sorular sorarlar, ancak sağ beyinleri daha baskın olanlar ise soru sormaktansa bir harita kullanmayı ya da onlara görsel tarifte bulunacak birinden yardım istemeyi tercih ederler. Bu nedenle, mevcut haliyle internet araştırma motorlarının sol beyinliler için daha uygun olduğunu ancak sağ beyinliler içinde alternatif arama motorlarının hazırlanabileceğini belirtmiş ve kendi web sitesinde böyle bir arama motoru örneği göstermiştir. Chris S. (2001). ([http://www.webbrain.com/html/default\\_win.html](http://www.webbrain.com/html/default_win.html))

“Stil meselesi” adlı yazısında, Felder R. M. (1996) (<http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm>), mühendislik eğitiminde kullanılan dört farklı, öğrenme stratejisi yönteminden bahsederek, farklı öğrenme yöntemleri ile beyin baskınlığı arasında ilgi kurmaya çalışmıştır. Profesyonel anlamda tam anlamıyla başarılı olunabilmesi için de tüm öğrenme stratejilerinin kullanılmasının başarıyı arttıracacağı sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak; her türlü eğitim verilirken, evde ya da yaygın eğitimin en büyük desteği internette veya sınıf içinde, beyin baskınlığı özellikleri dikkate alınarak planlanan ve uygulanan öğrenme süreçlerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Sol ve sağ beyin baskınlığına göre öğrenci tiplerinin tanınması ve eğitim süreçleri belirlenirken dikkate alınması eğitim etkinliğini arttıracaktır. Biz de yapılacak deney desenli çalışmada, beyin baskınlığını bir değişken olarak kullanmanın uygun olacağını değerlendiriyoruz.

## 2.2. Çoklu zekâ kuramı nedir?

Zeka ile ilgili bilinen tüm doğrulara eleştirel bir bakış getiren ve insan zekasının sadece geleneksel zeka bölümleriyle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapısı olduğunu ortaya koyan Howard Gardner ilk kez Çoklu Zeka Kuramını 1983



yılında geliştirilmiştir. Gardner geliştirdiği kuramda zekânın biyopsikolojik bir birikim olduğunu vurgulamıştır)

(2004: [http://www.enocta.com/tr/kaynaklar\\_makale\\_detay.asp?url=203](http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203)).

Toper (2004)'e göre,

Zekâ bir kişinin;

1. Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi
2. Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi
3. Çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Açıkgöz (2003: 283)'e göre de

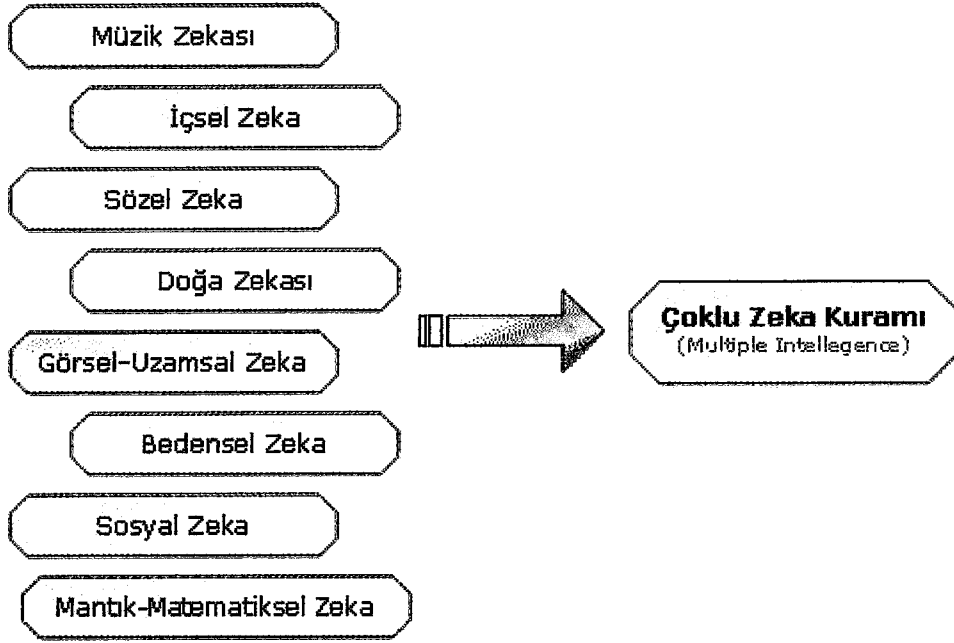
Eğer bir kültür, problemi çözmeye ya da bir ürünü belli bir biçimde yaratmaya önem veriyorsa, o yetenek zekâ olarak ele alınabilir. Bu açıdan bakılınca, gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözemeyen bir kişinin zeka testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözüyor oluşu çok önem taşımamaktadır (Açıkgöz, 2003: 283).

Gardner'ın geleneksel zekâ bölümlerini ölçen testlere getirdiği en büyük eleştiri budur. Gardner'a göre klasik zekâ testlerinde düşük not alan öğrenciler aslında çok iyi birer araştırmacı olabilirler (Chekley, 1997. Açıkgöz 2003'ten alıntılanmıştır).

Çoklu zeka kuramının temel düşünce yapısı aşağıdaki özellikleri içerir:

1. Çoklu zekâ kuramına göre çok sayıda zekâ alanı vardır.
2. Zekâlar çeşitli biçimlerde gösterilebilir.
3. Zeka profilleri kişiye özgüdür.
4. Zekâlar güçlendirilebilir.
5. Bir öğrenmeyi gerçekleştirmenin çeşitli yolları vardır. Toper (2004) ([http://www.enocta.com/tr/kaynaklar\\_makale\\_detay.asp?url=203](http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203))

Başlangıçta, Gardner'e göre insan yedi tip zekâ kullanıyordu. Sonra buna "doğacı zekâ" da eklendi. Çoklu Zekâ Kuramına göre, insanda görülen sekiz zekâ tipi kısaca şöyle açıklanabilir



**Şekil 2.3 Çoklu Zekâ Alanları**

Toper, (2004) [http://www.enocta.com/tr/kaynaklar\\_makale\\_detay.asp?url=203](http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203)

### **Sözel, Dilsel Zekâ**

Dil ve dile ait kavramları etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesi ile dilin etkin olarak kullanılması yoluyla uygun sözcelerin üretilmesinden sorumlu zekâdır. Dilin karmaşık yapıları bu zekâ sayesinde ortaya çıkar. Bu zekâyâ sahip bireyler okuma, dinleme, konuşma yolu ile daha kolay öğrenirler. Okumayı severler; ezber metodunu daha iyi kullanırlar. Bu zekâ tipi içinde mizah duygusu gelişmiş, soyut muhakeme yeteneği güçlü, kavram-kelime-simgelerle düşünebilen bireyler yetişir. Bunların içinden yazarlar, komedyenler, şairler, hatipler çıkar.

Köknel (2003: 251) zekâ özelliklerini tanımak için aşağıda bulunan değişik ölçütlerden esinlenerek oluşturulmuş cümlelerin, bireylerin özelliklerini tanımladığı ölçüde o zekâ bölümüne ait olduğunu belirtmiştir.

Dil-Söz özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir. (Köknel, 2003: 251-252)

Kitap okumaktan hoşlanırım  
Kitaplarımı özenle sıralayıp saklarım

Sözcüklerin kökünü öğrenmeye çalışırım  
 Dilimi ve başkalarının dillerini doğru ve güzel konuşmak için özen gösteririm.  
 Günlük tutar, öykü ve şiir yazarım.  
 Başkalarına öykü anlatmaktan, şiir okumaktan hoşlanırım.  
 Başkalarını gülmecelerle renklendiririm.  
 Çalırken, okurken radyo dinlerim  
 Bildiklerimi anlatmak isterim.  
 Sanatsal etkinlikleri izlerim (Köknel, 2003: 251-252)

### **Mantık- Matematiksel Zekâ**

Bu zekâ biçimi gelişmiş olan insanlar neden sonuç ilişkilerine ve sorgulamaya duyarlıdır. Nesnelere tanımlamada, çözümlenmede, sınıflama, sıralama, soyut sembollerle çalışma ve problem çözmede başarılıdırlar. Rakamlarla araları iyidir. Bulmacalar, şekiller ilgilerini çeker. Olaylar arasında mantıksal ilişki kurabilirler. Bilimsel düşünme yeteneğine sahiptirler; yorumlama, tündengelim gibi düşünme yetilerini ustalıklarla kullanabilirler.

Mantık-matematik zekâ özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir.

Neden-sonuç ilişkilerini araştırırım.  
 Sorun çözmekten hoşlanırım.  
 Bilmece çözmekten haz duyarım.  
 Olayları ilke ve kurallar içinde değerlendiririm.  
 Bildiklerimi, öğrendiklerimi belirli kurallar içinde sıralamaya çalışırım.  
 Bilimsel teknik ve gelişmeleri yakından izlerim.  
 Neden, nasıl ve nerede sorularını sorarım.  
 Deney yapmaktan hoşlanırım.  
 Deneyleri, olayları değerlendirip varsayımlar üretirim.  
 Akla, bilgiye ve zekâyâ dayanan oyunları severim (Köknel, 2003: 252).

### **Görsel Uzamsal Zekâ**

Görsel algılama ve algılarını yansıtırma yeteneğidir. Bu zekâyâ sahip bireyler görme alanını tüm ayrıntıları ile algılar, zihinsel imgelemeler yapar, biçimler oluştururlar. Bu zekâ, boyama, çizme, heykel gibi görsel sanatlarla, kılavuzluk, harita yapımı, mimari, satranç gibi nesnelere değişik açılardan görselleştirme yeteneği isteyen bir zekâ türüdür.

Görme özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir.

Gözlerimi kapadığımda, gördüklerimi, okuduklarımı kolaylıkla tasarlayabilirim.  
 Biçimleri, renkleri ayrıntıları ile izlerim. Doğru olarak hatırlarım.  
 Biçimlere ve renklere duyarlıyım.  
 Canlı, parlak, renkli, hareketli rüyalar görürüm.  
 Fotoğraf çekmekten ve resim yapmaktan hoşlanırım.  
 Değişik bakış açılarına göre kişilerin, nesnelerin görünümünü tasarlayabilirim.  
 Geometriye cebirden daha çok ilgi duyarım.  
 Tanımadığım yerlerde yolumu kolayca bulurum.  
 Başkasını dinlerken şekil çizerim.  
 Görsel oyunları severim (Köknel, 2003: 252).

### **Müziksel Zekâ:**

Bu zekâsı gelişmiş bireyler notalara karşı duyarlı olurlar; müzik kulakları gelişmiştir. Ritim, ses ve melodileri öğrenmede etkili olan zekâ türüdür. Ritim ve ses örüntülerini tanıma ve kullanma, çevredeki seslere, enstrüman seslerine duyarlı olma yeteneği ile ilgili olduğu kabul edilir.

İşitme (müzik zekâsı) özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir.

Çalışırken, dinlenirken, okurken, radyodan, kasetten müzik dinlerim.  
 Şarkı, türkü dinlemekten söylemekten hoşlanırım.  
 Duyduğumu, işittiğimi kolayca hatırlayıp, tekrarlayabilirim.  
 Kulağımın, sesimin müziğe yatkın olduğunu düşünürüm.  
 Dinlediğim müziğe, sesle, tempoyla eşlik ederim.  
 Yürürken zihnimde şarkı türkü tasarlarım.  
 Şarkı, türkü bestelemeye çalışırım.  
 Öğrendiklerimi, mırıldanarak sesli olarak tekrarlarım.  
 Bildiğim bir müzik parçasının hatalı seslendirilişini anlarım.  
 Şarkı söylemeye, müzik aleti çalmaya yatkınım. (Köknel, 2003: 253)

### **Bedensel Zekâ (Devim duyumsal):**

Duygu ve düşüncelerin aktarımında beden dilinin etkili bir biçimde kullanılabilmesini sağlayan zekâdır. Dans, spor karşılaşmaları, yeni bir ürün yaratma, yaparak öğrenme ve yaparak öğretme etkinliklerinin gelişiminde etkilidir. Bu yeteneğin aktörlerde, sporcularda, alet kullanan sanatçılarda, dansçılarda gelişmiş olduğu kabul edilir.

Beden özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir.

Uzun süre hareketsiz duramam.  
 Koşarken, yürürken, spor yaparken daha güçlü ve güvenli olduğumu düşünürüm.  
 Serbest zamanlarımda hareketli olmayı, spor yapmayı yeğlerim.  
 Beden dilini etkin biçimde kullanmak isterim.  
 Uygulayarak, yaparak öğrenmenin doğru ve etkili olduğunu düşünürüm.  
 El, kol, ayak, bacak becerilerine dayanan çalışmaları severim.  
 Kendi başıma düzenli ve planlı olarak spor yaparım.  
 Sporda belirli bir düzeye ulaşmayı isterim.  
 Spordaki başarımdan mutlu olurum.  
 Başarı için sporun temel olduğuna inanırım. (Köknel, 2003: 254)

### **Sosyal Zekâ (Kişiler arası):**

Bu zekâ çevredeki bireylerle sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin farklılıklarını ayırt etme, ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara işaret eder. Arkadaş gruplarıyla vakit geçirmekten hoşlanırlar. İyi bir dinleyici olabilirler. Rehberlik uzmanlarında, öğretmenlerde, terapistlerde bu yeteneğin oldukça gelişmiş olduğu düşünülür.

Sosyal (toplumsal) zekâ özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir (Köknel, 2003: 253).

Başkalarıyla kolay ilişki kurarım.  
 Başkalarının sorunlarına çözüm bulmaya çalışırım.  
 Arkadaş dost edinmekten hoşlanırım.  
 Başkalarıyla birlikte olmak için fırsat yaratırım.  
 Basketbol, futbol gibi grup sporlarını bireysel sporlara tercih ederim.  
 Bildiklerimi başkalarına aktarmak, anlatmak isterim.  
 Başkaları üzerinde etkili olmak için çaba harcarım.  
 Amacım lider, önder olmaktır (Köknel, 2003: 253)

### **İçsel Zekâ (Kişisel):**

İnsanın kendine ilişkin farkındalıkları artmış, kendi duygu ve yeteneklerinin farkında olma yeteneği ile ilgilidir. Bu zekâ bireyin kendi iç dünyasını tanımasını sağlar. Birey bu zekâ sayesinde duygularını ve duygusal tepki çeşitliliğini, kendini nasıl ifade ettiğini, nasıl yansıttığını, inanç dünyasını dışarıdan bir gözlemci gibi alır ve tanır. Meditasyon gibi içe dönük faaliyetlerden hoşlanır. Kendileriyle barışıktırlar. Bu zekânın filozoflarda, psikiyatristlerde, ruhani liderlerde gelişmiş olduğu kabul edilir.

İçsel (İçsel Zekâ) özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir

Yalnızlıktan hoşlanırım.  
 Kendime özgü dünya görüşüm, yaşam felsefem vardır.  
 İlkelerime, kurallarına, değerlerime bağlıyım.  
 Başkalarından ayrı ve farklı düşünürüm.  
 Kendime özgü, yalnız benim bildiğim amaçlarım, beklentilerim vardır.  
 Kendi başıma yeterli olduğuma inanırım.  
 Başkalarıyla birlikte olduğumda özgürlüğümün kısıtlandığını düşünürüm.  
 Kendimi, güçlü ve güvenli görüyorum.  
 Kendime özgü ilgi ve uğraşı alanlarım var.  
 Kendi başıma gevşeme, meditasyon, yoga yapmaktan hoşlanırım.  
 (Köknel, 2003: 253-254).

#### **Doğacı Zekâ:**

Bu zekâ bireyin içinde yer aldığı doğayı, doğanın zenginliğini anlamasını, doğadaki farklı türlerin özelliklerini kavramasını, doğayı sevmesini, doğaya karşı saygı-sorumluluk duygusu geliştirmesini sağlar. Bu zekâsı gelişmiş bireyler doğayla iç içe yaşamayı, doğa yürüyüşlerini severler. Diğer canlılara karşı hassas ve meraklıdır. (<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/cokluzeka.html>)

Doğacı Zekâ özelliğini anlayabilmek için sorulabilecek sorular aşağıda verilmiştir.

Doğa sporlarına ilgi gösteririm  
 Doğanın içinde olmaktan hoşlanırım.  
 Ağaç bitki çiçek yetiştiririm.  
 Kedi, köpek beslerim.  
 Bağda, bahçede, dağda, parkta dolaşmaktan hoşlanırım.  
 Ağaçların, çiçeklerin fotoğraflarını çekerim.  
 Doğal güzelliklerin, resmini, fotoğrafını toplamaya çalışırım.  
 Doğa gezilerini tercih ederim.  
 Her mevsimin kendine özgü bir güzelliği olduğuna inanırım.  
 Güneşli, aydınlık, parlak havayı sevdiğim kadar; kapalı, karanlık, yağmurlu havayı da severim. (Köknel, 2003: 254).

### 2.3. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre desenlenen eğitimin, yaklaşım, yöntem, teknik ve izlence açısından incelenmesi.

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin bir metod olarak kullanılıp kullanılmayacağını tartışmasına başlamadan önce, bir araştırmanın ayrılmaz özelliklerinden olan üç varsayımdan bahsedilmesinde yarar görülmektedir.

McLaughlin (1991), bu varsayımları şöyle tanımlamıştır:

*Varsayım 1. Kuramdan ayrı araştırma düşünülemez.*

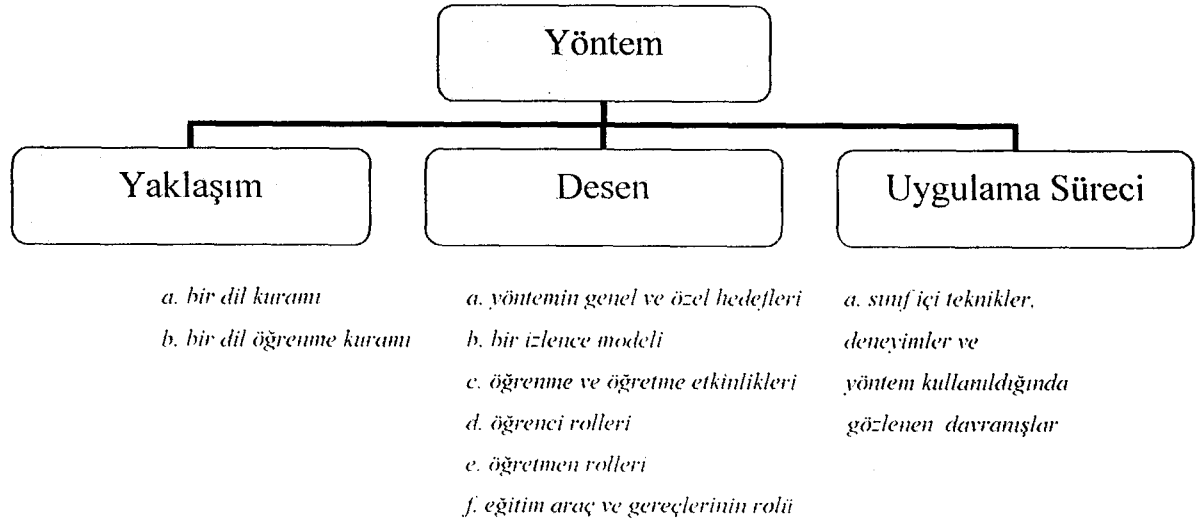
*Varsayım 2. Tek bir bilimsel metod yoktur.*

*Varsayım 3. Tek bir bilimsel gerçek yoktur.*

**Yaklaşım, Yöntem, Teknik ve İzlence** (Richards ve Rodgers, 2001: 20-34; Yaylı: 2005: s. 1'deki alıntı) Anlam karmaşasına ve yanlış anlamalara meydan vermemek için "yaklaşım", "yöntem" ve "teknik" ayrımının ortaya konması gerekmektedir.

Dil öğretimine yaklaşım özel bir araştırma örneği ya da model sunar ve bir kurama dayanır. Diğer yandan yöntem bir süreçler kümesidir ve dilin nasıl öğretilceğini göstermeye çalışır. Yöntemler genelde bir ya da birden fazla yaklaşıma dayanarak ortaya çıkar. Teknik ise bir sınıf içi uygulaması ya da etkinliği olarak görülür, Anthony (1963, Brown: 2000: s. 14'teki alıntı).

Richards ve Rodgers (2001) yaklaşım, yöntem ve teknik konularını ayrıntılı olarak ele alıp tüm yöntem ve yaklaşımları çizdikleri bir çerçeve içinde incelemektedir. Richards ve Rogers'a göre, bir yöntemden söz edebilmek için bir yaklaşım, desen ve uygulama sürecinden söz etmek gerekmektedir. Yani, bu bileşenleri içeren bir bütüne yöntem adı verilmektedir. Şekil 2.4'de yöntemi oluşturan öge ve alt-öğeler gösterilmektedir.



**Şekil 2.4. Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt-öğeler** (Richards ve Rodgers, 2001, Yaylı, 2005: 2'deki alıntı )

Anthony tarafından önerilen tanımlarda yöntemin sadece bir uygulama süreci olduğu belirtilmektedir ve yaklaşım yöntemi örten bir şemsiye gibidir. Oysa Richards ve Rodgers'ın dil öğrenimi alanında yapılan çalışma ve tartışmaların ışığında yarattığı model, yöntemi yaklaşım, desen ve uygulama sürecinden oluşan bir bütün olarak göstermektedir. Teknik ise, uygulama sürecinin altında yer almaktadır ve sınıf ortamında yapılan etkinlik yoludur. Bu açıdan, Anthony'nin havada kalmış kavramlarını yapılandırması nedeniyle tüm yöntemlerin incelenmesi için kabul edilebilir. Yukarıdaki şekilde sunulan bu yöntem modeli bütünlüklü bir modeldir. Ancak, her yöntemin tüm bu alt noktaları karşılaması durumu çok zordur. Bu yüzden, yöntem ve yaklaşım farkının anlaşılması gerekmektedir. Her yaklaşımın bir yönteme dönüşmesi beklenemez.

Bu tartışmaların ışığı altında, sinirdilbilimsel programlamanın, yaklaşım, desen ve uygulama süreci açısından irdelenmesine ve yazındaki yöntem olarak yerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Öncelikle yaklaşım açısından değerlendirilmesinin yöntem olarak daha uygun olacağı düşünülmektedir. “Yaklaşım, dil öğretiminde kullanılacak



uygulamalar ve ilkelerin kaynağını oluşturacak olan dil ve dil öğrenimin doğası ile ilgili kuramlar anlaşılmaktadır” (Richards ve Rodgers, 2001: 20). Yaklaşım incelenirken iki yönden –dilbilim ve psikodilbilim açısından irdelenmelidir.

### **Dil kuramı:**

Dil kuramını tartışırken genel anlamda kuramın ne olduğu belirtmede yarar görülmektedir. Stern (1983: 25)’e göre,

Kuram müzik, sanat veya eğitim gibi bir konu ya da etkinlikle ilgili bir düşüncenin sistematik olarak incelenmesidir. Kuram, belirli bir konuyu ya da belirli bir uygulamaya yönelik etkinlikleri, kendi içinde tutarlı ve bütünlüğü olan ancak daha alt bölümlere ayrılabilen bir bütün olarak görür

Dil kuramı deyince en çok tartışılanlar, yapısalcı, işlevsel ve etkileşimsel kuramlardır. “Yapısalcı kuram”, dili, birbirleriyle yapısal olarak ilgili olan dil birimlerinin anlam ifade edebilecek şekilde bir araya geldiği sistem olarak görür. Dil öğrenme, bu birbiriyle ilgili yapısal birimlerin öğrenilmesi olarak kabul edilir. İlgili sistemler, sesbilimsel (sesler, vurgu, ses tonu ve aralar), dilbilgisel (öbekler, cümlecikler ve cümleler), işlemler (ekleme, çıkarma, değiştirme) ve sözcükler (anlamlı, işlevsel ya da dilbilgisel sözcükler) olarak tanımlanır. Bu dil kuramına uygun gelişen dil öğretim yöntemlerine, “Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” (Demirel, 1990: 50–52) örnek olarak verilebilir.

İkinci dil kuramı, İşlevsel Kuramdır. Bu kurama göre, dil, işlevsel anlamın ifadesi için bir araçtır. Dil öğretimindeki İletişimci Hareket bu dil kuramına dayanır. İşlevsel kurama göre, dilin yapısal yönünden çok anlambilimsel ve iletişimsel yönünün vurgulanması gerektiği düşünülür. Dil öğretimi de dilbilgisel yapıların belirlenip yabancı dil eğitiminin bu yapılara göre öğretilmesinden çok, dilin anlam ve işlev yönünün düzenlenerek yabancı dil eğitiminin verilmesi gerektiği vurgulanır. Wilkins’in Kavramsal İzence’si bu kurama dayanılarak geliştirilmiştir.

Şüphesizki, kulak dil alışkanlığından sonraki dönemde en anlamlı ve en saygın öğretim yaklaşımı, Kavramsal izlencedir. Avrupa Konseyince görevlendirilen Wilkins, Richterich, Van Ek ve Trim gibi aydınlar, dilin nihayı

hedefi ya da işlevleri üzerine dayandırılan bir dil eğitim sistemi tasarlamaya başladılar (Bowen, Madse ve Hiferty, 1985: 50.).

Kavramsal İzence, dilbilgisel öğelerin ve sözcüklerin yanı sıra, konular, temalar ve kavramları da kapsar. Özel Amaçlar için İngilizce de işlevsel dilbilim kuramından gelişmiştir.

Üçüncü dil kuramı etkileşimsel görüştür. Bu görüşe göre dil, kişilerarası ilişkilerin ve bireyler arasındaki işlemlerin gerçekleştirilmesi için bir çeşit araçtır. Dil toplumsal ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesi için bir araçtır. Araştırma alanını, etkileşimsel, konu ve budun yöntembilimi (ethnomethodology) çözümlenmeleri oluşturur. Etkileşimsel kuram, konuşmalarda geçen, günlük davranışlar, hareketler, görüşmeler ve etkileşim üzerine yoğunlaşır.

Etkileşim, ikinci dil öğretiminin temel kuramını oluşturur. Rivers`a (1987) göre etkileşimsel görüşte, öğrenciler bilgi boşluğuna dayanan ve hem iletenin hem de alıcının ilgisini çeken, gerçek mesajlar iletme ve alma olanağına sahip olurlar. Bu da “etkileşimdir” (Rivers, 1987: 4). Bu kuramın ilkelerine göre gelişen yabancı dil öğretim yöntemlerine Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi, Tüm Dil Yöntemi, Sinirdilbilimsel Programlama, İşbirlikli Dil Öğrenimi ve İçeriğe Dayalı Dil Öğretimi örnek olarak verilebilir. Dil Kuramı, dil öğretim yöntemlerine dilbilimsel temel sağlamakla birlikte, teknolojilerin, tam olarak yöntem kabul edilebilmeleri için öğrenme kuramına da ihtiyaç vardır.

### **Öğrenme Kuramı:**

Dilin doğasını belirleyen dil kuramlarının sağladığı temellere ilaveten, öğrenme kuramlarına da ihtiyaç vardır. Yaklaşım ya da yöntemin temellerini oluşturan öğrenme kuramı, temel olarak şu iki soruya cevap vermeye çalışır.

1. Dil öğreniminde kullanılan psikodilbilimsel ve bilişsel süreçler nelerdir?
2. Kullanılan bu süreçlerin etkin hale getirilmesi için hangi koşulların yerine getirilmesi gereklidir? (Richards ve Rodgers, 2001: 22).

Özetle, yabancı dil öğretim yöntemleri dil öğrenim kuramları açısından ya süreçlere ya da koşullara veya her ikisine de bağlı olarak gelişmek zorundadır. Sürece bağlı gelişen yöntemler, alışkanlık oluşturma, tümevarım, anlam çıkarma, hipotez sınıma ve genellemelerde bulunma gibi süreçlerin öğrenilmesi üzerine inşa edilmiştir. Koşula bağlı gelişen yöntemler, içinde öğrenmenin gerçekleştiği, insani ve fiziki bağlamın özelliklerini vurgular. Örneğin, Krashen'ın ikinci dil öğrenme yöntemi olan "Monitör Modeli", hem süreç hem de koşula bağlı olarak geliştirilmiş bir öğretim modelidir.

Krashen (1987: 10), Monitör Modelinde, süreç açısından, dil edinimi ve dil öğrenimi arasında bir ayrım yapmıştır. Dil edinimi, tamamen bilinçdışı bir süreçtir. Dili öğrenenler, dili öğrendiklerinin farkında değildirler. Ancak gereksinim duyduklarında dili kullanabildiklerinin bilincindedirler. Edinimin sonunda elde edilen dil edinci de, bilinçdışı elde edilmiştir. İkinci dil öğretiminde dil edinci geliştirmenin ikinci yöntemi de vardır. Bu da bilinçli düzeyde iletişim amacıyla dil öğrenme sürecidir. "Schmidt, girdiyle sağlanan dilbilimsel öğenin bilinçli olarak farkına varılmaksızın, öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini savunmuştur" (Ellis, (2003: 55). Bu süreç sınıf içinde, öğretmen ve ders kitapları aracılığı gerçekleşir.

Gattegno'nun Sessizlik ve Curran'ın Danışmanlık yöntemleri süreçten çok koşula bağlı öğrenme teorilerine dayanarak gelişmiştir. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi de ana prensiplerini Charles A. Curran'ın geliştirdiği Danışmanlık Yönteminden almıştır (Larsen-Freeman, 1986: 89).

Sinirdilbilimsel programlama ise, ismi her ne kadar sinirdilbilimsel sözcüğünü içerse de, sinirdilbilim ya da dilbilimle ilgili değildir. Sinirdilbilimsel programlamanın sinir bölümü, beş duyu kullanılarak içinde yaşanılan dünyanın, nasıl algılandığı ve sinirbilimsel işlemler aracılığı ile algılanan dünyanın, insan zihninde nasıl temsil edildiği ile ilgilidir. Dilbilim bölümü, dilin, düşüncelerin ve davranışların, iletişim kurmak amacıyla, sözel ya da bedensel olarak nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Programlama ise, sonuç elde etmek için, düşünce ve davranışların seçiminin, bilinçli ya da bilinçsiz bireylerce yapıldığı gerçeği ile

ilgilidir. Ayrıca modelleme de öğrenmede temel kabul edilen bir görüştür. Sinirdilbilimsel programlamanın kullanıcıları, programlama ve tekrar programlama ile hedef kitlelerini bilgisayar programlar gibi yeni arzu edilen davranışlar ve becerilerle donatabileceğini iddia etmektedir. Bu yönüyle Sinirdilbilimsel programlama sürece dayalı bir öğrenme kuramına bağlıdır. Koşul açısından düşünüldüğünde ise, sinirdilbilimsel programlama ilkeleri etkin olabilmek için bazı öğrenme ve öğretme şartlarının yerine getirilmesine ihtiyaç duyar. Örneğin, uygun sınıf ortamına ihtiyaç duyulması, sınıfta değişik çapalama örneklerinin kullanılması ve öğrencilerin amaçlarını belirlemede gönüllü olma zorunluluğu olması, sinirdilbilimsel programlamanın koşula bağlı öğrenme kuramı yönünü güçlendirmektedir.

#### **Desen:**

Desen öğesini oluşturan alt öğeler; hedefler, izlence, öğrenme-öğretme etkinlik türleri, öğrenci rolleri, öğretmen rolleri ve öğretim malzemelerinin rolüdür.

İzlenceler dil öğretiminin içeriğini ve olası sonuçlarını belirleyen ve sınıf içi öğretim ve öğretim gereçlerinin deseni için kullanılabilecek belgelerdir. “İzlencenin desenlenmesi öğrenilecek dil bölümlerinin seçilmesi ve bu bölümlerin uygun bir sıraya konulmasını gerektirir. Bu da müfredat düzenlemesinden farklıdır” (Nunan, 1988; Harmer: 2001: s. 295`teki alıntısı). Richards ve Rodgers`a (2001) göre geleneksel bir izlence, ders içeriğini dil yapıları, işlevler, konular, makro-beceriler, edinçler, metin türleri ve sözcük hedefleri arasından seçer. Nunan (1999) görevleri gerçek yaşam görevleri ve eğitimsel görevler olarak sınıflandırmış ve izlencesini bu temel üzerine kurmuştur.

Sinirdilbilimsel programlama, desen açısından incelendiğinde, sinirdilbilimsel programlamanın, kalbi kabul edilen dört temel direk ve ilkeler üzerine kurulu olduğu görülür.

Sinirdilbilimsel programlamanın ilk temel dayanağı “amaçtır”. Sinirdilbilimsel programlama, başarı odaklı bir teknolojidir ve “İstediginizi

bilmeniz onu elde etmenize yardım edecektir” prensibine dayalı olarak gelişmiştir (Richards ve Rodgers, 2001: 127 ).

İkinci temel dayanak olan “uyum”, diğer insanlarla başarılı iletişimin kalbidir. Uyum, insanların çevreleriyle iletişim kurarken bilinçaltında, “aralarındaki farklılıkları en aza indirme, benzerlikleri ise en fazlaya çıkarabilme” (Richards ve Rodgers, 2001: 127) becerisi ile ilgilidir. Uyum olmadan başarılı iletişim olmaz; anlaşmazlıklar doğar ve sonucunda da her iki taraf etkili iletişim kurulamadığı için kaybeder. Uyum olduğu zaman iletişim olumludur ve iletişimdeki tüm taraflar daha mutlu olur; amaçlarına ulaşırlar.

Üçüncü temel dayanak “duyuların keskinliğidir”. Duyuların Keskinliği “İletişim kurulan kişi ya da kişilerin özellikle bilinçaltında, jest, mimik ve beden dilleriyle neler anlatmaya çalıştıklarını fark edebilmeleri” (Revell and Norman, 1996: 16) ile ilgilidir.

Dördüncü temel dayanak ise “esnekliktir”. Esneklik, “Yaptığımız şey istediğiniz sonucu getirmiyor ise ilk deneyiminizden elde ettiğiniz bilgi ve becerilerle yeniden ama farklı bir yöntemle istediğinizi elde edinceye kadar tekrar tekrar deneme becerileri” (Revell and Norman, 1996: 16) olarak alınabilir.

Dört temel direğe ilaveten, sinirdilbilimsel programlamanın temeli sayılan ilkeler bulunur. Bu ilkelerin bazıları:

- Zihin ve vücut birbirine bağlıdır:
- Harita vatan değildir:
- Başarısızlık yoktur, sadece geribildirim ve başarı için yenilenmiş bir fırsat vardır:
- Harita vatana dönüşür. Doğru olduğuna inandığımız ya gerçekten doğrudur ya da doğru olur.
- Ne istediğinizi bilmek onu elde etmenize yardımcı olacaktır.
- İhtiyaç duyulan kaynaklar bireylerde mevcuttur

- İletişim sözel olduğu kadar vücut diliyle de sağlanır
- Tüm Davranışımızın olumlu bir niyeti vardır.
- İletişim bilinçli olduğu kadar bilinçdışıdır.
- İletişimin anlamı alınan cevaptır.

Yukarıda verilen her bir temel kavram ve ilke etrafında şekillendirilen dil öğretim teknikleri bulunur.

### Süreç:

Yöntem içinde kavramlaştırma ve düzenlemenin son seviyesi olan süreçte, dil öğretilirken takip edilen öğretim teknikleri, uygulamalar ve davranış türleri incelenecektir. Bu seviyede, yöntemin, yaklaşım ve deseni sınıf içi uygulamalarda nasıl gerçekleştiği tartışılacaktır. Süreç seviyesinde, yöntemlerin üç yönü irdelenir.

1. Yeni dil öğesini verirken (alıştırmalar, diyaloglar, bilgi boşluğuna dayanan etkinlikler) ve öğretilen dil bölümünün yapısal, iletişimsel ve diğer yönleri açıklanırken kullanılan öğretim etkinlikleri nelerdir?
2. Dilin uygulaması yapılırken hangi öğretim etkinlikleri kullanılmaktadır?
3. Öğrencilerin ürettikleri cümleler ve sözcelerle ilgili geri bildirimde bulunurken hangi süreç ve teknikler kullanılmaktadır? (Richards ve Rodgers, 2001: 31):

Sinirdilbilimsel programlamada sürecin nasıl sunulduğu aşağıda gösterilmiştir. Örnek olarak sunulan ders süreci, sinirdilbilimsel programlama yöntemi ile dilbilgisi öğretilmesini betimleyecektir. Aşağıda bir örneği verilen sınıf içi uygulama izlencesi Revell ve Norman (1999)'dan benzetilerek, deney uygulamasında araştırmamızın yazarı tarafından kullanılan örnektir. Örnek ders, “present perfect tense”’in, “anlam” göz önünde bulundurularak öğretilmesidir. Bu yapılırken, birincil temsil sistemlerinin kullanılarak içsel dilbilgisi ile farkındalığın arttırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ders öğretmenin takdim edeceği bir fantezi turuyla başlar. Daha sonra temsil sistemleri kullanılarak:

1. Öğretmen öğrencilerle örnek cümlelerde geçen sözcükleri (bisküvi, çikolata, şeker, vanilya vb.) tekrarlar ve temsil sistemlerini ifade edecek duyuşal sözcükleri (dokunmak, tatmak, görmek, işitmek vb.) anladıklarından emin olur.
2. Öğretmen öğrencilerle içsel bir yolculuğa çıkacağını söyler. Bu yolculukta hayali bir bisküvi yiyeceklerini belirtir. Öğrenciler daha önceki deneyimlerinden bu tür etkinliklere alışkındırlar. Buradaki önemli ayrıntı, öğrencilerin hepsinin bisküvi yemeğe gönüllü olmalarıdır. Bisküvi istenmediği takdirde, öğrencilerin seveceği başka bir yiyecek ya da meyve seçilebilir. Daha genç sınıflarda, gerçekten bisküvi de kullanılabilir.
3. Daha sonra öğrencilerle;

Duyusal dil kullanılarak gerçekten bir hayali yolculuğa çıkılır: Bu yapılırken adım adım beş duyu kullanılarak bisküvi yeme deneyimi öğrencilerin zihninde yaşatılır ya da gerçekten birer bisküvi verilir ve deneyim sınıf içinde duyular kullanılarak yaşatılır. Örneğin;

—Öğretmen: (hedef dili kullanarak)

- Bir bisküviyi hayal edin. Sonra elinize aldığımızı düşünün. Dokunun. Ne kadar çıtır değil mi? (kinestik-dokunsal)
- Bisküviye bakın. Ne kadar iştah açıcı görünüyor değil mi? İçindeki küçük çikolata parçacıklarına bakın (Görsel).
- Yavaşça burnunuza yaklaştırın. Gözlerinizi kapatıp, kokusunu duymaya çalışın. İçinde neler olduğunu anlamaya çalışın (kokusal). (Öğretmen burada öğrencilerine bisküvinin içinde olan koku alma duyularını kullanarak neyi algıladıklarını sorabilir.)
- (Daha sonra) Bisküviden bir parça alın. Hemen çiğnemeyin. Dilinizin ucuyla bisküvi parçasını ağzınızda

çevirin. İçindeki lezzet veren şeyleri algılamaya çalışın (Tat alma).

- Sonra bisküviyi çiğneyin. Nasılda çıtırdıyor değil mi? Çiğnerken çıtırtılarını duyuyorsunuz değil mi? (işitsel)
- Bisküviyi yutun ve bir parça daha alın. Ne yapıyoruz? Bisküvi yiyoruz (daha önce öğrenilmiş present progressive tense`in tekrarı). Şimdi bisküvinin tamamını çiğneyip yutun. Çok lezzetli değil mi? Tamamını bitirin. Şimdi ne yaptık. Bisküviyi yedik ve bitirdik (We have just finished eating the cookie”). Ancak ağızımızda hala bisküvinin lezzeti var mı? Evet. Eylem bitti ancak sonuç devam ediyor değil mi? Harika.

4. Öğretmen, öğrencilere deneyimleri ile ilgili sorular sorar. Onların yaşadıkları deneyim ve şu anda hissettikleri arasında ilgi kurup kuramadıklarını kontrol eder.
5. Sonra tahtaya büyük harflerle “I have just eaten a cookie.” Yazar. Öğrencilere bunu defterlerine kopyalamasını ve neler hissettiklerini yazmalarını ister.
6. Aynı deneyimler, başka eylemlerle de yapılabilmesi için, daha önceden hazırlanmış olan ödev köşesine (bakınız çapalama s. 59), öğretilen zamanla ilgili farklı cümleler ve deneyimler yazılır. Öğrencilerin bu deneyimlerle ilgili neler hissettiklerini düşünmeleri istenir. Deneyimlerini, öğrenilen zaman ve sözcükleri kullanarak dersin el verdiği olanaklar ölçüsünde sınıf içinde sözlü (grup çalışması veya bireysel sunu biçiminde) çalışma olarak kullanabilir. Ödev olarak yazma becerileri kullanılabilir.
7. Devam çalışma olarak, diğer zaman ve yapılarda öğrenilen dilbilgisi kuralları, bir önceki öğrenilen konu ile bağlantı kurularak benzer deneyimlerle çalışılabilir. (Revell ve Norman, 1999:100 )

Sonuç olarak, sinirdilbilimsel programlama, yaklaşım açısından, etkileşime dayalı dil kuramı ve öğrenme kuramı açısından da sürece ve koşula



dayalı bir öğrenme kuramına bağlı olarak çalıştığı düşünülebilir. Ancak “öğretim teknikleri, desen ve yaklaşım açısından belirli bir dil ve öğrenme kuramına dayandırılmadığı için gerçek anlamda bir yöntem olarak kabul edilemez” (Richards ve Rodgers, 2001: 130). Fakat popüler psikolojiye dayalı öğretileri ve insancıl yaklaşımı açısından, insanlarda var olan birikimi ve becerileri ortaya çıkarabilecek ve kişilerin kendileri ve diğer insanların yaşamlarını daha iyi yönde kontrol edebileceklerine inandırmaya çalışan ve bunu yapabilecek çok pratik yöntemleri olan bir inanç teknolojisi olarak kabul görebilir. Yapılan atölye çalışmaları seminerler ve sınıf içi uygulamalar, sinirdilbilimsel programlama tekniklerinin uygulanması ile iddiaların gerçekleştirilebileceği umudunu vermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu beklentiler ve coşku yaratabileceği değerlendirilmektedir. Ancak kuramsal yönünün çok güçlü olmadığı, en azından şimdilik bu yapısı ile gerçekten bir öğretim yöntemi olarak kabul edilemeyeceği düşünülmektedir. Yapılacak bilimsel çalışmalarla, dil eğitimi ve sinirdilbilimsel programlama ilkeleri arasında, desen ve sınıf içinde uygulanacak süreç ve teknikler daha bilimsel ve kuramsal temellere oturtulduğunda, sinirdilbilimsel programlamanın geçerli ve bilimsel bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak kabul edilmesi düşünülebilir. O zamana kadar, ilkelerin öğrenilip, en azından bir bölümünün var olan öğretim yöntem ve tekniklerine eklenerek sınıf içi eğitime zenginlik ve etkinlik kazandıracağı değerlendirilmektedir.

#### **2.4. Sinirdilbilimsel programlama nedir?**

Son zamanlarda gazetelerde hemen her gün eğitilmiş insan gücünde var olan gizil gücü ortaya çıkaracak ve insanlar arasında daha iyi iletişim ve ilişki kurulmasını sağlayacak birtakım “mucizevi” yöntemlerden söz edilmekte ve büyük kentlerde bu konu ile ilgili farklı seminerlerin, atölye çalışmalarının yapılmakta olduğu haberleri yer almaktadır (Hürriyet Gazetesi İK Eki, 20 Mart 2005: 9). İçerikleri incelendiğinde bu etkinliklerin büyük bir bölümünün Sinirdilbilimsel Programlama (Neuro-Linguistic Programming) ilkeleri üzerine dayandırılmış olduğu görülür. Yapılan bu etkinliklerin büyük bir bölümü eğitim, pazarlama, iş idaresi gibi profesyonel çalışma alanları ile ilgili olmakla birlikte (Gün: 2002),

kişisel becerileri artırma, insanlar arasında daha iyi iletişim ve ilişki kurma, hatta sigarayı bırakma ya da daha kolay kilo verebilme gibi bireysel irade ve çaba gerektiren, belki de bir çeşit sağaltım eğitimi kabul edilebilecek alanları da kapsadığı görülebilir (Gün, 2001). Bu denli popüler olan sinirdilbilimsel programlama nedir?

Neuro-Linguistic Programming sözcüklerinin baş harfleriyle anılan sinirdilbilimsel programlama “duyu dil programlaması olarak ele alınabilir” (Gün, 2001:13). Sinirdilbilimsel programlamanın Sinir bölümü, beş duyu kullanılarak içinde yaşanılan dünyanın, nasıl algılandığı ve sinirbilimsel işlemler aracılığı ile algılanan dünyanın, insan zihninde nasıl temsil edildiği ile ilgilidir. Dilbilim bölümü, dilin, düşüncelerin ve davranışların, iletişim kurmak amacıyla, nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Programlama ise, sonuç elde etmek için, düşünce ve davranışların seçiminin, bilinçli ya da bilinçsiz bireylerce yapıldığı gerçeği ile ilgilidir.

İlk kez 1970’li yılların başlarında iki Amerikalı akademisyenin-John Grindler (Alanı: Dilbilim) ve Richard Bandler (Alanı: Psikoloji) - alanlarında başarılı olan kişiler ile aynı alandaki çalışan ancak onlar kadar başarılı olamayan meslektaşları arasında “fark oluşturan farklılıkların neler olduğunu” (Gün, 2001) araştırmaya çalışmalarıyla ortaya çıkmış, bir yaklaşım şeklidir.

Grindler ve Bandler önce alanlarında en iyi kabul edilen üç kişiyi incelemekle işe başladılar. Gestalt terapisinin kurucusu Fritz Perls, aile terapisine yeni bir boyut getiren Virginia Satir ve hipnoterapist Milton Erickson, yöntemlerini incelemeye aldıkları ilk modellerdi. Tek ortak noktaları, işlerinde elde ettikleri olağanüstü başarıydı. Grindler ve Bandler bu çalışmada yeni bir terapi yöntemi bulmaya çalışmıyordu. Amaçları; kendi alanlarında başarılı olan insanları başarıya götüren ortak özelliklerin neler olduğunu bulmaya çalışmaktı. Daha sonra bu özelliklerin, pozitif bilimlerde olduğu gibi uygun laboratuvar koşullarında tekrarlandığında benzer sonuçlar verip veremeyeceğini araştırdılar. Bir başka deyişle, başarının modellenip, modellenemeyeceğini araştırdılar.

Yaptıkları araştırma ve incelemeler sonucunda, tüm bu soruların cevabının “evet” olduğunu gördüler. Daha sonra dördüncü örnek olarak aldıkları ve sinirdilbilimsel programlamanın gelişimine önemli katkılar sağlayan İngiliz antropolog Gregory Bateson ve başarılı diğer üç modelin mesleklerini yaparken ve iletişimde kullandıkları ortak kalıpları ayrıntılı olarak incelediler. Bireyleri başarıya götüren belirli temel ilkeleri ortaya koydular. Bu ilkeler gönüllü üniversite öğrencilerin üzerinde defalarca denendi ve her defasında benzer başarılı sonuçlar elde edildi.

Sinirdilbilimsel programlama, çıkış yeri olan psikoterapinin çalışma alanının çok ötesine geçmiş; sinirdilbilimsel programlamanın temel prensipleri, sporda güdülemeyi arttırmadan eğitime, kişisel gelişimden iş idaresine ve özellikle de pazarlama ve öğrenme ilkelerine kadar günlük hayatın her bölümünde büyük katkı sağlamıştır (Cameron-Bandler, 1978: 9; Gün, 2002; Gün, 2003; O'Connor ve Lages, 1984)

Sinirdilbilimsel programlamanın yaratıcıları Bandler ve Grindler'in niyeti yeni bir psikoterapi okulu kurmak değil, çalışan ve başarılı olan modellerin gözlemlenebilir ve benzer koşullar yaratılarak taklit edilebilir olup olmadıklarını araştırmaktı. Bir başka deyişle “Başarı modellenebilir mi?” sorusuna yanıt aramışlardı (Jacobson, 1994) (<http://www2.hawaii.edu/~lady/archive/history.html>) (Jacobson, 1994) (<http://www.sidjacobson.com/institute/history.html>).

Revell and Norman (1996: 14)'a göre

“Sinirdilbilimsel programlama, yaşama karşı geliştirilen tavır ve tutumdur; etkili iletişim kurabilmek, kişisel gelişim sağlayabilmek, değişimi gerçekleştirebilmek ve öğrenebilmek için kullanılabilecek kalıplar ve stratejiler bütünüdür”

Bu zihnin çalışma şekli ve insanların nasıl davrandıkları ve nasıl etkileşim kurdukları üzerine geliştirilmiş bir dizi temel varsayım üzerine kurulmuştur.

Sinirdilbilimsel programlama, insanların, amaçlarını belirleyerek ve gerçekleştirerek, diğer insanlarla daha etkili iletişim kurma ve yaşam kalitelerini arttırmayı amaçlar. Sinirdilbilimsel Programlama içsel ve sosyal mükemmelliği elde edebilme aracıdır.

Sinir bölümü, dünyayı beş duyu organıyla algılama ve algılanan dünyayı zihinde sinirsel süreçlerle temsil etme ile ilgilidir.

Dilbilim bölümü ise, kullanılan dilin dünya deneyimlerini şekillendirme ve yansıtma şekli ile ilgilidir. Dil, sözlü iletişimde kullanıldığı gibi, dünyayı zihinde bireylere tanıtmak ve çevredeki dünya ve yaşamla ilgili inançların bir göstergesi olarak kullanılır. Konuşma ve düşünme şekli değiştirilebilirse, davranış da değiştirilebilir. Dil kullanılarak, değişmek isteyen insanlara da yardımcı olunabilir.

Sinirdilbilimsel programlamanın programlama bölümü, yeni ve daha olumlu bir şekilde düşünme, konuşma ve davranma konusunda eğitilebilme ve daha önceden sadece hayal edilebilen büyük hedeflere ulaşabilecek bireylerde var olan birikimi ortaya çıkarabilme becerisi ile ilgilidir.

Sinirdilbilimsel programlama temel dört dayanak üzerine kurulmuştur. Sinirdilbilimsel programlamanın kalbi de denilen bu dört temel dayanak, tüm ilkeler, teknikler ve çekirdek kavramların gelişmesinde öz oluşturur.

Sinirdilbilimsel programlamanın ilk temel dayanağı “amaçtır”. Sinirdilbilimsel Programlama, başarı odaklı bir teknolojidir ve “İstedığınızı bilmeniz onu elde etmenize yardım edecektir” prensibine dayalı olarak gelişmiştir. (Richards ve Rodgers, 2001: 127)

İkinci temel dayanak olan “uyum”, diğer insanlarla başarılı iletişimin kalbidir. Uyum, insanların çevreleriyle iletişim kurarken bilinçaltında, “aralarındaki farklılıkları en aza indirme, benzerlikleri ise en fazlaya çıkarabilme” (Richards ve Rodgers, 2001: 127) becerisidir. Uyum olmadan başarılı iletişim olmaz; anlaşmazlıklar doğar ve sonucunda da her iki taraf etkili iletişim kurulamadığı için kaybeder. Uyum olduğu zaman iletişim olumludur ve iletişimdeki tüm taraflar daha mutlu olur: amaçlarına ulaşırlar.

Üçüncü temel dayanak “duyuların keskinliğidir”. Duyuların Keskinliği “İletişim kurulan kişi ya da kişilerin özellikle bilinçaltında jest, mimik ve beden dilleriyle neler anlatmaya çalıştıklarını fark edebilmeler” (Revell and Norman, 1996: 16) ile ilgilidir.

Dördüncü temel dayanak ise “esnekliktir”. Esneklik, “Yaptığınız şey istediğiniz sonucu getirmiyor ise ilk deneyiminizden elde ettiğiniz bilgi ve becerilerle yeniden ama farklı bir yöntemle istediğinizi elde edinceye kadar tekrar tekrar deneme becerileri” (Revell and Norman, 1996: 16) ile ilgilidir.

#### Temel Hareket Modeli

1. Ne istediğine karar vermek (hedefini belirlemek)
2. Şeyi yapmak
3. Olan şeylere dikkat etmek
4. İstenilen sonuç elde edilene kadar yapılan şeyi değiştirmektir.  
(Alder ve Heather: 2000, 40)

## **2.5. Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı:**

Sinirdilbilimsel programlamanın kalbinde; tüm yaklaşıma rehberlik eden ve Sinirdilbilimsel programlamayı oluşturan düşüncelere, açıklamalara, yapılan önerilere temel teşkil eden “önergeler” bulunmaktadır. Önergeler mutlak gerçek olarak kabul edilmez ancak önergelerin doğru olmaları durumunda yaşamınızda ve öğretmenlik mesleğinin yapılmasında çok büyük farklılıklar yaratacağına inanılır.

Önergelerin bir bölümü sadece sinirdilbilimsel programlamaya ait değildir. Bu önergeler, sıklıkla benimsenen, uzun zamandır sahip olunan inançlardır. Sinirdilbilimsel programlama aracılığıyla farkına varılabilen ilkelerdir. Sinirdilbilimsel programlamadaki temel önergelerin bazıları aşağıda verilmiştir.

### **Zihin ve vücut birbirine bağlıdır:**

Zihin ve vücut aynı sistemin parçalarıdır ve birbirlerini etkilerler. Bir başka deyişle zihin vücutu ve vücut da zihni etkiler. Elbette bu önerme sadece Sinirdilbilimsel Programlamaya özgü değildir. Ünlü Türk Atasözü “Sağlam kafa sağlam vücutta olur” aynı prensibi vurgulamakta değil midir? İnsanlar, zihinsel durumu iyi olduğunda kendilerini iyi hissederler. Aynı şekilde, vücut ne kadar sağlıklı, iyi olursa zihin de o kadar iyi çalışır. Yine zihinle ilgili bir gerçek, vücudumuzu ne kadar aktif tutarsak, zihnimizin de o kadar aktif olacağıdır.

Eğitim Kinesolojisi (ya da daha yaygın adıyla beyin jimnastiği), beyinde yapılan fiziksel işler arasında zihinsel bağlantılar kurmaya yarayan ve eğitimin etkinliğini arttırmak amacıyla yapılan fiziksel aktivitelerdir.

Aynı şekilde Sinirdilbilimsel programlamanın rol modellerinden ünlü hipnoterapist Milton Ericson, çocuk felcinin neden olduğu felç olaylarında

hastaların, zihinlerinde bacaklarını hareket ettirdiklerini düşünmeleri ve beyinlerini bu yönde eğitmelerinin büyük ölçüde hastalığı yenmelerini sağladığını fark etmiştir (Revell ve Norman, 1997: 20). Olumlu bir zihinsel tutum insanları sağlıklı tutar fakat stres ve gerginlik rahatsızlığa yol açar. Burada önemli olan ne olduğu değil, olan şeylere bireylerin gösterdiği tepkilerdir. Nasıl davranılacağı konusunda her zaman kişilerin tercih şansı vardır.

### **Harita vatan değildir:**

Her bireyin dünya ile ilgili farklı haritaları vardır: Birincisi, içinde yaşadıkları dünya; ikincisi de deneyler sonucunda oluşan, her bireyin algıladığı dünya. Şüphesiz bu iki dünya birbirinden çok farklıdır. Örneğin Türkiye haritası, Türkiye'yi temsil eder ancak Türkiye'nin kendisi değildir. İnsanlar gerçeği kendi özel yöntemleriyle algılar. Her ne kadar kişisel yöntemlerin tek ve en doğru olduğu düşünülse de bu sadece var olan yöntemlerden yani haritalardan biridir. Diğer insanların başka kendi haritaları vardır. Harita da hiçbir zaman vatanın kendisi değildir.

Bu önerme değişmeceli anlamda her seviyede kullanılabilir. En açık kullanılabileceği alan da inanç ve değerlerle ilgilidir. Farklı insanlar farklı şeylere inanırlar. İnanılan değerler, insanların yaptıklarını ve insanlara yapılan şeyleri etkiler. Her insanın farklı bağlamlarda tepki göstermesini sağlayan çerçeveleri ya da metaprogramları vardır. “Birey kendini güdülemek için bir şeye yaklaşır mı yoksa ondan uzaklaşır mı?”, “Küresel fikirlerden mi yoksa daha küçük detaylardan mı hoşlanır” gibi onlarca farklı davranış kalıplarından söz edilebilir. Her bireyin dünyayı algılama ve zihninde gerçeği temsil etme şekli farklıdır. Herkes dışsal ve içsel olarak beş duyusunu kullanır, görür, işitir, dokunur, tadar ve koklar. Ancak bu her zaman farklı şekilde ve farklı derecede olur.

**Başarısızlık yoktur, sadece geribildirim ve başarı için yenilenmiş bir fırsat vardır.**

İşler insanların istedikleri gibi gitmediği zaman bu o kişilerin başarısız oldukları anlamına gelmez. Böyle bir durumda kişinin ağlayıp dövünmesi var olan durumu iyiye götürmez. Belki yapılacak en doğru davranış, kişinin kendisine sakin bir şekilde, “Bundan ne öğrendim?”, “Bir daha böyle kötü bir sonuç almamak için gelecek sefer nasıl farklı davranabilirim?” sorularını sorması ve alacağı yanıtı göre yeniden denemesidir. Ancak, bu kişiler sonuçları başkalarını da etkileyecek, bu davranışlardan sorumludur. Yapılması gereken; “sorumluluğu alıyorum, gerekli düzeltmelerle daha iyi yapacağım” kararını almaktır.

**Harita vatana dönüşür. Doğru olduğuna inandığınız ya gerçekten doğrudur ya da doğru olur.**

Sinirdilbilimsel programlamanın bu önermesi inanmanın gücü ile ilgilidir. Bir şeyin doğru olduğuna inanırsanız, onu doğru yaparsınız. Bu, hem kişinin başarılı olmasını sağlayan olumlu düşünme hem de başarısızlığa götüren olumsuz düşünme ile ilgilidir. Eğer bir işi başaramayacağınızı kendi kendinize tekrarlıyorsanız başarıma şansınız çok yüksek olmayacaktır.

Yapılan bir araştırmaya göre, iki deney sınıfı seçilmiş ve sınıfları tanımayan ders öğretmenine, sınıflardan birinin özel yetenekli çocuklardan diğerinin ise yavaş öğrenenlerden oluştuğu söylenmiş. Yılsönünde özel yetenekli denilen sınıftaki öğrencilerin tamamı anlamlı bir şekilde diğer sınıftaki öğrencilerden daha yüksek notlar almışlardır (Revell and Norman, 1996, 51). Gerçekte iki sınıf arasındaki farklılık, öğretmenin her iki sınıftan farklı beklentisinin olmasındadır. Bir öğretmen öğrencilerinin ne kadar çok başarılı olacaklarına inanır ve onları inandırırsa, öğrencileri o denli başarılı olacaktır.

**İhtiyaç duyulan kaynaklar bireylerde mevcuttur (Arnold, 1999: 247).**

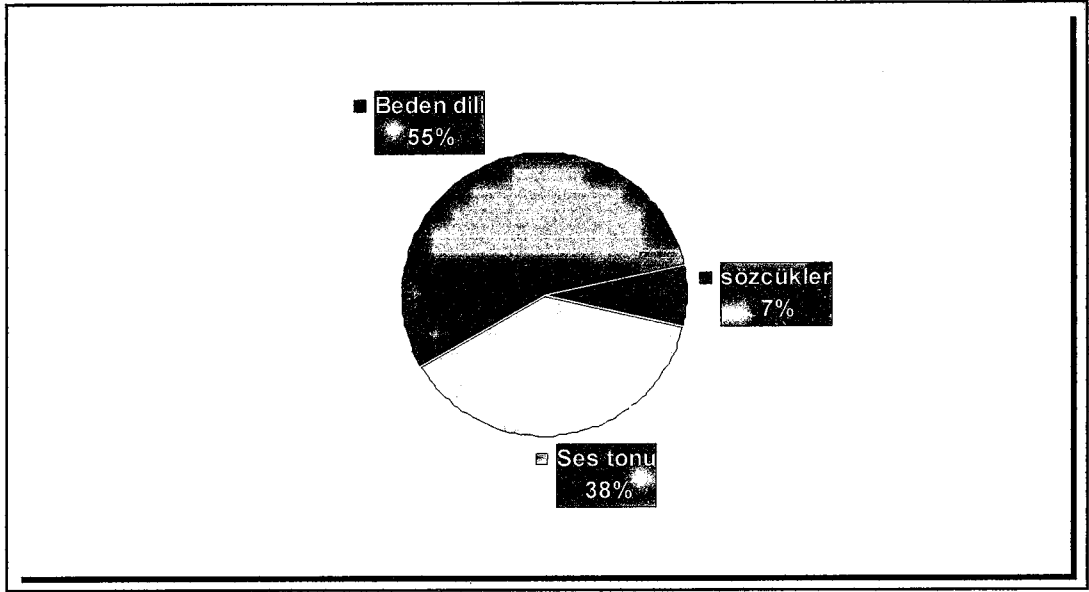


Sinirdilbilimsel Programlamadaki kaynaklar, espri anlayışı, güven, sabır, iyi dinleme becerileri vb. özelliklerdir. İnsanlar istedikleri değişiklikleri yapabilecek kaynaklara sahiptir. Ancak sorun belirli bağlamlarda istenilen kaynaklar varken diğerlerinde aynı kaynakların olamamasıdır. Örneğin: çevrede cesaretleriyle ünlü birçok kişinin diş hekimine gitmekten ya da iğne yaptırmaktan korktukları bilinir. Buradaki düşünce, bir alanda sahip olunan cesaret, ihtiyaç duyulan başka bir alana transfer edilebilir mi? Dikkate alınması gereken diğer bir konu ise kaynaklar ile becerileri karıştırmama gereğidir. Kişilerin uzay mekiğini uçurabilme becerisi belki olmayabilir ama herkesin öğrenebilme yetisi vardır. Bir şeyi öğrenmek bir kişi için mümkünse, herkes için mümkün olabilir. İhtiyaç duyulan becerilerin öğrenilmesine ve işin ustalıkla yapılmasına kadar pratik yapılmasına gereksinim vardır.

### **İletişim sözel olduğundan çok vücut diliyle sağlanır.**

Psikolog Albert Mehrabian'ın yaptığı bir araştırmaya göre günlük hayattaki iletişimimizin % 55 vücut diliyle, %38'i ses tonumuzla ve sadece % 7'sini sözcüklerle sağlıyoruz. İletişim kurarken sözcüklerle ifade edilen ile vücut dile ve ses tonu arasında bir farklılık varsa, iletişim değeri taşıyan her zaman sözcüklerden, çok ses tonu ve vücut dilidir.

Günlük hayatta sıklıkla birilerinin “evet” derken aslında “hayır” demek istediklerine şahit olunur.



**Şekil 2.5. İletişim**

(Kaşıkçı E., 2002) (<http://www.basariyolu.com/eng/yazarlar.asp?id=205>)

Örnekleri verilen sınıf içi uygulamalar, araştırmacı tarafından Revell ve Norman (1999)'dan yapılan alıntılar ve sınıf içi uygulamalarına göre desenlenmiştir.

**Sinirdilbilimsel öge: Önerme; İletişim sözel olduğundan çok vücut diliyle sağlanır.**

**Konu: Herhangi bir öge olabilir**

**Beceri: Dinleme/konuşma**

**Alıştırmanın Amacı: Mimik ve vücut dilini kullanarak mesaj verme.**

**İşlem:** Öğrencilere daha önceden hazırlanmış mesaj örneklerini veriniz (her öğrenciye bir set). Öğrenciler mesajı birbirlerine göstermemelidir. Öğrenciler daha sonra sanki kalabalık bir toplantıdaymışlar gibi sınıfın karşılıklı uzak köşelerine geçerler. Buldukları mesafeden duyulmamaları önemlidir. Sınıf yeteri kadar büyük değilse, sözel dil kullanmamaları istenmelidir. Ellerindeki önceden hazırlanmış mesajı, sadece mimik ve vücut dillerini kullanarak ifade etmeye çalışırlar.

Örnek mesajlar:

- I've got three brothers.
- What is your name?
- My grand father is 76.

### **Tüm Davranışımızın olumlu bir niyeti vardır.**

Buradaki “olumlu” “iyi” anlamından çok, amaç-odaklı ve kişilerin eylem amaçlarına yönelik anlamında kullanılmıştır. Bu nedenle birinin eylemindeki olumlu niyeti, başka biri için olumlu olmayabilir. Birey bir davranışını değiştirmek isterse, o davranışla ilgili olumlu niyetinden de vazgeçer. Bu arada değiştirdiği eski davranışına dönmek için de, olumlu niyetini başka bir davranışla tatmin etmesi gerekir. Örneğin: Sadece günlük koşuşturmadan nefes almak için kişilerin sigara molası vermesi gibi. Kaç tanesi gerçekten sigara için mola vermekte, kaç ise mola için sigara içmektedir? Mola ihtiyacı başka türlü tatmin edilmediği sürece kişi sigara içme alışkanlığına dönme eğilimi gösterecektir.

Bu önerme başka birinin istenmeyen davranışının değiştirilmeye çalışılmasında da yaşamsal önem taşır. Kişilerin istenmeyen davranışlarının arkasındaki olumlu niyetin ne olduğunun bilinmesi ve bu olumlu niyetin başka bir şekilde tatmin edilmesi yoluna gidilmez. Örneğin: Öğretmenin dikkatini çekmek için sürekli sınıf içinde disiplin sorunu yaratan çocuğun, öğretmen tarafından fark edildiğinde cezalandırılmak yerine, öğretmenin göstereceği ilgi ile olumlu niyetinin tatmin edilmesi, onun olumsuz davranışından vazgeçmesini sağlayacaktır.

### **İletişim bilinçli olduğu kadar bilinçdışıdır.**

“Genelde insanlar bir şeyi bilinçli olarak öğrenmezlerse, öğrenemediklerini düşünürler. Bir şey bilinçli olarak bilinmezse, hiç bilinmediği düşünülür” (Revell ve Norman, 1996: 95). Ancak, çoğu zaman da, bir şeyi bilinçli olarak

öğrenilmeksizin hatırlanmasına da şaşırlır. İllinois üniversitesinden Dr. Emile Donchin'e göre, öğrenilen şeylerin % 99'u bilinçsiz elde edilmiştir. (Sikes R. ve C., <http://www.idea-seminars.com/articles/minddesign.htm>; Jensen, 1995: 22; 179). Patricia Durovy'ye göre de iletişimin % 90'ı bilinçsiz düzeyde yapılmaktadır (<http://www.corechanges.com/ideas.html>). Çoğu kez insanlar ısrarla hatırlamaya çalıştıkları bir şeyi, daha sonra alakasız bir şeyle ilgilenirken birden hatırlayıverirler. Örneğin: Kalabalık bir partide kendi grubuyla ilgilenen bir kişinin, dışarıdan gelen konuşmaları dinlememesi ancak dışarıdan biri adını seslendiğinde birden irkilerek o yöne doğru tepki vermesi, aslında öğrenmenin sadece bilinç düzeyinde olmadığı, bilinçdışı düzeyde, farkında olunmasa da öğrenmenin olduğu yönündedir. Birçoğu bunu insan beyninin iki öğrenme biriminden oluştuğu görüşüyle açıklamaya çalışır. Bunlardan birinin bilinçli öğrenmeden sorumlu olan "bilinçli-ben", diğerinin ise farkında olmaksızın öğrenmeye yarayan "bilinçsiz-ben" olduğu düşünülür. Hatta beyin sağ ve sol bölümlerinin bilinçli ve bilinçsiz benlerden sorumlu olduğunu düşünen araştırmacıların olmasına karşın farklı beyin bölümlerinin bilinçli veya bilinçsiz ben ile dolaysız bir bağı olduğunu kanıtlayan yapılmış, somut verilere dayalı bir sonuç tespit edilememiştir. "Sinirdilbilimsel programlama ilkeleri, öğrenmenin daha çok duyu kullanılarak ve sadece bilinç düzeyine değil, bilinçdışı düzeye de hitap ettiği takdirde daha etkili olacağını değerlendirmektedir" (Jensen, 1995: 22).

### **İletişimin anlamı alman cevaptır.**

Bu önerme kişilerin davranışlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu alması ile ilgilidir. Burada dikkat edilmesi gereken "Bireyin çevresinde olup bitenlerin oluşmasına katkıda bulunup bulunmadığı, ya da olan biteni izleyip izlemediği" sorusuyla ilgilidir. İster birincisi isterse ikincisi olsun, her iki durumda da birey yaptığı şeyle ilgili tercih kullanmıştır. Bu önermedeki mesaj, bir şey söylendiği zaman olan şeylerden bireyin kendisinin sorumlu olduğudur.

Birinden beğenilmeyen bir tepki alındığında yapılması gereken, farklı bir tepki almak için farklı bir davranış gösterme gereğidir. İstenmeyen tepki

alındığında, bu gerçekten iletişim kurulan kişiden de kaynaklanabilir. Ancak diğer tarafı suçlamanın istenilen davranışı elde etmeye yararı olmayacağı için, değişiklik istendiğinde, bireyin üstünlük alma zorunluluğu vardır.

Bu önerme her zaman her kişi ile çalışmayabilir. Ancak vazgeçmeden önce farklı yöntemler uygulayarak sonuç alınmaya çalışılmalıdır.

## 2.6. Çekirdek Kavramlar: Temsil Sistemlerimiz.

### VAKOG I: Nasıl? Dünyayı algılama biçimimiz:

Dünyayı beş duyu organımızla ya da temsil sistemlerimizle algılarız.

Sinirdilbilimsel Programlamada bu beş duyu sistemimiz kısaca VAKOG olarak adlandırılır.

Görsel (Visual)	bakmak, görmek
İşitsel (Auditory)	işitmek, dinlemek
Bedensel (Kinaesthetic)	dışsal (= dokunsal) içsel(= duygusal) hareketi hissetmek(= psikomotor)
Koku alma (Olfactory)	koklamak
Tad alma (Gustatory)	Tatmak

Fizyolojik ya da psikolojik sorunu olmayan her bireyin beş duyusu veya temsil sistemi vardır. Ancak bunlardan üç tanesini ağırlıklı olarak kullanırız (görsel, işitsel ve bedensel). Dünya deneyimlerini yaşarken kullanılan sistemlere “temsil sistemleri” denilir. Büyük ölçüde bağlama bağlı olarak bireyler, etraflarında olan bir şeyi fark ederken ya da yeni bir şey öğrenirken bir duyuyu diğerlerinden daha sık ya da daha önce kullanırlar. Sinirdilbilimsel Programlamada buna “tercih edilen temsil sistemi” denir. Bazı kişilerde bazen bir temsil sistemi öylesine abartılı tercih edilebilir ki, algıladıkları her şeyi bu sisteme dönüştürme eğiliminde olurlar. Bu tür insanlar “renkleri hisseder”, “müziği görür” veya “olan biten her

şeyi kendi kendilerine konuşurlar". Bu son derece doğaldır ve her isteyen insan bunu rahatlıkla yapabilir.

### **VAKOG 2:**

Dış dünyayı algımlarken kullanılan temsil sistemi, bir şeyleri hatırlarken ya da hayal ederken de, yani bilgi içsel olarak alınırken de kullanılır. Sinirdilbilimsel Programlamada buna "rehber sistemi" denir. Farklı kişiler bunu farklı şekillerde kullanır. Birçok kişi bir şey anımsarken ya da hayal ederken sadece belirli bir temsil sistemini tercih eder.

Rehber sistemindeki tercih, birincil temsil sistemiyle algılanan yani dışsal bilgileri alırken kullanılan tercihle aynı olmayabilir. Örneğin: Birincil temsil sisteminde bilgi alırken görsel duyu tercih edilirken, aynı bilgi rehber sistemi tarafından tekrar algımlandığında (hatırlandığında) işitsel olabilir.

Bu iki temsil sistemine ilaveten üçüncü bir temsil sistemi olan "referans" sisteminden de söz edilebilir. Bu sistem daha ziyade bilgi kontrol edilirken kullanılan sistemdir. Örneğin: Birine "kahve?" dendiğinde hayalinde bir fincan kahve canlanan kişi, bunu birincil ya da tercih edilen temsil sisteminde görsel olarak algılamıştır. Ancak daha sonra aynı kişinin aklına kahve geldiğinde bu kez bir fincan kahve görüntüsünden çok, kahvenin kendine özgü kokusunu duyabilir. Burada rehber sisteminde koku alınarak algılanmıştır. Birileri "Kahve mi"? diye sorduğunda kontrol mekanizması yani referans sistemi devreye girer ve algılama şekli, birincil temsil sistemindeki gibi görsel ya da rehber sistemindeki gibi koku alma veya bunların dışında başka bir duyu kullanılarak -örneğin işitme gibi-, algılanabilir.

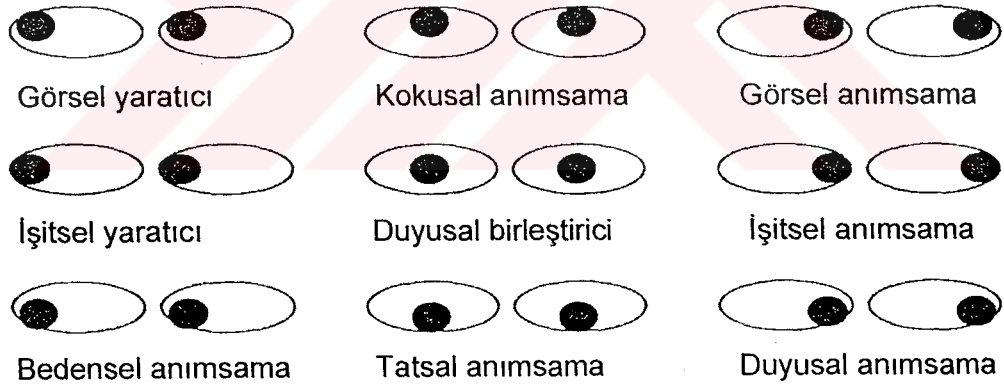
### **Göz Hareketleri**

Yapılan deneylerde (Revell and Norman, 1999: 39) öğrencilere büyük bir açık hava ateşini düşünmeleri istenmiş; belirli bir süre sonra da onların akıllarından geçenleri okuyabildikleri söylenmiş. Bunun sonucunda öğrencilerin göz

hareketlerinde değişiklikler gözlenmiştir. Örneğin, gözleri yukarıya, sağa veya sola hareket edenlerin çok net resim gördükleri; başları hafif öne eğik durumda, ne yukarı ne de aşağı bakmaksızın sola ya da sağa bakanların, alevlerin çıtırtısını duydukları; gözleri aşağı sola ya da sağa dönük olan öğrencilerin ise alevlerin ısısını hissettikleri daha sonra onlarla yapılan konuşmalardan anlaşılmıştır.

Bireylerin kullandığı temsil sistemleri ile gözlerinin hareketleri arasında bir ilgi kurulabilir. Bunun için geliştirilen model aşağıdaki gibidir.

Kişinin gözleri sola bakıyorsa, bir şeyler hatırlıyordur ve çoğunlukla da geçmişle ilgilidir. Eğer gözler sağa hareket ediyorsa, bir şeyler hayal ediyorlar ya da yaratmaya çalışıyorlardır. Bu da çoğunlukla gelecek zamanla ilişkilendirilir. Gözler yukarı bakıyorsa, kişi gözünde canlandırıp, zihninde resimler çiziyordur. Eğer aşağı bakıyorlarsa, duygusal ya da fiziksel anlamda bir şeyler hissediyorlardır.



Şekil 2.6. Göz Hareketleri ( Revell ve Norman, 1997: 39)

**AMAÇ: Nereye gidildiğinin bilinmesi:**

**Ne istediğimizi bilmek onu elde etmenize yardımcı olacaktır.**

Başarmak istenilen şeyin, elde edilebileceğinin farkına varıldığında, bireyler ne istedikleri konusunda çok net olmalıdır. Kişisel ya da mesleki, uzun ya da kısa

vadeli de olsa belirli bir amaç olmaksızın hedeflere ulaşılması imkânsızdır. Sinirdilbilimsel programlamanın dört temel direğinden birini oluşturan iyi biçimlendirilmiş amaçların konması, temel hareket noktasının da ilk adımını oluşturur. Bir kez kişi ne istediğine karar verince, amaç kafada canlandırılır, bir kaç kez zihinsel prova yapılır ve amaca ulaşmak için hangi adımların atılması gerektiği saptanır. Sonra da o amaç gerçekleştirilmeye başlanılır.

#### **Mevcut durum ve arzu edilen durum:**

Amaçlarla ilgili düşünmeye başlamanın en iyi yolu, “mevcut durum”, “arzu edilen durum” ve ikisini birbirine bağlayacak eylemi düşünmekten geçer. Mevcut durum, kişilerin konuşma anında buldukları durumdur. Arzu edilen durum ise içinde olmak istenilen durumdur. Eğer bahsedilen bu iki durum aynı ise, istenilen elde edilmiş demektir. Başka da bir değişiklik yapılmasına gerek yoktur. Birey mutludur. Ancak çoğunlukla bu iki durum farklıdır ve istenilenin elde edilmesi için değişiklik yapılmasına gereksinim vardır. Buradaki en büyük sorun bu değişikliğin nasıl yapılacağıdır. Bu sorunun cevabı ise çok da kolay verilebilecek türden değildir. Cevabı bulmak için izlenecek yol, mevcut durumu ve mevcut durumla ilgili sorunu düşünmekten vazgeçip, arzu edilen çözüm ve çözümün ne olabileceği üzerine yoğunlaşmaktır.

#### **İyi belirlenmiş amaçları belirleyen ölçütler:**

Amacın ifade edilmesinde kullanılan sözcükler, o amaca ulaşip ulaşmayacağımızı yakından etkiler. Belirlenen amaçların daha elde edilebilir olması için aşağıdaki ölçütlere uyup uymadığına bakılması gerekir. Sinirdilbilimsel programlamada farklı ölçütler kullanılmakla birlikte hepsinin sonuçta amacı aynıdır. Burada belirtilen Revell ve Norman’ın (Revell ve Norman: 1997: 60) kullandığı modeldir.



### 1. Belirlenen amaç olumlu olmalıdır.

Amaç, olumlu dil kullanılarak ifade edilmelidir. Neyin istenilmediğinden ziyade ne isteniliyorsa o ifade edilmelidir. Bu şekilde amaç daha rahat hayal edilebilecek ve ulaşılması daha da kolaylaşacaktır. Örneğin:

“Doktor olmak istemiyorum” demek yerine, “Tiyatro sanatçısı olmak istiyorum” demek gibi. Ancak bazı amaçlar dil açısından olumlu görülse de çağrışımsal açıdan olumsuzdur. Örneğin: “Sigarayı bırakmak ve kilo vermek istiyorum.” gibi. Kullanılan dil olumlu görünse de derin yapıda anlam olumsuz bir dilde ifade edilmiştir: “Artık şişman olmak ve nefes nefese kalmak istemiyorum” gibi. Yerine aynı amacın şu şekilde ifade edilmesi daha olumlu olacaktır. “Formda kalmak, sağlıklı olmak ve daha rahat nefes alabilmek istiyorum.”

### 2. Kanıt:

Amaca ulaşıldığı nasıl anlaşılacaktır?

Bu nasıl sınanabilir?

Amaca ulaşmanın nasıl bir şey olacağı zihinde canlandırılabilir mi?

Kişi bu amaca ulaştığında kendini nasıl hisseder?

Amaca ulaşıldığında başkaları tarafından kişide nasıl değişikliklerin gözlenmesi beklenmektedir? gibi sorular amaca ulaşıldığını gösteren kanıtları verecektir.

### 3. Her zaman:

—Elde edilen bu amaç her zaman ve her yerde mi istenilmektedir? ya da

—Sadece belirli yerlerde ve istenilen zamanlarda mı istenilmektedir?

—Arzu edilen amaç “işte daha baskın olmak” ise, iş dışında örneğin evde de aynı şey istenilmekte midir?

—Elde edilebilir bir amaç belirleyebilmek için yukarıda listelen sorulara açık cevaplar verilmesi gereklidir.

#### 4. Sonuçlar:

- Amacın elde edilmesi sonucunda elde edilen durum aşağıdaki soruları nasıl yanıtlamaktadır?
- GerçekleŐtirilen bu amaç sonucu oluşan değişiklik kişinin özelliklerine uygun mudur?
- Değişiklik kişinin yaŐamındaki diğer bireyleri (aile, iş arkadaŐları, sosyal evre, vs.), nasıl etkilemektedir?
- Bu gerçekten istenilen değişiklik midir? Neler kazanılıp, neler kaybedilecektir?
- Sorulan ilk üç sorunun yanıtının daha olumlu yapılabilmesi için amaçta değişiklik yapılabilir mi?

Bazen kişiler bu aŐamaya geldiğinde elde edilen değişikliğin gerçekten istedikleri Şey olmadığına karar verebilirler. Bu da son derece olumludur. Bireye tekrar düŐünüp istediği Şeye karar verme özgürlüğü sağlar.

#### 5. İnisiyatif:

- Elde edilen değişiklik bireyin kontrolünde midir?
- Birey bu konuda inisiyatif kullanabilir mi?

Örneğin, “YılbaŐında kar yağmasını istemek” iyi biçimlendirilmiş bir amaç değildir. Bireyin inisiyatifi kullanabilme Şansı yoktur.

- Amaç başka biri için mi istenmektedir?

BaŐkası için istenen amaçlar genelde gerçekleŐmezler. Örneğin, iŐyerindeki arkadaŐlarımdan bana daha iyi davranmalarını istiyorum” iyi biçimlendirilmiş bir amaç değildir. Ancak kişi davranışlarını deėiŐtirerek, çevrenin ona duyduğu sempatiyi arttırabilir.

#### 6. Ruh:

- Elde edilecek bu amaç, bireyin gelecekte olmayı düŐündüėü yeri duygusu ile ne kadar örtüŐmektedir?
- Bu amaç bireyin yaŐantısı ile ne kadar ilintilidir?
- Bu amaç kişinin yaşam ve görev duygusuna ne kadar uygundur?

### “Yukarı çıkma-Aşağı inme” yöntemi:

Belirlenen amacın gerçekleştirilebilir kılınması için ikinci yöntem “Yukarı çıkma-Aşağı inme yöntemidir”.

### Yukarı Çıkma:

Belirlenen bir amacın kişiyi nereye ve başka daha büyük hangi amaçlara götürdüğünü bilmek, bu amacın kişi için uygun bir amaç olduğunu kanıtlar ve o amaca ulaşma güdüsünü artırır. Burada sorulabilecek sorular şunlar olabilir?

—Bu amaç gerçekleştiğinde, kişiye ne yarar sağlayacaktır?

Alınacak yanıtta göre:

Elde edilen bu yarar kişiye ne sağlayacak? sorusu, artık soruya yanıt verilemez noktasına kadar tekrarlanmalıdır. Örneğin: yukarıdaki sorular “Yabancı dil öğrenmek istiyorum” amacına uygun olarak sorulduğunda ve yanıtlar incelendiğinde şöyle bir yukarıya doğru hareket gözlenebilir.

—Yabancı dil öğrenmem bana ne yarar sağlayacak?

—ÜDS’yi geçebileceğim.

—ÜDS’yi geçmem bana ne yarar sağlayacak?

—Doktora yeterlilik sınavına girebileceğim.

—Doktora yeterlilik sınavına girmem bana ne yarar sağlayacak?

—Bir an önce tezimi bitirip, bilim doktoru unvanı almamı sağlayacak.

—Doktora unvanı almak bana ne yarar sağlayacak?

—Yardımcı doçent olmamı sağlayacak.

gibi devam edecektir.

### Aşağı İnmek:

Bir amaç belirlendiğinde, o amaca ulaşılmamış olması nedeniyle, bunu engelleyen bir şeylerin olduğu varsayılır. Aşağı inme yöntemi, bu engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasını sağlar. Engelleri kaldırabilmek için bazen amacın değişikliğe uğraması gerekir ya da bazen de tümüyle amaçtan vazgeçilebilir. Aynı örnek kullanıldığında şöyle bir görüntü oluşabilir:

- Amacım ÜDS sınavını geçmek.
- Beni sınavı geçmekten alıkoyan şey nedir?
- Ders çalışmaya yeteri kadar zaman bulamamam.
- Ders çalışmaya yeteri kadar zaman bulamaktan başka ne isterim?
- Ders yükümün az olması?
- Ders yükümün azaltılmasından beni alıkoyan şey nedir.
- Yumuşak yüzlü olduğum için bana daha çok ders verilmektedir.
- Yumuşak yüzlü olmaktan başka ne isterim?
- Daha çok hakkını arayabilen biri.

Dikkat edileceği gibi, iki soru sırayla sorulmaktadır.

Beni engelleyen şey nedir? ve

Onun yerine ne olsun isterim?

Aynı strateji birinci şahıs yerine ikinci şahıslar kullanılarak diğer bireyler içinde kullanılabilir.

Yabancı dil öğretmenleri ders programlarını yaparken “TİTÇ” modelini kullanabilirler. Bu model amaçları eylemlere dönüştürmede kullanılır.

Modelin ilk basamağı T (test) tam olarak amacın gerçekleştirilmesi için neler yapıldığının kontrol edilmesidir.

İkinci basamak İ (İşlet), amacın gerçekleştirilmesi için bir şeylerin denenmesidir.

Üçüncü basamak T (test), amacın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, gerçekleşmiş ise,

Dördüncü basamak Ç (Çık) İşlemin tamamlanması ve yeni bir amaca geçilmesidir. Ancak amaca tam olarak ulaşılammışsa, model amaç gerçekleşene

kadar bir ve ikinci basamakların tekrarlanmasını gerektirir. Ders planı hazırlanırken aşağıdaki model de kullanılabilir:

- Öğrencilerin elde etmesini istediğimiz amacın tespiti ve içeriğinin belirlenmesi,
- Öğrencilerin fiziki çevresi, fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak uygun olduğunun belirlenmesi,
- Amaçların nasıl gerçekleştirileceğinin, kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi; farklı öğrenme stratejileri ve tercihlerin daha etkin öğrenme için nasıl bir araya getirileceğinin düşünülmesi.
- Ders planına uyulması,
- Uygulama esnasında esnek olunması ve gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarına göre planda değişiklik yapılabilmesi,
- Öğrencilerin amaçlarına ulaşıp ulaşamadıklarının değerlendirilmesinin yapılması,
- Ders yapılırken her hangi bir değişiklik yapıp yapılmadığının tespiti,
- Bundan sonraki dersler işlenilirken daha başarılı olunabilmesi için dersin hazırlanış ve içeriğinin sunulmasında hangi değişikliklerin yapılabileceğinin değerlendirilmesi.
- Her defasında amaca ulaşmak için bir şeyler yapıp, amacın elde edilip edilmediğinin kontrol edilmesi ve elde edildiğinin tespiti üzerine yeni bir amaca yönelinmesi.

**Sınıf içi etkinliklerde kullanılması:** (Revell ve Norman: 1999: 9)

**Konu:** Simple past tense

**Beceri:** Yazma

**Alıştırmanın Amacı:** Öğrencilere, yaşamdaki önceliklerinin ve amaçlarının ne olduğu konusunda karar vermelerine yardımcı olmak.

**İşlem:** Öğrencilerden kendi ölüm ilanlarını yazmalarını isteyiniz.(obituary)

### **Çekirdek kavram: Altsistemler:**

“Beş temsil sistemi-görme, işitme, tat ve koku alma- iç deneyimimizin yapı taşlarıdır ve bunlar kimi zaman duyuşal sistemler” olarak adlandırılırlar. (O’Connor ve McDermott, 1996, 97)

### **Birincil Temsil Sistemleri:**

1. Tercih edilen birincil temsil sistemi (dışsal)
2. Rehber (İçsel) temsil sistemi
3. Referans sistemi (ikinci kontrol için, içsel)

İçsel temsil sistemleri “duyuşal sistemler” olarak da adlandırılır. Aralarındaki farklar ve özellikler de altsistemleri” oluşturur.

<p>Katılımcı (kendi gözleriyle gören) veya izleyici (kendine dışarıdan bakan)</p> <p>Renkli veya siyah beyaz</p> <p>Çerçevesiz veya sınırsız</p> <p>Derinlik: iki veya üç boyutlu</p> <p>Konum (örneğin; solda, sağda, yukarıda veya aşağıda)</p> <p>Resimden kendi uzaklığınız</p> <p>Parlaklık</p> <p>Kontrast</p> <p>Netlik (net veya puslu)</p> <p>Hareket (film şeridi gibi veya tek tek sahneler)</p> <p>Hız (alışılmıştan daha hızlı veya yavaş)</p> <p>Sayı (bölünmüş ekran veya çoklu resimler)</p> <p>Boyut</p>
---

**Şekil 2.7 Görsel Alt Sistemler: (O’Connor ve McDermott: 1996, 98)**

Stereo veya mono
Sözcükler veya sesler
Hacim (Yüksek veya alçak)
Ton (yumuşak veya sert)
Sesin dolgunluğu
Sesin konumu
Sesten veya kaynaktan uzaklık
Süresi
Sürekli veya kesintili
Hız (alışılmıştan daha hızlı veya yavaş)
Netlik (açık veya boğuk)

**Şekil 2.8 İşitsel Alt Sistemler: (O'Connor ve McDermott: 1996, 99)**

Konum
Şiddet
Baskı (sert veya yumuşak)
Uzanım (ne kadar büyük)
Doku (pürüzlü veya pürüzsüz)
Ağırlık (hafif veya ağır)
Isı
Süre (Ne kadar sürüyor?)
Şekil

**Şekil 2.9 Dokunsal Alt Sistemler (O'Connor ve McDermott: 1996, 99)**

**Tat ve Koku Alma Altsistemleri:**

Gözlenebilen tüm özellikler

## Analog ve Sayısal Altsistemler

Analog ve sayısal altsistemler arasındaki fark şöyle özetlenebilir: Çevremizdeki olup biteni ya kayan slâyt şeklinde (analog) ya da zıt çiftler olarak (sayısal) algılarız. Analog altsistemler, artıp azalabilir, örneğin, ısı, hacim ya da büyüklük gibi. Sayısal altsistemler ise ya biridir ya da diğeri: mono/stereo, hareket /durağanlık, alaka/ilgisizlik, vb. (Revell ve Norman, 1997: 75).

### Sınıf içi etkinliklerde kullanılması:

#### Sinirdilbilimsel öge: Temsil sistemi

**Konu: Betimlemeler-bağlaç fiiller (look, smell, sound, taste, feel)**

**Beceri:** konuşma

**Alıştırmanın Amacı:** Duyusal farkındalığın artırılması

**İşlem:** Öğrencilerden grup çalışması yapmalarını ve çalışmada renk deneyimlerini tanımlayacak sorular sormalarını ve cevaplamalarını isteyiniz.

Sorabilecekleri soru örnekleri:

- What does green smell like?
- It smells like wet grass. It smells mint.
- What color is the splashing water of the ocean?
- Oh it is deep, very deep blue.

### Çekirdek Kavram: Çapalama

Çapalama, klasik şartlanmada olduğu gibi, tepkinin daha çabuk elde edilmesi (ve üstü kapalı tekrar açığa çıkarılması) için dışsal bir tetikleme ile içsel bir tepkinin, ilişkilendirilmesi sürecidir. Yabancı dil sınıflarına kullanılabilecek en yaygın çapalama örnekleri:

#### Sessiz ol kolu:

Sınıfta öğrenciler ders dışı şeylerle ilgilendiğinde, uygulanabilecek çapalardan biridir. Öğretmen bulunduğu yerde, hiçbir şey konuşmaksızın kolunu kaldırır.



Bunu gören öğrenci, konuşmayı keser ve o da kolunu kaldırır. Kollar, tüm öğrenciler susup, ellerini kaldırmaya kadar devam eder. İlk derste çapanın öğretilmesi gerekir.

### **Ceza kutusu**

Sınıf içerisinde öğrenciler belirli bir konuda çapalandırılırken elden geldiğince sınıftaki aynı noktanın kullanılmasına özen gösterilmelidir. Sınıf içinde istenmeyen bir davranışın alışkanlık haline gelmesini engellemek amacıyla, bir ceza kutusu kullanılabilir; örneğin; sınıf içinde anadilin kullanılmasının istenmemesi gibi. Öğrenciler, her Türkçe konuştuklarında ceza kutusuna sembolik bir para atarlar. Paranın miktarına ve biriken paranın belirli aralıklarla nasıl kullanılacağına öğrencilerin karar vermesinde yarar bulunmaktadır.

### **Ödül noktası:**

Öğrenciler belirli bir konuda ödüllendirileceği zaman diğer çapalamalarda olduğu gibi sınıf içinde belirli noktaların kullanılmasında yarar olduğu değerlendirilmektedir.

### **Hikâye zamanı,**

Zaman zaman öğrencilere hedef dilde hikâyeler anlatılması yararlı olacaktır. Hikâyeler anlatılırken öğretmenin sınıf içinde belirli bir yeri kullanması ve ses tonu ile belirli tanıdık ibarelerle hikâyeye başlaması Sinirdilbilimsel Programlamada kullanılacak yararlı çapalardan biri olacaktır. Bu yapılırken öğrencilerin mümkün olduğunca sıralarında rahat oturmaları sağlanmalıdır. Çapalamaya görsel özellik katılabilmesi ve böylece çapanın kuvvetlendirilmesi için hikâyeye başlarken öğretmen bir nesneyi kullanabilir. Hikâye anlatılırken belirli bir yerin kullanılması ve yardımcı nesnelere yararlanılması Türk kültürüne pek yabancı değildir. “Geleneksel Türk Tiyatrosunun özgün öğelerinden olan meddah da hikâyelerini anlatırken odanın belirli bir yerini kullanır ve yardımcı nesne olarak bir mendil ve bir çeşit baston benzeri pastav adı verilen bir sopa kullanırdı” (<http://www.tiyatronline.com/gelenek105.htm>)([http://www.kulturturizm.gov.tr/portal/kultur\\_tr.asp?belgeno=4544](http://www.kulturturizm.gov.tr/portal/kultur_tr.asp?belgeno=4544)). Kullanılacak nesnelere arasında, mevsim uygun

olduğunda bir atkı, şal veya kep ya da öğretmenin eline bir işaret çubuğu alması uygun olabilir.

### **Ses tonu değişikliği**

Hikâye anlatırken, dersin bitmek üzere olduğunu öğrencilere hissettiren, her hangi bir aktiviteye geçerken tanıdık belirli ifadelerin ve ses tonunun kullanılması duyuşal keskinliğı arttıracığından çapalanmayı kuvvetlendirecektir.

### **Ev ödevi**

Ev ödevleri için, öğrencilerin ödev köşesi olarak benimseyeceği bir yer tespit edilmelidir. Sınıfta bulunan çok amaçlı bir ilan tahtasının belirli bir köşesinin ev ödevi köşesi olarak kullanılması uygun olacaktır.

### **Tahtanın planlanması:**

Tahtanın kullanımı sınıf içi etkinliklerde görsel pekiştirme sağlaması açısından çok önemlidir. Sinirdilbilimsel programlamada tahta düzenlemesi yapılırken aşağıdaki konular göz önünde bulundurulmalıdır.

- Tahta iyi organize edilmeli,
- Yeni sözcükler her zaman tahtanın belirli bir yerine, açıklamalar ve örnekler başka bir yere yazılmalıdır.

### **Renk kodları:**

Duyusal keskinliğin artırılması ve sınıf içi eğitime daha çok görsellik kazandırılabilmesi amacıyla renkli saydamlar, slâytlar, ders notları kullanılmalıdır. Tahtaya yazı yazarken renkli kalemler kullanılmalıdır. Örneğın, düzenli fiiller bir renkte, düzensiz fiiller farklı bir renkte yazılmalıdır. Öğrencilerin not alırken ve kitaplarına işaret koyarken farklı renkler kullanmaları cesaretlendirilmelidir. Düzeltmeler yapılırken de sabit bir renk tespit edilmeli ve her zaman o renk kullanılmalıdır.

### **Çekirdek Kavram: Duyusal Keskinlik (Varsaymaktan çok farkına varmak)**

Duyusal keskinlik sinirdilbilimsel programlamanın üçüncü temel direğini oluşturur. Çoğunlukla iletişim kurarken birbirimize gönderdiğimiz sözel olmayan iletişim unsurların farkına varılması ile ilgilidir. İletişim kurulurken verilen bir “evet” yanıtı, ses tonu, yüz ifadesi ve davranışta gösterilen bir isteksizlikle tam zıddı olan “hayır” anlamına gelebilir. Yılların deneyimi ve geliştirilen iletişim becerileri ile sözel olmayan ipuçlarının kullanılması öğrenilir. Çoğunlukla bilinçdışı olarak kullanılır. Sinirdilbilimsel programlama bu bilinçdışı kullandığımız otomatik iletişim becerilerini, daha etkinlikle kullanılabilmesi için bilinç düzeyine getirir.

### **Uyum: Etkili iletişime giden kapının anahtarı.**

Uyum Sinirdilbilimsel programlamanın dördüncü temel direğidir. Birçok farklı tanımı vardır. Cambridge Advanced Learners Sözlüğüne göre uyum, “Kişileri iyi anlamak ve onlarla iyi iletişim kurabilmektir.” O’Connor ve Mc Dermott (1996, 12)’a göre uyum; “Kendiniz ve başkalarıyla güven ve etkileşime dayalı bir ilişkidir.”

“Sinirdilbilimsel Programlamada uyum insanları onların haritalarında kabul etmektir” (Revell and Norman, 1997: 110 ). Ya da daha basit ifade ile farklılıkları bilinçdışı seviyede en aza indirip, benzerlikleri en çoğa çıkarmaktır. Bazen de biriyle aynı inanç, değer ve amaçları paylaşmakla ilgilidir. Bunu gerçekleştirmek, bazı kişilerle çok kolay olurken, bazılarıyla olması için daha çok bilinçli gayret sarf etmek gerekebilir.

### **Eşleme ve Yansıtma:**

Eşleme, iletişim içinde olunan kişi ile aynı vücut bölümünü kullanmaktır; örneğin; iletişim esnasında karşıdaki kişi sağ bacağına sol bacağının üzerine koyup, bir eliyle de çenesinden destek aldığında, diğer kişinin de aynı şeyi yapması gibi.

Muhtemelen kişilerden biri pozisyon değiştirdiğinde diğeri de aynı şeyi yapacaktır.

Yansıtma ise, iletişim kurulan kişi ile tıpkı aynadaki görüntünün yansıması gibi çapraz vücut bölümlerinin kullanılmasıdır. Örneğin, iletişim içindeki kişilerden biri sağ bacağına sol bacağının üstüne atıp, sağ eliyle de çenesinden destek alıyorsa, diğeri kişinin aynı şeyleri vücudun diğeri bölümüyle yapmasıdır.

Vücut eşleme, iletişimi kolaylaştırmak için bilinçli olarak yapılır.

### **Metaprogramlar:**

İnsanlar nasıl dünyayı farklı farklı algılıyorsa, tepkilerinde de farklılık vardır. İki kişiye benzer görevleri yapma sorumluluğu verilse, birincisi işi belki en ince detayına kadar planlayacak, her bir aşamasını ayrı ayrı düzenleyecek, aşamalara başlamadan her biri için ayrı süreler tespit edecek ve planına sıkı sıkıya bağlı kalacaktır. İkinci kişi ise, belki de kendine en kolay gelen bölümle başlayacak, işin gitme şekline göre oluşacak sorunları çözmeye çalışacak ve iş için tespit edilen zamandan belki de bir gece evvel işi bitirecektir. Kimisi işi tek başına yapmayı, diğeri ise başkalarından girdi alarak yapmayı tercih edecektir. Burada metaprogramla kastedilen şey hangi yöntemin daha iyi sonuç aldığını tartışmaktan çok—ki ikisi de çok başarılı ya da başarısız olabilir—kişilerin kendilerini verilen işi yapmada güdülemek için tercih ettikleri yöntemlerle ilgilidir.

İnsanlar günlük hayatta öylesine çok miktarda duyuşsal bilgiye maruz kalmaktadır ki, bu bilginin tamamının farkına varmamıza olanak yoktur. İnsan beyni gelen bu bilgiyi filtre eder ve kendisi için en önemli olan bölümü alır. Çok kalabalık bir süper markette alışveriş yaparken kendi arabamızın plakası anons edildiğinde kulak kabartıp tepki vermemiz buna tipik bir örnek olabilir. Burada beynin, algılama deneyimi sonucu elde edilen bilgiyi seçmek için otomatik olarak kullandığı bilinçdışı filtrelere metaprogram denilir. Bir kez insan beyni bir işi yapmak için bir yol bulduğunda, her zaman o işi aynı şekilde yapma

eğilimi gösterir. Bu da sonunda bir alışkanlık ya da Sinirdilbilimsel Programlama dilinde program olur.

Metaprogramlar aslında şu temel programlardan oluşmuştur. Unutulmamalıdır ki,

- Farklı insanlar farklı zamanlarda farklı şeylerden güdülenirler.
- Aynı kişiler farklı zaman ya da bağlamlarda farklı şekilde güdülenir, bu güdülenme şekli bazen daha önce hiç düşünülmemiş bir yöntem de olabilir.
- Kullanılan dil, kişilerin güdülenmesini etkileyecektir. Birine uygun olan güdüleme şekli başkasına uymayabilir.
- Öğrencileri yabancı dil öğretiminde güdüleyebilmek için farklı yöntemler kullanılmalıdır.

#### **Temel Metaprogramlar şunlardır:**

Burada tartışılacak sekiz metaprogramın ilk beşi, güdüleme becerileri, sonraki üç tane ise çalışma becerileri ile ilgilidir.

#### **Önce hareket et-önce düşün metaprogramı:**

- “Bazı insanlar girişimcidir”  
(<http://www.doc.ic.ac.uk/~rak/papers/Chap2.html>) Bazen bir şeyin başlamasını bekleyip tepki göstermek yerine kendileri düşünmeden hemen harekete geçerler. (% 15-20 oranında)
- Bazı insanlar ise tepkiseldir, karşılaştıkları duruma ve kişilere göre tepki verirler. Tepki verecekleri kişi ve duruma göre çoğunlukla harekete geçmeden önce düşünür ve plan yaparlar. (% 15-20 )
- Çoğunluk ise, her ikisidir. Eyleme başlarlar ancak değişen koşullara göre de tepki verirler. (% 60-65)

### **İçsel-Dışsal Metaprogramı**

- Bazı insanlar içseldir. (Knight, 2005)

(<http://www.sueknight.co.uk/Mybooks/SinirdilbilimselProgramlamaatWrkOrg.htm>)

Değerlendirmelerini ve yargılarını diğer insanlar ne düşünürse düşünsün kendileri için yaparlar. (% 40)

- Bazı kişiler ise dışsaldır. Değerlendirme yapmak için çevrelerinden dönüt beklerler. (% 40) ([http://www.mindmasters.org/nlp\\_doc.pdf](http://www.mindmasters.org/nlp_doc.pdf))
- Bazı kişiler ise her ikisidir. Hem içsel hem de dışsal dönüt beklerler (% 20)

### **Seçenek ya da süreç: (Barrat, 2002)**

(<http://lifeimprovementresourcecenter.com/article5filters.html>)

- Norman J. Baratt'a (2002) göre seçenek metaprogramı olan kişiler, seçim şansı ya da alternatif isterler. Daha önce denemiş ve doğru kabul edilen yöntemleri takip etmekte isteksiz davranırlar. Yapılan işte neden sorusuna yanıt ararlar. (% 40)
- Süreç metaprogramı olan kişiler ise başkaları tarafından hazırlanan bir dizi eylemler zincirini takip etmede iyidirler. Kendi başlarına süreç geliştirmede iyi değildirler. Eylemlerinde nasıl sorusuna yanıt ararlar. (% 40)
- Bazı kişiler de hem seçenek hem de süreç metaprogramı vardır. (% 20)

### **Yaklaşan ya da uzaklaşan:**

- Bazı insanlar yaklaşan metaprogram özelliği gösterir. İstedikleri şey onları güdüler. (% 40)
- Bazıları ise uzaklaşan özellik gösterir; bunlar ise istemedikleri şeylerden güdülenirler. (%40)
- Bir bölüm de her iki özelliği de taşır. Tepkileri çoğunlukla bağlama göre farklılık gösterir. (%20)

Aşağıdaki önermeler her iki metaprograma ait davranış örnekleridir.

- Amacım bir lokanta açmak (Yaklaşma)
- Hafta sonu okulda kalmak istemiyorum (Uzaklaşma)
- Sigara alışkanlığı çok yemek yememi engelliyor. (Uzaklaşma)
- Hızlı araba kullanmaya bayılıyorum. (Yaklaşma)
- Bu senin çoğu insanın yaptığı hatalardan kaçınmanı sağlayacaktır. (Uzaklaşma)
- Bu alıştırmaları yapınca, kendinizi harika hissedeceksiniz. (Yaklaşma)

### **Benzerlik ya da farklılık:**

- Çok az insan da gerçekten güçlü bir aynılık metaprogramı vardır. Etraflarındaki nesne ya da olaylardaki benzerliği fark ederler ve süreklilikten hoşlanırlar. (% 5)
- Çoğunluk insanlar istisnası bulunan benzerlikten hoşlanırlar. Etraflarında bulunan nesne ve oluşumlardaki benzerlikleri istisnalarıyla görmek isterler. Zaman zaman değişikliğe uğrayan süreklilikten hoşlanırlar. (% 65)
- Bazıları farklılıktan hoşlanırlar; değişikliği sever ve nesnelere olaylardaki farklılığı yakalarlar. (% 20)
- Bazılarında ise istisnala benzerlikle, farklılık programı vardır. Değişikliği severler. (%10)

### İçedönük-Dışadönük:

- İnsanların çoğu etrafında olan bitenin farkındadır ve çevresiyle ilgilenir. (%93)
- Ancak küçük bir grupta olsa bazıları son derece kendi kendileriyle ilgilidir ve çevrelerini pek de fark etmezler. (% 7)

İnsanların çoğunluğu, etrafındakilerle ilgili güzel şeyler hissettiklerinde ve etrafındakilerde onlarla ilgili iyi şeyler düşündüğünde daha rahat çalışırlar. İstisna da olsa, bir grup insan sonunda onları tatmin edecek bir ödül varsa sadece yaptıkları işlere odaklanır ve deyim yerindeyse, çevrelerindeki insanları görmezler.

### Stil:

- Bir grup insan bağımsız olmayı, her hangi bir müdahaleye uğramadan kendi başlarına çalışmayı ve yaptıkları işin sorumluluğunu almayı tercih ederler. (%20)
- Bazıları ise, işbirlikli çalışmayı, takımın bir parçası olarak sorumluluğu paylaşmayı severler. (% 20)
- Bazıları ise her ikisidir. Tek başına olmanın sorumluluğunu almadan bir işin başında olmayı isterler; bu yüzden de başkalarıyla işbirliği yapmak ve destek görme ihtiyacı hissederler. (% 60)

### Tümdengelim ya da tümevarım:

- Çoğu kişi geneldir. Bir başka deyişle genel resmi görmeye çalışırlar. (% 60)
- Çok az kişi özeldir ve detaylar üzerine yoğunlaşabilir. (% 15)
- Bazıları ise her ikisidir. Hem resmin tamamını hem de detayları görebilirler. (% 25)



**Sinirdilbilimsel öge:** Çekirdek kavram, Meta program (Sınıf içi etkinliklerde kullanılması:

**Konu:** Dilin kullanımı: Bir konuda aynı/zıt fikirde olmak

**Beceri:** Dinleme/konuşma/yazma

**Alıştırmanın Amacı:** Öğrencilerin, onları neyin güdülediği anlamalarına yardımcı olmak.

**İşlem:** Öğrencilere, kendi davranışlarını en iyi anlatan birbirine zıt ifadeler söyleyeceğini bildirin. İfadeyi duyduklarında, odanın sizin işaret ettiğiniz köşesine gitmelerini söyleyin. Köşeye giderken, söylediğiniz ifade onların davranışını anlattığı için, sizinle aynı fikirde olduklarını söylemeleri gerekmektedir. İşaret ettiğiniz köşeye gitmeyen öğrenciler ise sizinle aynı fikirde olmadıklarını söylemelidirler.

**Örnek ifadeler:**

I like to think before I act. I don't like wasting time. I like to get on with the job.

I like people to praise me. I know when I've done well. I don't need others to tell me.

I like someone to tell me I like experimenting and doing exactly how to do things my way.

**Modelleme:**

Bazı insanlar doğuştan getirdikleri özellikler nedeniyle belirli alanlarda doğal olarak iyidirler. Bazıları ise iyi olmak için gayret göstermek zorundadırlar. Sinirdilbilimsel programlamaya göre, becerikli insanlar uygun stratejiler kullanılarak yaratılabilirler; ya da kişiler kendilerini daha becerikli yapabilirler. Belirli fiziki ve zihinsel koşullar yerine getirildiğinde, bir şey her hangi bir kişi tarafından yapılabilirse, herkes tarafından da yapılabilir. Bunun için yapılması gereken, gerçekten istenilen davranışı iyi yapan kişiyi taklit etmek ya da Sinirdilbilimsel programlama deyişiyle model olarak almaktır.

Yaşamlarının farklı dönemlerinde insanlar, diğer insanları bilinçli ya da bilinçsiz olarak rol-modeli olarak alırlar. Çoğu kez öğretmenler, kendilerine öğretildiği gibi öğretmeye çalışırlar. Modelleme, sinirdilbilimsel programlamayı yaratan inanç sistemleri ve tekniklerin başlangıcıdır. Tam modellemede, model alınacak kişinin dışsal davranışının yanı sıra, onun içsel, zihinsel süreçlerini de gözlemek gerekir. Bunu örneklerken aşağıdaki sorulara cevap aramak yararlı olabilir.

- Model olarak alınan kişinin değer yargıları ve inançları nelerdir?
- Kişi neler düşünür?
- Bir işi yaparken stratejileri ve metaprogramları nelerdir?
- İçsel temsil sistemlerinde tam olarak hangi duyuşal altsistemler hangi sırada kullanılmaktadır?
- Ne kadar yer, içer ya da fiziki alıştıırma yaparlar?
- Hangi sıklıkta pratik yaparlar?

Örnek alınacak kişinin hangi farklı davranışları kişilerce model olarak alınmaya çalışılan özelliklerdir?

Örnek alınan kişinin yaşamının diğer özelliklerini taklit etmeden, sadece o özelliği örnek alınabilir mi?

Model alma, “fark yaratan farkın” diğer özelliklerden ayırt edilmesine kadar devam ettirilmelidir. Modellemenin iyi yanı: Herkes gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenebilir. Kim her zaman dünyadaki en iyi olmak ister? Ama herkes küçük bir şeylerden başlayabilir ve bunu hemen yapabilir.

### **Sinirdilbilimsel Programlama Tekniğı: Mantıksal Düzeyler:**

Yaşama ilgili deneyimlerimiz birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen farklı düzeylerde gerçekleşir. Amerikalı araştırmacı ve Sinirdilbilimsel Programlama eğitimcisi Robert Dilts, Sinirdilbilimsel Programlama düşüncesinde yaygın kabul gören “mantıksal düzeyler” veya “nörolojik düzeyler” olarak adlandırdığı sistemi kullanmaktadır. Bunlar

bireysel gelişim ve uyum kurmayı düşünmek açısından çok faydalıdır.”  
(O’Connor ve McDermott, 1996:3)

### **1. Çevre: (Nerede, ne zaman?)**

“Çevre, içinde bulunduğumuz yer ve birlikte olduğumuz kişilerdir” (O’Connor J ve McDermott I, 2003, 3). İnsan yaşamı evde, işte, alışveriş merkezlerinde, sağlık salonlarında vs. geçmektedir. Bulunulan çevreye göre farklı insanlarla karşılaşılır. Örneğin, yabancı dil kursuna giden insanların hepsinin amacı dil öğrenmektir. Doğru zamanda doğru insanla karşılaşmak deyimi belki de bu mantık düzeyi için söylenmiştir.

### **2. Davranış: (Ne?)**

Farklı çevrelerde farklı davranışlar sergilenir. Evde televizyon seyredilir, mutfakta yemek pişirilir, sağlık salonunda fiziki alıştırmalar yapılır ya da ebru kursunda ebru yapılır. Bu mantık düzeyinde, bilinçli olarak yapılan eylemler ve düşünceler vardır. Yapılan eylemler gelişigüzel değil belirli bir bilinçli ya da bilinçdışı düşüncenin ürünüdür.

### **3. Beceri: (Nasıl?)**

Düşünce ürünü olan eylemler nasıl yapılmaktadır? Hangi beceriler kullanılmaktadır? Bu düzeyde günlük eylemlerde sıklıkla yapılan eylemler ve bu eylemler yapılırken kullanılan becerilerden bahsedilir. Günlük hayatta doğal olarak kazanılan yürümek, konuşmak gibi eylemlerin yanı sıra, matematik, fizik ya da müzik aletleri çalmayı öğrenmek gibi kazanılan beceriler vardır.

### **4. İnanç ve Değerler: (Neden?)**

İnsanların yapabildikleri şeyleri yapabilmelerini sağlayan düşüncenin arkasında hangi inanç sistemleri vardır? Yasaklar, tabular, özgüven, telkin inanç sistemlerini oluşturur. Kişinin yapabileceğine inanmadığı bir şeyi yapabilme şansı olabilir mi? Yapılabileceğine inanılmadan ve bu inanca değer vermeden istenilen başarı elde edilebilir mi?

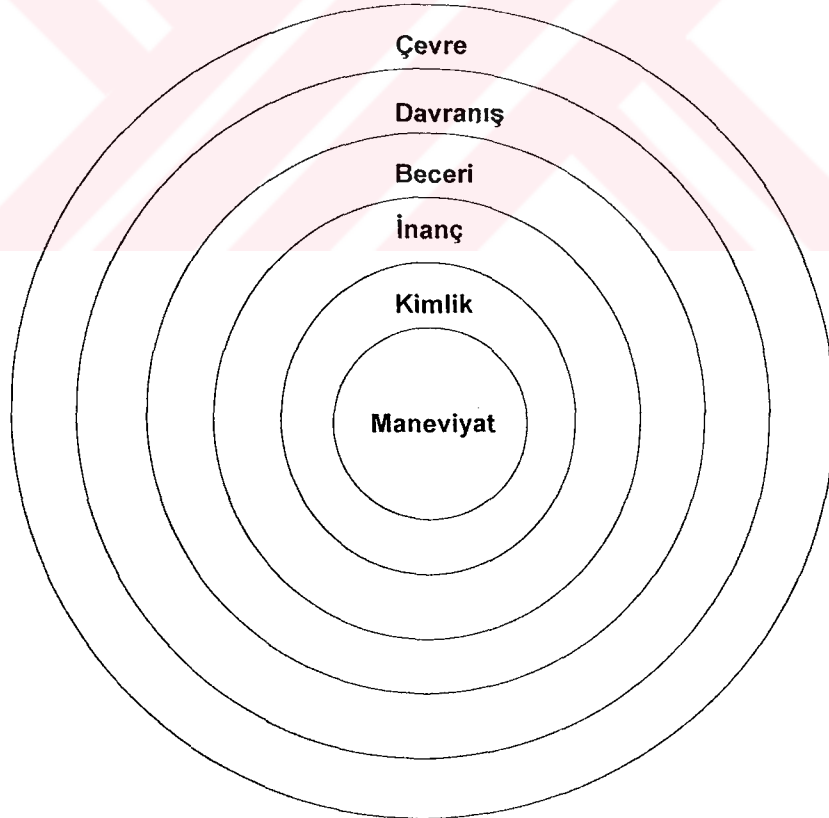
### 5. Kimlik: (Kim?)

Kişinin benlik kimliği nedir? Belirli inanç, değer ve yargılar bütününe kendinde bulunduran bu birey kimdir? Kişinin özü nedir? Çoğu zaman bireylerin “ Ben o tür bir insan değilim.” dediklerine tanık olunur. Bu tipik bir kimlik ifadesidir. Kimliğin içinde, tüm değer ve inanç sistemleriyle beceriler, deneyimler bulunur.

### 6. Maneviyat:

Maneviyat, bireyin diğer insanlarla, yaşadığı çevre ve daha geniş inanç sistemleri ile bağlantılarını kapsar. Bu düzeyde, sorulabilecek soruların bazıları:

- Bireyin yaşamının amacı nedir?
- Birey neden şu anda bulunduğu yerededir?
- Nereye gitmektedir?
- Yaşamdaki nihai amacı nedir?



Şekil 2.10. Mantık Düzeyleri: ( Revell ve Norman, 1997: 78)

**Dil: Duyusal Dil:**

Kişinin iletişimde kullandığı dil gözlerinin hareketinden de anlaşılacağı gibi, iletişim anında hangi temsil sistemini kullandığını gösterir. Örneğin; kişiler görsel bir deneyim yaşarken ya da temsil ederken, görsel dil kullanırlar.

**Görsel sözcükler ve deyimler**

Bazı görsel sözcükler şunlardır: **bakmak, odaklanmak, hayal etmek, görmek, seyretmek, renk, kasvet, fark etmek, göstermek, ortaya çıkarmak, içgörü, boş, perspektif.**

Söylediğini gözümde canlandırabiliyorum.

İleride bakılacak bir şey.

Onun hayat görülerinin rengi.

Tepedeki kara bulutlar.

Gelecek parlak gözüküyor.

Kasvetli gözle bakmak.

Benim bakış açım.

**Şekil 2.11 Görsel sözcükler ve deyimler (O'Connor ve McDermott, 1996: 92)**

**İşitsel Sözcük ve Deyimler**

Söylemek, yüksek ses, sağır, işaret etmek, tartışmak, suskunluk, sessizlik, dinlemek, müzik, armoni.

Aynı dalga boyunda olmak

Kulak kabartmak

Zihninden geçeni söylemek

Kelimesi kelimesine

Açık ve net ifade

Ne dersin?

**Şekil 2.12 İşitsel sözcük ve deyimler (O'Connor ve McDermott , 1996:92)**

### **Dokunsal Sözcük ve Deyimler**

**(Tat ve koku dahil)**

Dokunmak, sağlam, ılık, soğuk, pürüzlü, kavramak, tutmak, nazik, ağır, zayıf, sıcak, düzgün, hareket.

Fikri kavramak

Soğuk müşteri

Parmak basmak

Ateşli tartışma

Yumuşakça ele almak

Yaş tahtaya basmak

**Şekil 13. Dokunsal Sözcük ve Deyimler (O'Connor ve McDermott , 1996:93)**

### **Kokusal Sözcük ve Deyimler**

Burun, koklamak, keskin koku, esans

Kokusu çıkmak

Güllerin kokusu

Bir işin kokusunu almak

**Şekil 14. Kokusal sözcük ve deyimler (O'Connor ve McDermott , 1996:93)**

### **Tatsal Sözcük ve Deyimler**

Baharatlı, tatlı, acı, tuzlu

Acı bir tecrübe

Tatlı bir hayat

Tadını çıkarmak

Tadı damağında kalmak

**Şekil 15. Tatsal sözcük ve deyimler (O'Connor ve McDermott , 1996:93)**

Yukarıda bahsedilen bu tür sözcükler sinirdilbilimsel programlamada “duyusal hassas sözcükler” denilir.

**Yeniden Çerçeveleme: Sözcüklerin değışimi, aklında değışimidir.**

İletişimde kullandığımız sözcüklerin katılımcılar ve iletişim üzerinde olağanüstü etkisi vardır. Bir nesne, olay ya da oluşa bir isim verildiğinde, aslında onlar bir yerde etiketlenmiş olmaktadır. Aslında bir bakıma da etiketi veren bireyin ona karşı olan tepkisini de sabitlemiş olmaktadır. Birey her hangi bir olayı “sorun” olarak adlandırdığında, aslında o olaya karşı tutumunu da “uğraşılması gereken olumsuz bir şey olarak, bir sorun” olarak da etiketlemiş olmaktadır. Ancak “sorun” olarak adlandırılan şey, sorun yerine “yarışma” olarak adlandırıldığında, birey bir sorunla yani olumsuz bir şeyle uğraşmak yerine, daha olumlu ve heyecanlı bir kavramla ilgilenecektir.

“Sinirdilbilimsel programlamada bu anlamda dil, bireylerin onlarla ilgili algılamalarını da değıştirecek şekilde dili nesnelere ve olayları yeniden adlandırmak ya da etiketlemek için kullanır” (Revell ve Norman: 1996, 49). Bu şekilde, olumsuz bir kavrama bile olumlu ek anlamlar katarak, bireylere daha fazla tepki verme şansı yaratılmış olur. Sinirdilbilimsel programlamada bu sürece “tekrar çerçeveleme” denir. Bazı tekrar çerçeveleme örnekleri:

Hata – ders

Bitiş – yeni bir başlangıç

Terörist – özgürlük savaşçısı

Burada yeniden etiketlenen ya da yeniden çerçevelenen sözcükler tam eş anlamlı olmayabilir ancak amaç da zaten bu değildir.

### **Dil nasıl deneyimlerimizi etkiler:**

Deneyimin dile dökülmesi, bir başka deyişle, anlamın sözcüklere dökülmesinde sözcükler yetersiz kalabilir. Kastedilen şeyin tam olarak söylenebilmesi için, konuşmacı, sözcüklerini çok dikkatli seçmeli ve kontrol etmeli ve söylediği şeyin, gerçekten de dinleyicinin anladığı şeyle aynı olduğundan emin olmalı ve hiçbir şeyi atlamamalıdır. Ancak böyle bir durumu sağlamak günlük hayatta çok da kolay değildir. Çünkü böyle bir durumda basit bir selamlaşma sözcüğüne verilecek cevap saatler alabilir ve ciddi anlamda iletişim sağlanamayabilir. Kısa zamanda çok şey söyleyebilme telaşından dolayı, söylemler mümkün olduğunca ekonomik olmalıdır.

Diyelim ki, iletişim kurarken, insanlar bir birini aşağı yukarı aynı şekilde anladılar ve sözcükler konuşan ve konuşmacı arasında edim bilimsel anlamda fazla kayba uğramadan iletiyi taşıdı --ki çoğu zaman bu böyle olur. Ancak öyle zamanlar vardır ki, sözcükler iletiyi aktarırken, dinleyici tarafından konuşmacının kastettiği anlamda algılanmayabilir. Bu gibi durumlar iletişim anlamında soruna neden olabilir. Burada temel anlamda üç şey yapılıyor olabilir:

1. İletiyeye kişisel duygu düşünce ve inançlar bilinçli ya da farkına varılmadan eklenerek anlam değişikliğe uğratılır.
2. Bazen konuşmacı dinleyici/dinleyicilerin neden bahsedildiğini bildiğini varsayar ve iletinin bir bölümünü çıkarır.
3. Son olarak da, iletide bir örnek alınarak genellemeye gidilir. (Revell ve Norman, 1997: 64-65)

### **Metafor:**

Sinirdilbilimsel programlamadaki kullanımıyla metafor, hikayeleri, karşılaştırmaları, deyimleri ve benzetmeleri kapsar. Metaforlar bir şeyi bir başkasıyla karşılaştırırlar; ince ve güç fark edilen ya da aşıkâr bağlantılar kurarlar. Deneyimimizden anlam çıkarmak için, karşılaştırma yapmaya gereksinim duyarız (O'Connor ve Dermott: 1996, 142).

Tarih boyunca fıkralar, hisseli kıssalar ve hikâyeler insanlara bir şeyler öğretmek ve onları etkilemek için kullanılmıştır. Bu fıkralar, hisseli kıssalar ve hikâyelere metafor da denilir. Bu metaforlar, bir konuya açıklık getirilirken, ya da öğrencilerin bir şeyi yapmalarını isterken veya belirli bir konuda dirençleri kırılmak istendiğinde kullanılır (Cleveland, 1987: 190).



Metaforlar, bilinç seviyesinde anlamca açık olmayabilir ancak metafor iyi tasarlanır ve sunulursa, tıpkı bir bilgisayar programı gibi, anlatılan bilgiler taranıp bilinçaltı seviyesinde daha sonra kullanılmak üzere depolanacaktır. Bir başka deyişle metaforlar, davranışta değişiklik yapabilecek güçte bir bilgi birimidir.

Cleveland'a göre (1987) iyi bir metafor tasarlanırken dört aşamalı bir süreç izlenir:

### 1. Sorunun tanımlanması:

Öğretmen öğrencilerin belirli bir amaca ulaşmalarını neyin engellediğini tanımlar. Örneğin, öğrencilerin kendi becerilerine güvenleri yoktur.

### 2. Gerekli bilginin toplanması:

Bunu yaparken aşağıdaki sorulara yanıt vermeye çalışır.

- Problem kimleri kapsamaktadır?

Yanıt- Öğrencilerin tamamını

- Problem hangi olayları kapsamaktadır?

Yanıt-konuşma becerilerinin gelişmemesi

- Öğrencilerde hangi değişikliğin olması beklenmektedir.

Yanıt- Özgüvenlerinin artması ve yabancı dilde daha rahat konuşabilme becerilerinin artması.

- Öğrenciler ne tür değişiklik yapmak istemektedirler? Bazen öğrenciler ne yapacaklarını bilemeyebilirler. Tüm değişiklikler öğrencilerin kontrolünde olmalıdır.

Yanıt- Özgüvenlerinin artması ve yabancı dilde daha rahat konuşabilme becerilerinin artması.

- Öğrenciler bu sorunla geçmişte nasıl ilgilendiler? Tam olarak onların başarısını engelleyen şey nedir?

Yanıt-kendilerine inanmamaları

### 3. Metaforun oluşturulması:

- a. **Bağlamın geliştirilmesi:** Metaforlar geliştirilirken, öğretmen öğrencilerin sorununu ve çözümü için neler yapması gerektiğini bildiğini varsayar. Bu nedenle metafor öğrenciler tarafından fark edilebilmelidir. Metaforun sorunu çözebilmesi için zorlayıcı olması gerekir. Metaforun sağlayacağı kıyaslama bire bir aynı olmayacaktır. Ancak benzerlik göstermesi ve bunun öğrenciler tarafından fark edilmesi yeterli olacaktır.
- b. **Metaforun oluşturulması:** Metafor oluşturulurken bu noktaya kadar kullanılan tüm bilginin değerlendirilmiş olması gerekir. Sonuç ya istendiği gibi olacaktır ya da açık uçlu olup değerlendirmesi öğrenciye bırakılacaktır. Metaforlar hemen sonuç verebileceği gibi, sonucu daha sonra da elde edilebilir.

### 4. Metaforun ifade edilmesi:

Metafor her zaman öğrencilere sözlü olarak, yüz yüze ifade edilmelidir. Bu duyusal keskinlik sağlayacağı için etkisi de yazılı ifadesinden daha büyük olacaktır. Tüm diğer sınırdilbilimsel programlama becerilerinde olduğu gibi, metaforun ifadesi de alıştırma yapmayı ve deneyimi gerektirmektedir.

Yukarıda aşamalı gelişimi gösterilen metaforun sınıf içi eğitimde kullanılmasına örnek Revell ve Norman (1999: 53)'dan benzetilmiştir.

### **Kuraklık**

Yıllar önce uzak bir ülkede bir köyde çok uzun süre devam eden bir kuraklık meydana gelmiş. Öylesine bir kuraklık ki aylarca toprağa bir damla su düşmemiş. İnsanlar açlık ve hastalık tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlar. Derken bir gün köyün erkekleri tapınağa gidip dua etmeye karar vermişler.

Tapınakta tanrıya onlara yağmur vermesi için yalvarmışlar. Ancak sonuç bir hayal kırıklığı olmuş. Üzgün evlerine dönmüşler. Birkaç gün sonra hayvanlar susuzluk ve hastalıktan ölmeye başlayınca, köyün kadınları, tapınağa gitmeye karar vermiş. Tapınakta tıpkı erkekler gibi onlar da ellerini gökyüzüne açıp Tanrıya yalvarmışlar. Sonuç erkeklerde olduğu gibi tam bir hayal kırıklığı olmuş. Birkaç gün sonra, tam da umutların tükenmekte olduğu bir zamanda, zayıf, ince bacaklı, uzun zamandır yıkanmadığı için taras taras olmuş saçları ile minik bir kız, elindeki eski ve yırtık çantasında bir şeyleri taşıyarak tapınağa gelmiş. Yavaşça kirli terliklerini ve elinde taşıdığı yırtık torbasını kapıda bırakarak içeri girmiş. Tanrının huzurunda ellerini açmış ve yalvarmaya başlamış:

—“Tanrım! Uzun süredir susuz ve açız. Hayvanlarımız ölmeye başladı. Yakında insanlar da ölmeye başlayacak. Halkımızın geleceği için bize acı ve yağmur ver” demiş

Toparlanıp tapınaktan çıkmaya hazırlanırken, birden gökyüzü karamış ve şimşekler çakmaya başlamış. Ardından da bardaktan boşalırcasına yağmur yağmaya başlamış. Küçük kız sevinçle, terliklerini giymiş; dikkatle yırtık torbasından eski şemsiyesini çıkarıp açmış ve neşe içinde sekerek evinin yolunu tutmuş.

**Sinirdilbilimsel öge:** Çekirdek kavram, metafor

**Konu:** deyimler

**Beceri:** Okuma/dinleme/konuşma/yazma

**Alıştırmanın Amacı:** Öğrencilerin, dilin metaforik kullanımlarının farkına varmasını sağlamak.

**İşlem:** Öğrencilere, içinde deyimlerin olduğu çalışma kağıtlarını verin ve boşluğa deyimlerin anlamlarını yazmalarını söyleyin. Daha sonra da verilen cevapları tartışın. Örnek soru:

**Metaphorical Language**

Consider the following groups of idioms. Which concept is being described?

What is the concept being compared to?

I'm feeling "up", high in spirits, on top of the world.

That' really boosted my morale; I've reached the heights of ecstasy. I'm on cloud nine.

Concept: UP = HAPPINESS



## 2.7. Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerine Göre Düzenlenen Akademik Çalışmalar

William Alexander Kraft, 1982 yılında Texas Ziraat ve Mühendislik Üniversitesinde eğitim psikolojisi alanında “Sinirdilbilimsel programlama modelinde birincil temsil sistemlerindeki benzerliğin dinlenme üzerindeki etkileri” isimli doktora tezini hazırlamıştır. Kraft tezinde, 1982 yılında Sinirdilbilimsel programlama henüz daha yedi yıllık bir geçmişe sahip iken 30,000’nin üzerinde insana daha iyi tedavi, eğitim, iletişim, mesleki beceri kazandırdığını (Harman ve O’neill, 1981; Kraft, 1982: s. 2’deki alıntı) iddia etmektedir. Kraft, bu yeni teknolojinin, teknolojinin yaratıcıları tarafından da kabul edilen, “çalışan bir program olduğu, hipotezlerle doğruluğu kanıtlanmış bir kuram olmadığını (Bandler ve Grindler, 1979; Goleman, 1979; Lankton 1980, Kraft, 1982: s. 14’deki alıntı) vurgulamış, içlerinde psikolojinin de bulunduğu disiplinlerin büyük bir bölümünün çalışmalarını, hipotezlerin araştırılmaları ile güçlendirilmiş kuramlara dayandırma zorunluluğu olduğunu savunmuştur. Kraft, sinirdilbilimsel programlamanın sadece elde edilen pragmatik sonuçlarına göre değil, bu anlamda yapılacak deney desenli araştırmalarla da hipotez yönünün kanıtlanmasına gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan çalışma psikoloji alanında sinirdilbilimsel programlamaya kuramsal destek sağlama açısından yapılacak ilk araştırma olduğu için tez konusu olarak belirlendiğini belirtmiştir (Kraft, 1982, 16).

Çalışma deney desenlidir. Çalışmada 12’şer kişilik üç grup kullanılmıştır. Gruplar tespit edilirken yaş ve cinsiyette homojenlik aranmıştır. Grupların yaş ortalaması 17,78’dir. 18 erkek, 18 kızdan oluşmuştur. Gruplar seçilirken gönüllülük esas alınmış ve deneklerin her hangi bir rahatsızlıkları olmadığı ve son dönemde hiçbir şekilde psikolojik tedavi ya da telkin amaçlı yoga ve benzeri çalışmalara katılmadıkları saptanmıştır. Deney esnasında da aşırı yiyecek ve içecekten kaçınacakları güvencesi alınmıştır.

Çalışmada, sinirdilbilimsel programlamanın temel kavramlarından olan birincil temsil sistemleri (görsel, işitsel ve kinestetik) aynı olan deneklerin, sinirdilbilimsel programlamada kullanılan temel ilkelere yararlanılarak hazırlanmış uygun ortamlarda, temsil sistemlerine göre hazırlanan dil kalıpları kullanılarak gevşemeleri sağlanmıştır. Sonuçlarda beyin, sinir ve kasların gevşemelerini ölçebilen elektromiyografi cihazlarıyla (EMG) ölçülmüş ve deney grupları kontrol gruplarıyla kıyaslanmıştır.

Sonuçların çözümlenmesinden sonra, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun olarak hazırlanan dinlenme modeli, deney ve kontrol grubuyla kıyaslandığında hipotezi destekleyecek veri bulunamamıştır. Sinirdilbilimsel programlama ile ilgili deney grubundan göstermesi beklenen beklentilerin araştırmayla desteklenmemesi nedeniyle ölçme araçlarının özellikle EMG ile yapılan ölçümlerin uygunluğunun tekrar değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur.

Edwin L. Hill, Washington Devlet Üniversitesi, psikoloji bölümünde “Bir sinirdilbilimsel programlama kavramı olan çapalama üzerine yapılan uygulamalı bir test” adlı doktora tezi hazırlamıştır.

Çalışmada, sinirdilbilimsel programlama kuramı tarafından kavramlaştırılan birincil temsil sistemlerinin insanların öğrenme ve hatırlama-çapalama ilişkilerini etkileyen bir değişken olup olmadığı araştırılmıştır (Hill, 1983: 45).

Çapalama anahtarları sunulurken ve hatırlanırken, birincil temsil sistemlerine uygun olarak hazırlanan çapalama amaçlı sözcüklerin deney gruplarında kontrol gruplarına göre çok daha fazla yüksek oranda hatırlanacağı varsayılmıştır.

Fakat yapılan araştırma sonuçları, varsayımı güçlendirmemiş; deney ve kontrol grupları arasında çapalama sözcüklerinin hatırlanma oranında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Cresencio Torres, 1984 yılında, Oklahoma Üniversitesi Lisansüstü eğitim bölümünde hazırladığı, “Kişilik tipleri ile dil temsil sistemlerinin kullanılmasının araştırılması” konusunda bir doktora tezi hazırlamıştır.

Çalışmada, Jung psikolojisine göre yapılan kişilik tiplerini ile sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre saptanan dil temsil sistemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Sonuçta, içedönük tipler ile dışadönük tipler arasında, temsil sistemleri bakımından, dışa dönükler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bunda üniversitelerde daha çok dışadönük öğrenci olması ve iyi eğitimcilerin katkısı olduğu düşünülmüştür.

Cinsiyet göz önünde bulundurulduğunda, temsil sistemlerinin erkek ve kadınlar arasında eşit dağıldığı ve içedönük ve dışadönük olarak da anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Eğitim alanında, kadınların erkeklerden biraz daha dışa dönük olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, Jung kişilik sınıflandırması ile sinirdilbilimsel programlamanın ortaya koyduğu dil temsil sistemleri arasında, içedönüklük ve dışadönüklük dışında beklenen anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Elizabeth Ann Semther, 1986 yılında, Oklahoma Üniversitesi Lisansüstü eğitim bölümünde hazırladığı, “Yüksek okul okuma programlarında bir yardım olarak sinirdilbilimsel programlamanın ilgisinin araştırılması” konusunda bir doktora tezi hazırlamıştır.

Tezde temel olarak sinirdilbilimsel programlamanın öngördüğü temsil sistemlerine sahip olan bireylerin yüksek okuldaki bireyselleştirilmiş okuma programlarındaki kazanımları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, özellikle belirli bir temsil sistemini kullandığı tespit edilen öğrenciler, bir sistemini diğerlerine göre baskın olarak kullanmayanlara göre okuma becerilerinden daha fazla kazanım elde etmişlerdir.

Paul R. Prezzas, 1995 yılında, Corpus Christie Devlet Üniversitesinde hazırladığı, “Kendi kendine telkin kullanarak, endişe-durumu özelliği testi ve akademik başarıları üzerinde sinirdilbilimsel programlamanın etkileri” konusunda bir doktora tezi hazırlamıştır.

Çalışmada, üniversitenin eğitim bölümüne yeni kaydolmuş deney ve kontrol grubuna seçilen öğrencilerin giriş ve deney çalışması sonucunda elde edilen bulgulara göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Deney grubuna girişte ve deney sonunda “üniversite endişe testi” ve sinirdilimsel programlama ilkelerine göre hipnoz ve telkin eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise, sadece “üniversite endişe testi” uygulanmış ve öntest-sontest sonuçları kıyaslanmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grupları arasında öntest sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmazken, sontest sonuçlarına göre—sinirdilbilimsel programlama ve kendi kendine hipnoz ilkelerine göre eğitim alan deney grubu, hiç bir eğitim almayan kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Aynı çalışma, sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin telkin ve uzun süreli değişiklik sağlama gibi konularda başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Prezzas, 1995: 70) .



## 2.8. Sonuç

Yapılan alan taraması, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre yapılan her türlü seminer, atölye çalışması ve daha akademik düzeyde tez çalışmalarında şu bulguları ortaya koymuştur:

1. Sinirdilbilimsel programlamayı psikolojik çalışmalarda, belirli bir kurama dayandırma çabalarının olduğu araştırmalarda, sonuçların sinirdilbilimsel programlama ilkeleri lehine çıkmamıştır (Kraft, 1982).
2. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin ortaya koyduğu kavramların (temsil sistemleri, çapalama gibi) değişken olarak kullanıldığı çalışmalarda, amaç sinirdilbilimsel programlama yönteminin etkinliğinin sınanması olmaması nedeniyle, alınan farklı sonuçların yapılan çalışmalardaki çalışılan temel unsurlardan (kişilik gibi) kaynaklandığı saptanmıştır (Torres, 1984).
3. Sinirdilbilimsel programlamanın, telkin ve uzun süreli değişiklik sağlama, özellikle hafıza, çalışma alışkanlığı kazandırma, kendine saygı, akademik motivasyon, kişisel ilerleme, fiziki performans ve yaratıcılık gibi bireysel gelişim, davranış değişikliği gibi konularda başarılı olduğu görülmüştür (Prezzas, 1995: 70).
4. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin bireysel başarı, beceri kazanma ve uzun dönemde davranış değişikliği oluşturmada etkili olduğu gözlemlenmiştir (Semther, 1986), (Prezzas, 1995).

Özet olarak, alan taraması,

1. sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin, içerisinde eğitimin de olduğu ama ağırlıklı olarak psikoloji ve pazarlama ile bireysel değişim ve gelişim alanında çok yaygın ve etkin olarak kullanıldığını,

2. yapılan çalışmaların ve yayınların büyük bir çoğunluğunun ticari kaygılarla hazırlanmış ve kuramsal yönleri açısından ihmal edilmiş olduğunu,
3. özellikle 30 yılı aşkın bir süredir kullanılan bir teknoloji olduğu düşünülürse, yapılan yabancı dil eğitimindeki bilimsel çalışmaların sayı olarak çok fazla olmadığı,
4. yapılan bilimsel çalışmaların çoğunlukla sinirdilbilimsel programlama ilkelerini belirli bir kavramına yönelik olarak, pek çok çalışmada da sadece bir değişken olarak kullandığı,
5. eğitimde özellikle dil eğitiminde bütünüyle sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun yöntemsel çalışma sayısının çok fazla olmadığı değerlendirilmesine varılmıştır. Bu da yapılacak olan bu deney desenli doktora çalışmasının bu yönüyle eserin yazarında belki de bir ilklerden olacağı kanaatini uyandırmıştır.

Sonuç olarak, Sinirdilbilimsel programlama, yaklaşım açısından, etkileşime dayalı dil kuramı ve öğrenme kuramı açısından da sürece ve koşula dayalı bir öğrenme kuramına bağlı olarak çalıştığı düşünülebilir. Ancak “Öğretim teknikleri, desen ve yaklaşım açısından belirli bir dil ve öğrenme kuramına dayandırılmadığı için gerçek anlamda bir yöntem olarak kabul edilemez” (Richards ve Rodgers, 2001: 130). “Sinirdilbilimsel programlama, geleneksel yöntemlerin (örneğin, Düzvarım Yöntemi ya da Sessizlik Yöntemi gibi) kabul edildiği şekilde bir yöntem olarak düşünülmemelidir” Revell ve Norman (1999: 4). Fakat popüler psikolojiye dayalı öğretileri ve insancıl yaklaşımı sayesinde, insanlarda var olan birikimi ve becerileri ortaya çıkarabilecek ve kişilerin kendileri ve diğer insanların yaşamlarını daha iyi yönde kontrol edebileceklerine inandırmaya çalışan ve bunu yapabilecek çok pratik yöntemleri olan bir inanç

teknolojisi olarak kabul edilebilir. Yapılan atölye çalışmaları seminerler ve sınıf içi uygulamalar, sinirdilbilimsel programlama tekniklerinin uygulanması ile iddiaların gerçekleştirilebileceği umudunu vermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu beklentiler ve coşku yaratabileceği değerlendirilmektedir.

Alan yazın incelemesinde de detaylı olarak belirtildiği gibi:

1. Sinirdilbilimsel programlamanın kalbi kabul edilen dört temel ilke, amaç, uyum, duyuların keskinliği ve esnekliğin hem sınıf içi etkinliklerde hem de yaşam biçimi olarak öğrencilere benimsetilmesi önem taşır.
2. Öğretmenler (ve öğretmenlerin uygun gördüğü ölçüde öğrencilerin) farklı mantık düzeylerinde farklı dil kullanılacağı ve farklı tepkiler verilebileceğinin (verilmesi gerektiği) bilinmesi eğitim süreçleri açısından anlamlıdır.
3. Dünyayı farklı temsil sistemleri (beş duyumuzu) kullanarak algılar ve diğer insanlara anlatırız. Her öğrencinin daha çok hangi algılama sistemini kullandığının farkına varması ve eğitimde daha çok duyuya (görsel, işitsel, kinestetik, kokusal, tatsal) yer verilmesi bu anlamda önemlidir.
4. Dilin, özellikle olumlu ifade etmeye alıştırılan dilin, yaşamımızda ve iletişimdeki önemimin farkına varılması ve dil alışkanlıklarımızın eğitim süreci boyunca olumlu anlamda değiştirilmeye çalışılması göz ardı edilmemelidir.
5. Beynin, algılama deneyimi sonucu elde edilen bilgiyi seçmek için otomatik olarak kullandığı bilinçdışı filtreleme metaprogramı denir. Öğrenciler hem günlük yaşamlarında hem de öğrenirken farklı metaprogramlar kullanırlar. Öğrencilerin eğitim esnasında hangi metaprogramları kullandıklarının farkına varmaları ve sınıf içi

etkinlikler planlanırken daha fazla çeşitte metaprograma uygun eğitim yapılması önemlidir.

Yukarıda bahsettiğimiz etmenlerin sınıf içi eğitim verilirken dikkate alınması öğrencilerin akademik anlamda eğitimden daha çok yarar elde etmesini, yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum göstermelerini sağlayacağı ve eğitim sonucu edindikleri yeni davranışları daha sonraki öğrenmelerinde ve belki de yaşamlarında kullanacakları düşünülmektedir.



## BÖLÜM III

### 3. 1. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni ve denel işlemler, veri toplama araçlarıyla araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

### 3.2. Denekler

Bu araştırmaya 2004–2005 Öğretim Yılı Bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı İzmir 60. Yıl Anadolu Lisesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin okul yönetimince belirlenen iki sınıfı katılmıştır. Her iki şubenin öğrenci sayısı da 26 kişiden oluştuğu için toplam 52 öğrenciyi kapsamıştır.

**Tablo 3.1**  
**Deneklerin Şubelere Dağılımı**

Grup	N
Hz. A	26
Hz.-C	26
TOPLAM	52

Çekilen kurada Hz-A şubesi deney, Hz-C şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3.2**  
**Öğrencilerin çoklu zeka değişkenine göre sınıflara dağılımı**

Zekâ Grubu	Gruplar	N
DOĞACI	deney	5
	kontrol	5
MÜZİK	deney	1
	kontrol	1
MATEMATİK	deney	2
	kontrol	4
SOSYAL	deney	6
	kontrol	7
BEDENSEL	deney	0
	kontrol	0
SÖZEL	deney	1
	kontrol	2
İÇSEL	deney	9
	kontrol	7
GÖRSEL	deney	1
	kontrol	1
TOPLAM		52

**Tablo 3.3**  
**Öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre sınıflara dağılımı**

Baskınlık	Gruplar	N
Sol	deney	12
	kontrol	5
Sağ	deney	13
	kontrol	20
Tam	deney	1
	kontrol	1
TOPLAM		52

**Tablo 3.4**  
**Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sınıflara dağılımı**

Cinsiyet	Gruplar	N
Kız	deney	12
	kontrol	13
Erkek	deney	14
	kontrol	13
TOPLAM		52

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada veriler İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve öğrencilerin verilen eğitimden edindikleri bilgi ve becerileri ölçen başarı testi ile alt problemlerde ifade edilen değişkenlerin ölçülmesi amacıyla kullanılan Çoklu Zekâ Envanteri ve Beyin Baskınlığı Envanteri ile toplanmıştır.

Çoklu zekâ bölümlerinin tespitinde Araştırma Görevlisi Sibel Yeşildere'nin geliştirdiği Çoklu Zekâ Alanları Envanteri; beyin baskınlığının ölçülmesinde de uluslararası Forum dergisinde yayımlanan, yazarı belli olmayan, Evelyn C. Davis'in yeniden düzenlediği Beyin Baskınlığı Envanteri, öğrenci tutumlarının ölçülmesinde Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'ın geliştirdiği İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve başarının tespiti için de araştırmayı yapan yazarın geliştirdiği Başarı Testi kullanılmıştır.

### İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay tarafından geliştirilmiştir. Yapılan güvenirlik çözümlenmeleri sonucunda 76 maddeden oluşan ölçeğin 59 maddesinin ölçekle korelasyonu düşük bulunarak, çıkarılmasına karar verilmiş ve 17 maddeden oluşan ölçeğin Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

### **Başarı Testi (ACHIEVEMENT TEST FOR NEW BRIDGE TO SUCCESS)**

Deneyin en sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için tek oturumda kullanılacak bir test geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunu yaparken uygulamanın yapılacağı Anadolu Lisesine gidilerek, oradaki öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş, sınav sistemleri, kullanılan kitaplar ve ders programları araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucu uygulamanın yapılacağı dönemde kullanılacak üniteler tespit edilmiş ve bu ünitelerde geçecek hedef davranışlar listelenmiştir. Tespit edilen hedef davranışlar altı ayrı grupta toplanmış ve başarı testi bu gruptaki hedef davranışları örnekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Buna göre başarı testinde tespit edilen hedef davranış grupları aşağıda sunulduğu gibidir:

1. İngilizce dilbilgisini kullanabilme becerisi.
2. İngilizce sözcükleri verilen bir bağlama uygun olarak kullanabilme becerisi,
3. İngilizce sözcüklerin verilen bir bağlamda kullanılacak eş anlamlılarını bulabilme becerisi,
4. Dilin günlük hayatta kullanılması dilin işlevini oluşturur. Verilen bağlama uygun dil işlevini kullanabilme becerisi,
5. Karşılıklı konuşmada bağlama uygun karşılık verebilme becerisi,
6. Kısa bir okuma parçasını anlayabilme ve sorulan soruları yanıtlayabilme becerisi.

Testteki 76 soru maddesinin tamamı değerlendirmede nesnellik sağlanabilmesi ve uygulama kolaylığı nedeniyle çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur (Heaton, 1990: 26; Huges, 2003: 22). Geliştirilen ölçekle ilgili olarak Yabancı Diller Eğitimi Bölümüm, İngiliz Dili Eğitimi ABD ve Eğitim Programları ve Öğretim dalında görevli dört öğretim üyesi ve on öğretim görevlisinin görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ilk deneme uygulaması Mart 2005’de Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan toplam 182 birinci ve ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan istatistikî



çözümleme sonucu tespit edilen düşük güvenilirlikteki maddeler elenerek daha önceden belirlenen altı hedef davranış grubunu örnekleyecek otuz soruluk bir başarı testi elde edilmiştir. Yeniden oluşturulan testin uygulaması sonucu elde edilen uygulama sonuçları Tablo 3.5’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 3.5**  
**Başarı Testi Uygulama Sonuçları**

Toplam Denek Sayısı	182
Sınav Maddesi Sayısı	30
Aritmetik Ortalama (30 üzerinden)	25,65
Aritmetik Ortalama (%)	85,5
Standart Sapma	3,24
KR 20 Güvenirlilik Katsayısı	,72
Standart Hata	0,24

Beyin baskınlığının ölçülmesinde de uluslararası Forum dergisinde yayımlanan, yazarı belli olmayan, Evelyn C. Davis (1994)’in yeniden düzenlediği Beyin Baskınlığı Envanteri kullanılmıştır. Beyin Baskınlığı Envanterinin görünüş ve kapsam geçerliliği bu ölçeği tanıyan ve daha önceden uygulamış üç uzmandan görüş alınarak sağlanmıştır. Ölçek dört ayrı kişi tarafından Türkçeye tercüme edilmiş, son şekline getirilmiş, dil geçerliliği ve güvenilirliğinin tespiti için gerekli planlamalar yapılarak 200 civarında Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi ABD’de eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri dört ayrı gruba bölünerek,

- birinci gruptaki öğrencilere ölçeğin ilk 20 sorusu İngilizce, son 19 sorusu Türkçe olan şekli,
- ikinci gruba ise ilk 20 sorusu Türkçe, son 19 sorusu İngilizce olan şekli,
- üçüncü gruba tamamı İngilizce,
- dördüncü ve son gruba da tamamı Türkçe olan biçimi uygulanmış, üç hafta aradan sonra gene dördüncü sınıflar kullanılarak aynı ölçeklerin çapraz kontrolleri yapılmıştır. Ölçek güvenilirliğinin sağlanması amacıyla da aynı okulda bulunan

Bir ve İkinci Sınıf öğrencilerine Test-Retest metodu ile ölçek iki kez üç hafta aralıkla verilmiştir. Analizleri yapılarak ölçek güvenirliği sağlanmıştır. Yapılan analizler ve sonuçları tablo 3.6'da sunulduğu gibidir.

**Tablo 3.6**  
**Beyin Baskınlığı Envanteri Uygulama Sonuçları**

Toplam Denek Sayısı	236
Madde Sayısı	39
En Az	85,79
En Fazla	87,06
Aritmetik Ortalama (%)	86,40
Standart Sapma	7,80
Alpha Güvenirlik Katsayısı	,87

Çoklu zekâ bölümlerinin tespitinde Araştırma Görevlisi Sibel Yeşildere'nin geliştirdiği 80 maddelik Çoklu Zekâ Alanları Envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Alpha=0,94 olarak bulunmuştur.

#### **3.4. Deney Deseni**

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. İki gruptan biri kurayla kontrol grubu olarak belirlenmiş, diğer grup ise deney grubunu oluşturmuştur. Deney deseni Tablo 3. 7'de verilmiştir:

**Tablo 3.7**  
**Deney Deseni:**

<b>Grubun Adı</b>	<b>Deney Öncesi</b>	<b>Deney Süreci (Denel İşlemler)</b>	<b>Deney Sonrası</b>
NLP Grubu	İngilizce Başarı Ölçeği	Sinirdilbilimsel Programlama ilkelerine uygun eğitim	Başarı Testi
	İngilizce Öğrenmeye yönelik Tutum Ölçeği		
	Beyin Baskınlığı Envanteri		Tutum Ölçeği
	Çoklu Zekâ Envanteri		
Kontrol Grubu	İngilizce Başarı Ölçeği	Geleneksel eğitim	Başarı Testi
	İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği		
	Beyin Baskınlığı Envanteri		Tutum Ölçeği
	Çoklu Zekâ Envanteri		

Gruplara verilen İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile ilgili örnek maddeler Ek 2’de, Başarı Testi örnek sorular Ek 1’de, Beyin Baskınlığı Envanteri Ek 3’de ve Çoklu Zekâ Envanterine ait örnek maddeler de Ek 4.’de görülebilir.

### 3.5. İşlem Yolu

Deney sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleştirilmesi sırasında şu yol izlenmiştir:

1. Veri toplama araçları hazırlanmış.
2. Gerçek deney ve kontrol grupları ile uygulamaya başlamadan, olası problem ve aksaklıkların tespiti ve giderilmesi amacıyla önce aynı Anadolu Lisesinde benzer bir hazırlık grubunda bir haftalık pilot eğitim yapılmış,
3. Deney ve kontrol grupları belirlenmiş.

4. Öğrencilere sırayla beyin baskınlığı ve çoklu zekâ grupları ölçekleri uygulanmış.
5. Uygulamadan elde edilen veriler çözümlenmiş.
6. Sonuçlara göre iki grup uygulama için tespit edilmiş.
7. Tek oturumda İngilizce başarı testi ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği iki gruba uygulanmış.
8. Uygulamadan elde edilen veriler çözümlenmiş.
9. Sekiz hafta süreyle iki gruba tek bir öğretmen tarafından eğitim verilmiş.
10. Deneysel işlemde bir hafta sonra iki gruba ön testte kullanılan başarı testi ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmış.
11. Uygulamadan elde edilen veriler çözümlenmiş ve ön ölçümlerle karşılaştırılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

### **3.6. Denel İşlemler**

Deneysel çalışmanın yapılmasından iki hafta önce çalışmanın yapılacağı 60. Yıl Anadolu Lisesine gidilerek bir hafta süreyle hazırlık sınıfları ziyaret edilmiş ve farklı ders öğremleri izlenmiştir. Dersler izlenirken öğretim yöntemleri hakkında bilgi toplanmıştır. İzlemeden sonraki bir hafta, deney ve kontrol grupları dışında iki ayrı sınıfta pilot eğitim yapılmıştır. Daha sonra uygulamada karşılaşılan sorunlar değerlendirilmiş ve gerçek uygulamaya geçilmiştir.

### **3.7. Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma sürecinde yapılan ölçümler sonucunda elde edilen veriler SPSS 11.0 adlı bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış ve her birinin kullanıldığı yer ilgili bulgular ele alınırken belirtilmiştir:

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. t-Testi
4. Varyans Çözümlemesi
5. Mann Whitney U testi



## BÖLÜM IV

### 4. Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, üçüncü bölümde açıklanan yöntem ve tekniklerle toplanan verilere, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara ve söz konusu bulgulara dayalı olarak geliştirilen yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Alt Problem 1:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Tablo 4.1

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Kız	D.Ön	12	13,58	11,14	3,21	1,35	0,19	p> 0,05
	K.Ön	13	19,53	10,89	3,02			
	D.Son	12	58,25	10,46	3,02	1,26	0,21	p> 0,05
	K.Son	13	51,07	16,81	4,66			
Erkek	D.Ön	14	16,42	11,14	2,97	0,47	0,64	p> 0,05
	K.Ön	13	18,53	12,15	3,37			
	D.Son	14	57,85	14,05	3,75	1,78	0,08	p> 0,05
	K.Son	13	46,30	19,39	5,37			

Tablo 4.1'de de görülebileceği üzere, eğitimin başında 5,95 puan daha düşük seviye ile başlayan, deney grubundaki kız öğrenciler ( $\bar{X}=13,58$ ), eğitim dönemi sonunda kontrol grubunu yakalayarak, 7,18 ortalama puan farkı ile eğitimi

tamamlamışlardır. Gösterilen bu akademik ilerlemeye karşın sontest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=0,47$ ,  $p>0,05$ ) oluşmamıştır.

Erkek öğrencilerde de benzeri bir durum gözlenmiştir. Eğitim öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre, deney grubu ( $\bar{X}=16,42$ ), eğitime 2,11 puan geride başlamış olmasına karşın, eğitim dönemi sonunda yapılan son test sonuçlarına göre, kontrol grubunun ortalama 11,55 puan önünde eğitimi tamamlamıştır. Ancak bu grupta da sontest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=1,78$ ,  $p>0,05$ ) gözlemlenmemiştir.

Gerçek anlamda ilerleme olup olmadığını saptamak için hem deney hem de kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin başlangıçta elde ettikleri seviye ile sontestte elde edilen seviyelerin farklarının kıyaslanmasına gereksinim vardır.

**Tablo 4.2**

**Öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Kız	Deney	12	44,66	11,54	3,33	2,35	0,02	$p < 0,05^*$
	Kontrol	13	31,53	15,76	4,37			
Erkek	Deney	14	41,42	11,22	3,00	2,08	0,04	$p < 0,05^*$
	Kontrol	13	27,76	21,57	5,98			

Tablo 4-2’de de görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin öntest ve sontest sonucu elde edilen başarı puanlarının farkları, aynı şekilde elde edilen kontrol grubundaki puan farklarıyla kıyaslandığında, deney grubundaki kız öğrencilerin ( $\bar{X}$  fark=44,66) puanlık bir ilerleme kaydettikleri ancak kontrol grubundaki kız öğrencilerinse ( $\bar{X}$  fark=31,53) puanlık farkla, deney grubunun

13,13 puan gerinde kalmışlardır. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ilerleme seviyeleri kıyaslandığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=2.35$ ,  $p<0,05$ ) görülmektedir.

Benzeri bir durumu erkek öğrenciler için gözlemek olasıdır. Öntest ve sontest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu arasında belirli bir fark oluşmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tablo 4-2'de görüleceği gibi; gerçek ilerlemenin saptanması için yapılan öntest ve sontestlerde alınan puanların farkı ile elde edilen değerlerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Oluşan farklılıklar incelendiğinde, erkek öğrencilerin deney grubu ( $\bar{X}$  fark=44,66) puanlık bir ilerleme kaydederken, kontrol grubu, ( $\bar{X}$  fark=31,53) puanlık ilerleme kaydetmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puan farkları kıyaslandığında, kız öğrencilerde olduğu gibi, erkek öğrencilerde de deney grubu kontrol grubuna göre 13,66 puan daha yüksek ilerleme farkı elde etmiştir. Farklar kıyaslandığında da deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $t=2.08$ ,  $p<0,05$ ).

**4.2. Alt Problem 2:** Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?



Tablo 4. 3

**Sınırdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Kız	D.Ön	12	3,34	0,53	0,15	1,57	0,13	p> 0,05
	K.Ön	13	2,91	0,80	0,22			
	D.Son	12	3,56	0,47	0,13	2,95	0,00	p< 0,01*
	K.Son	13	2,88	0,64	0,17			
Erkek	D.Ön	14	3,07	0,52	0,13	0,57	0,57	p> 0,05
	K.Ön	13	2,88	1,14	0,31			
	D.Son	14	3,50	0,65	0,17	3,43	0,00	p< 0,01*
	K.Son	13	2,68	0,57	0,15			

Tablo 4. 3.'te görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda, deney grubundaki kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, eğitim öncesi verilen ön testte de (deney grubu:  $\bar{X}$  =3,34; kontrol grubu:  $\bar{X}$  =2,91), eğitim sonrası verilen son testte de (deney grubu:  $\bar{X}$  =3,56; kontrol grubu:  $\bar{X}$  =2,88), kontrol grubundaki kız öğrencilerden daha olumlu olmuş; öntest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmazken, sonteste göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=2.95, p< 0.01).

Erkek öğrencilerde de benzeri sonucu görmek olasıdır. Deney grubundaki erkek öğrenciler de kız öğrenciler de olduğu gibi, öntest sonucuna göre eğitime İngilizce öğrenmeye daha olumlu bir tutumla (deney grubu:  $\bar{X}$  =3,07; kontrol grubu:  $\bar{X}$  =2,88), başlamış; son test sonuçlarında aynı olumluluk devam etmiştir (deney grubu:  $\bar{X}$  =3,50; kontrol grubu:  $\bar{X}$  =2,68). Bu olumluluk istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. (t= 3.43, p< 0.01).

Tablo 4.4

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Kız	Deney	12	0,21	0,73	0,21	0,81	0,42	p> 0,05
	Kontrol	13	-0,02	0,75	0,20			
Erkek	Deney	14	0,42	0,62	0,16	2,09	0,04	p< 0,05*
	Kontrol	13	-0,19	0,89	0,24			

Ayrıca öntest-sontest arası oluşan farklılıklar incelendiğinde, kız öğrencilerde deney grubunda ( $\bar{X}$  fark=0,21) puanlık bir artış olurken kontrol grubunda tersi yönde ( $\bar{X}$  fark=-0,02) bir değişiklik olmuştur. Bir başka deyişle çok düşük bir oranda da olsa kontrol grubundaki kız öğrenciler, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında daha olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Öntest-sontest sonucu oluşan tutumlardaki farkların kıyaslanması sonucu elde edilen sonuçlara göre ise (t=0,42, p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Burada ilginç bir durum gözlenmektedir. Tablo 4.3'te sontest sonuçlarına göre kız öğrencilerde anlamlı bir tutum farkı gözlenirken, her grubun öntest-sontest ölçümleri sonucu elde edilen farklar kıyaslandığı zaman ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bunun nedeni, deney grubundaki öğrencilerin başlangıçta da, eğitim sonucunda da İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olmasıdır.

Erkek öğrenciler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest sonuçlarına göre oluşan olumlu tutum puanı ( $\bar{X}$  fark=0,42) olarak Gerçekleşirken, kontrol grubunda eğitim sonucu az da olsa olumsuz yönde bir tutum değişikliği ( $\bar{X}$  fark=-0,19) olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi ve sonrası oluşan tutumlarının farkları kıyaslandığında ise erkek

öğrencilerin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $t=2.09$ ,  $p<0.05$ ) bir farklılık oluşmuştur.

**Tablo 4.5**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin grup içi ve grupdışı öntest-sontest farklarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce akademik başarıları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Gruplar	Cinsiyet	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sl	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
<b>Deney</b>	Kız	12	44,66	11,54	3,33	0,72	0,47	p> 0,05
	Erkek	14	41,42	11,22	3,00			
<b>Kontrol</b>	Kız	13	31,53	15,76	4,37	0,50	0,61	p> 0,05
	Erkek	13	27,76	21,57	5,98			

Deney ve kontrol grupları cinsiyet değişkenine göre kıyaslandıktan sonra, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre planmış ve uygulanan eğitim ile geleneksel yöntemlerle verilen eğitimin cinsiyetler arasında başarı farkına neden olup olmadığına bakılması uygun olacaktır. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin öntest sontest sonuçlarına göre başarılarında saptanan ilerleme puanı ( $\bar{X}$  fark=44,66) olarak gerçekleşmiştir. Aynı şekilde değerlendirildiğinde erkek öğrenciler, kızların 3,24 puan gerisinde kalarak ( $\bar{X}$  fark= 41,42) puanlık bir ilerleme kaydetmiş ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $t=0,72$ ,  $p>0,05$ ).

Kontrol grubunda da benzeri bir durum gözlenmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre 3,77 puanlık daha fazla ilerleme kaydetmişler ve eğitim sonunda ( $\bar{X}$  fark=31,53) düzeyinde bir ilerleme kaydederken, erkekler ise ( $\bar{X}$  fark=27,76) puanlık ilerleme göstermişlerdir; ancak oluşan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p=0,61$ ,  $p>0,05$ ) gerçekleşmemiştir.

Tablo 4.6

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin grup içi ve grupdışı öntest-sontest farklarının kıyaslanması sonucu elde ettikleri puanlara göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Gruplar	Cinsiyet	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Deney	Kız	12	0,21	0,73	0,16	0,78	0,44	p> 0,05
	Erkek	14	0,42	0,62	0,21			
Kontrol	Kız	13	-0,02	0,89	0,24	0,51	0,61	p> 0,05
	Erkek	13	-0,19	0,75	0,20			

Deney ve kontrol grupları arasında verilen eğitim sonucunda, her iki grup içinde cinsiyete göre her hangi bir farklılık oluşup oluşmadığına bakılmıştır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin kızlara göre, başarının aksine, tutumda öntest-sontest sonuçlarına göre 0,21 puanlık daha olumlu bir tutum gösterdikleri saptanmıştır. Öntest-sontest ölçümleri sonucu oluşan farklılık ( $\bar{X}$  fark=0,42) düzeyinde gerçekleşmiştir. Kız öğrenciler ise öntest-sontest sonuçlarına göre ( $\bar{X}$  fark=0,21) puanlık daha olumlu bir tutum sergilemişler ancak erkeklerle kızlar arasında oluşan bu tutum istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (t=0,78, p>0,05) gerçekleşmemiştir.

Kontrol grubu incelendiğinde ise, hem kızlarda hem de erkek öğrencilerde, eğitim öncesi ve sonrası İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında bir miktar olumsuzluk oluşmakla (kız öğrencilerde,  $\bar{X} = -0,02$ , erkek öğrencilerde ise  $\bar{X} = -0,19$ ) birlikte; kız ve erkek öğrencilerin tutumları kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (t=0,51, p>0,05) gözlenmemiştir.

### 4.3. Alt problem 3:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.7

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerle geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Beyin Baskınlığı	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Sol Beyin	D.Ön	12	16,33	12,02	3,47	0,13	0,89	p> 0.05
	K.Ön	5	15,40	14,15	6,32			
	D.Son	12	57,41	12,65	3,65	0,25	0,80	p> 0.05
	K.Son	5	55,60	15,96	7,13			
Sağ beyin	D.Ön	13	14,38	10,76	2,98	1,51	0,14	p> 0.05
	K.Ön	20	20,25	10,93	2,44			
	D.Son	13	59,46	12,44	3,45	2,09	0,04	p< 0.05*
	K.Son	20	47,07	18,83	4,21			

Yapılan beyin baskınlığı testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarından sadece birer öğrenci tam beyinli çıktığı için istatistiksel çözümlenmeler yapılamadığından, sadece sol ve sağ beyin baskınlığı olan öğrenciler incelemeye alınmıştır.

Tablo 4. 7'de de görüleceği üzere, sol beyinli öğrenciler arasında öntest sonuçlarına göre deney grubu lehine çok az bir farklılık 0,97 vardır. Bu fark eğitim sonunda 1,81 puana çıkmasına rağmen, anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Sağ beyinli öğrencilerde ise oldukça ilginç bir durum gözlenmektedir. Öntest sonuçlarına göre, deney grubu 5.87 puan kontrol grubundan daha düşük bir seviyede eğitime başlamasına rağmen, eğitim dönemi sonunda, aradaki puan farkını kapatmış ve kontrol grubundan 12.39 puan fazla not almıştır. Aradaki

farklılık ( $t=2.09$ ,  $p < 0.05$ ) seviyesinde ve deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

**Tablo 4.8**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrencilerle geleneksel yöntemler ile öğretim gören öğrencilerin beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce dersi akademik başarıları arasında öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Beyin Baskınlığı	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Sol Beyin	Deney	12	41,08	13,09	3,78	0,13	0,89	$p > 0,05$
	Kontrol	5	40,20	10,52	4,70			
Sağ Beyin	Deney	13	45,07	9,79	2,71	3,07	0,00	$p < 0,01^*$
	Kontrol	20	26,80	19,84	4,43			

Öğrencilerin öntest ve sontest ölçümleri sonucu elde edilen başarı düzeyleri, sol ve sağ beyin baskınlığı göz önünde bulundurulduğunda, sol beyni daha baskın olan deney grubu öğrencilerin ilerleme düzeyi ( $\bar{X}$  fark=41,08), kontrol grubu öğrencilerin ise ( $\bar{X}$  fark=40,20) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki farklılık ise 0,88 puan düzeyindedir. Doğal olarak böylesi küçük bir farklılık anlamlı bir düzeyde ( $t=0,13$ ,  $p > 0,05$ ) gerçekleşmemiştir.

Sağ beyni daha baskın olan öğrencilerin elde ettikleri ilerleme incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin 18,27 puanlık bir fark elde ettikleri görülmektedir. Buna göre deney grubundaki sağ beyni daha baskın öğrencilerin ilerleme düzeyi ( $\bar{X}$  fark=45,07) iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ilerleme düzeyi ( $\bar{X}$  fark=26,80) olarak gerçekleşmiştir. Arada oluşan 18,27 puanlık ilerleme farkı ( $p=0,00$ ,  $p < 0,01$ ) düzeyinde çok anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Sağ beyinli öğrencilerin daha çok başarılı olmaları: Vitale (1980: 15)'e göre,

“ Hayal gücünü temel” almaları  
öğretmeni otorite olarak görmekten çok, eğitimi kolaylaştıran bir rehber görmeleri.

öğrenme esnasında daha çok duyularını kullanmaları, özellikle görsel algılamalarının (Cleveland, 1987) daha iyi olması olarak düşünülebilir.

Tablo 4.9

Beyin baskınlığı değişkenine göre, grup içi ve grup dışı öntest- sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen farklar ve t-Testi sonuçları

Gruplar	Beyin Baskınlığı	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Deney	Sol	12	41,08	13,09	3,78	0,86	0,39	p> 0.05
	Sağ	13	45,07	9,79	2,71			
Kontrol	Sol	5	40,20	10,52	4,70	1,44	0,16	p> 0.05
	Sağ	20	26,80	19,84	4,43			

Deney ve kontrol grupları kendi aralarında sol ve sağ beyin baskınlığına göre incelendiğinde, başarı düzeyleri şu şekilde gerçekleşmiştir. Deney grubundaki sol beyni daha baskın olan öğrencilerin öntest-sontest ölçümleri sonucu elde edilen ilerleme düzeyi  $\bar{X}$  fark=41,08 olarak gerçekleşmiştir. Sağ beyinli öğrencilerde ise  $\bar{X}$  fark=45,07 düzeyinde elde edilmiştir. Sağ beyinli öğrencilerin eğitim sonunda elde ettikleri 4,01 puanlık farklılık, verisel çözümlene sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmesini sağlamamıştır. (t= 0,86, p>0.05).

Kontrol grubundaki sol ve sağ beyinli öğrenciler kıyaslandığında, öntest-sontest sonucu elde edilen ilerleme düzeyi, sol beyinli öğrencilerde ( $\bar{X}$ =40,20), sağ beyinli öğrencilerde ise ( $\bar{X}$ =26,80) düzeyinde gerçekleşmiştir. Aradaki 13,40 puanlık sol beyinli öğrencilerin lehine olan başarı düzeyi farkı, verisel çözümlene sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (t=-0,86, p>0.05) göstermemiştir.

#### 4.4. Alt Problem 4:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre farklılık var mıdır?

**Tablo 4.10**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre oluşan farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Beyin Baskınlığı	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Sol Beyin	D.Ön	12	3,17	0,44	0,12	0,35	0,72	p> 0,05
	K.Ön	5	3,29	0,93	0,41			
	D.Son	12	3,45	0,52	0,15	2,46	0,02	p< 0,05*
	K.Son	5	2,71	0,65	0,29			
Sağ beyin	D.Ön	13	3,23	0,64	0,17	1,25	0,21	p> 0,05
	K.Ön	20	2,84	0,98	0,22			
	D.Son	13	3,59	0,63	0,17	3,53	0,00	p< 0,01*
	K.Son	20	2,80	0,62	0,13			

Deney grubunda bulunan sol beyinli öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan sol beyinli öğrencilerin hemen hemen aynı seviyede bir tutumla, eğitime başladıkları gözlenmektedir. Deney grubundaki sol beyni baskın olan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=3,17$ ), kontrol grubundaki sol beyni baskın olan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=3,29$ ) olarak ölçülmüştür. Ancak, verilen eğitim sonunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye göstermiş oldukları olumlu tutum artarken ( $\bar{X}=3,45$ ), kontrol grubundakilerin düşmesi sonucu ( $\bar{X}=2,71$ ), öntest sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmazken, sontest sonuçlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=3,53$ ,  $p<0,05$ ) gözlenmiştir.



Sağ beyni daha baskın olan öğrenciler ise, deney grubunda ( $\bar{X}=3,23$ ), kontrol grubunda ise ( $\bar{X}=2,84$ )'lük bir farkla; bir başka deyişle öğrenciler eğitime istatistiksel anlamlı olmasa da 0,39 puan daha olumlu bir tutumla başlamışlardır. Eğitim sonunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında az da olsa olumlu yönde bir değişiklik olurken ( $\bar{X}=3,45$ ), kontrol grubundaki sağ beyinli öğrencilerde hemen hemen hiç bir tutum değişikliği olmamış ( $\bar{X}=2,80$ ), aradaki tutum farkı da ( $t=3,53$ ,  $p<0,01$ ) düzeyinde ve deney grubu lehine istatistiksel olarak çok anlamlı düzeyde fark oluşmuştur.

**Tablo 4.11**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre öntest- sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen farklar ve t-Testi sonuçları**

Beyin Baskınlığı	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Sol Beyin	Deney	12	0,27	0,65	0,18	2,59	0,02	$p < 0,05^*$
	Kontrol	5	-0,57	0,51	0,22			
Sağ Beyin	Deney	13	0,36	0,74	0,20	1,41	0,16	$p > 0,05$
	Kontrol	20	-0,04	0,83	0,18			

Beyin baskınlığı değişkenine göre, öntest ve sontest sonucu ölçülen İngilizce öğrenmeye yönelik tutumların tartışılması ve kıyaslanmasından sonra, verilen eğitime göre deney ve kontrol grupları arasında tutum değişikliğinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için ön ve son ölçümler arasındaki farkın deney ve kontrol gruplarına göre kıyaslanması gerekmektedir. Tablo 4.11. incelendiğinde, sol beyinli deney grubu öğrencilerin tutumlarında  $\bar{X}$  fark=0,27 puanlık bir ilerleme olmuş, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında ise  $\bar{X}$  fark=-0,57 puanlık bir geriye gidiş söz konusudur. Deney ve kontrol grupları arasındaki tutum farkı kıyaslandığında da; sol beyni daha baskın olan deney grubu öğrenciler

ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine ( $t=2.59$ ,  $p<0,05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Deney grubundaki sağ beyinli öğrencilerde eğitim başı ve sonunda  $\bar{X}$  fark=0,36 puanlık, kontrol grubunda ise binde dördlük ( $\bar{X}$  fark=-0,04) bir düşüş olmuştur. Çıkan sonuç kıyaslandığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.12**

**Beyin baskınlığı değişkenine göre, grup içi öntest- sontest farklarının hesaplanması sonucu elde edilen tutum farkları ve t-Testi sonuçları**

Gruplar	Beyin Baskınlığı	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Deney	Sol	12	0,27	0,65	0,18	0,29	0,76	p> 0,05
	Sağ	13	0,36	0,74	0,20			
Kontrol	Sol	5	-0,57	0,51	0,22	1,35	0,18	p> 0,05
	Sağ	20	-0,04	0,83	0,18			

Beyin baskınlığı değişkenine göre, deney ve kontrol grupları kendi içinde incelendiğinde, deney grubundaki sol beyinli öğrenciler ön ve son ölçümler sonucu, ( $\bar{X}$  fark=0,27) puanlık daha olumlu bir tutum gösterirken aynı gruptaki sağ beyinli öğrenciler ise tutumlarında  $\bar{X}$  fark=0,36 puanlık bir artış göstermişlerdir. Deney grubundaki iki grup kıyaslandığında sağ beyinli öğrencilerin lehine 0,11 puanlık daha olumlu bir tutum gözlenmiştir. Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde ( $t=0,29$ ,  $p>0,05$ ) değildir.

Kontrol grubundaki sol ve sağ beyinli öğrenciler incelendiğinde her iki gruba ait olan öğrencilerin de tutumlarında az da olsa bir düşüş gözlenmiştir. Sol beyinli öğrencilerin öntest-sontest ölçümü sonucu elde edilen tutum puanı ( $\bar{X}$  fark=-0,57)'dir. Sağ beyinli öğrencilerin aynı ölçümler sonucu elde edilen puanları ise ( $\bar{X}$  fark=-0,29)'dur. Aralarındaki puanların kıyaslanma sonucu oluşan

t değeri incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı ( $t = 1,35, p > 0,05$ ) görülmüştür.

#### 4.5. Alt Problem 5:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 4.13

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin doğacı zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	P değeri	Anlamlılık düzeyi
DOĞACI	D.Ön	5	24,80	8,67	3,87	1,48	0,17	$p > 0,05$
	K.Ön	5	14,60	12,66	5,66			
	D.Son	5	63,20	16,17	7,23	2,97	0,01	$p < 0,05^*$
	K.Son	5	39,00	8,36	3,74			

Doğacı zekası diğer zeka bölümlerine göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerin öntest sonuçlarına göre elde ettikleri ortalama ( $\bar{X} = 24,80$ ) düzeyinde; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 14,60$ ) seviyesinde ölçülmüştür. Ortalamalar kıyaslandığında deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden 10,20 puan daha yüksek bir ortalama elde ettikleri gözlenmiştir. Eğitim sonunda bu fark daha da artmış, son test sonuçlarına göre, deney grubu ( $\bar{X} = 63,20$ ), kontrol grubu ise ( $\bar{X} = 39,00$ ) puan ortalaması elde etmiştir. Aradaki fark da 24,20 puana çıkmış ve deney grubu lehine ( $t = 2,97, p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur.

Tablo 4.14

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin matematik zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sh	t değeri	P değeri	Anlamlılık düzeyi
MATEMATİK	D.Ön	2	13,50	4,94	3,50	0,86	0,43	p> 0,05
	K.Ön	4	7,50	8,81	4,40			
	D.Son	2	53,50	4,94	3,50	0,44	0,67	p> 0,05
	K.Son	4	47,50	17,61	8,80			

Matematik zekâsı diğer zekâ bölümlerine göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerin öntest sonuçlarına göre ortalama seviyeleri ( $\bar{X}=13,50$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin de ( $\bar{X}=7,50$ ) olarak ölçülmüştür. İki grup arasında altı puanlık bir fark gözlenmektedir. Eğitim sonunda bu fark korunmuş, deney grubu ( $\bar{X}=53,50$ ), kontrol grubu ise ( $\bar{X}=47,50$ ) puanlık ortalama ile eğitimi tamamlamıştır. Deney ile kontrol grubu arasında sontestte ölçülen altı puanlık farkla, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p=0,67$ ,  $p>0,05$ ) bir farklılık oluşmamıştır.

Tablo 4.15

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin sosyal zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
SOSYAL	D.Ön	8	15,00	12,89	4,53	2,34	0,03	p< 0,05*
	K.Ön	7	27,85	7,19	2,72			
	D.Son	8	60,75	11,01	3,89	1,26	0,22	p> 0,05
	K.Son	7	48,57	24,56	9,28			

Sosyal zekası diğer zeka bölümlerine göre daha baskın olan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest sonuçlarına göre ortalama seviyeleri, deney grubundaki öğrencilerden 12.85 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öntest sonuçlarına göre ortalama puanları deney grubu ( $\bar{X}=15,00$ ), kontrol grubu da ( $\bar{X}=27,85$ )'dir. İki grup arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $t= 2.34$ ,  $p<0,05$ ) fark görülmüştür.

Eğitim sonunda bu fark korunamamış; son test sonuçlarına göre deney grubu arayı kapatmış ve sontestte kontrol grubundan daha yüksek bir ortalama elde etmesine rağmen (deney grubu:  $\bar{X}=60,75$ , kontrol grubu:  $\bar{X}=48,57$ ), sontest sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $t=1,26$ ,  $p>0,05$ ) bir fark oluşmamıştır.

**Tablo 4.16**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin içsel zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
İÇSEL	D.Ön	9	12,44	9,74	3,24	1,41	0,17	p> 0,05
	K.Ön	7	20,00	11,64	4,40			
	D.Son	9	55,88	13,18	4,39	0,30	0,76	p> 0,05
	K.Son	7	58,28	18,22	6,88			

İçsel zekâsı diğer zekâ bölümlerine göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerin öntest sonuçlarına göre ortalama seviyeleri, deney grubunda ( $\bar{X}=12,44$ ), kontrol grubunda ( $\bar{X}=20,00$ ) olarak ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden 7.16 puan daha düşük olarak eğitime başladıkları gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim sonunda ise her iki grupta da ilerleme görülmüş (deney

grubu,  $\bar{X}=55.88$ , kontrol grubu,  $\bar{X}=58,28$ ); sonuç olarak da, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $t=0.30$ ,  $p>0.05$ ) bir fark oluşmamıştır.

Müzik, bedensel, sözel ve görsel zekâ bölümü diğerlerine göre daha baskın olan öğrencilerin arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı, bu gruplara düşen öğrenci sayısının istatistiksel analiz yapmaya yetecek sayıda olmaması nedeniyle, t testi çalışılmamıştır.

**Tablo 4.17**

**Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının müzik zeka alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri**

	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Mak.
<i>BAŞARI FARKI</i>	2	35.00	16,97	23,00	47,00
<i>TUTUM FARKI</i>	2	0,76	0,57	0,35	1,17
<i>GRUPLAR</i>	2	1.50	0,70	1,00	2,00

	Grup	N	Sıra sayıları farkının ortalaması	Sıra sayıları farkının toplamı
<i>BAŞARI FARKI</i>	Den	1	2,00	2,00
	Kont	1	1,00	1,00
<i>TUTUM FARKI</i>	Den	1	1,00	1,00
	Kont	1	2,00	2,00

Tablo 4.18

**Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının Müzik zeka alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları**

	Başarı	Tutum
Mann-Whitney U	0,00	0,00
Wilcoxon W	1,00	1,00
Z	-1,00	-1,00
<b>Önem</b>	<b>P&gt;0,05</b>	<b>P&gt;0,05</b>

Müzik zeka alanına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son başarı ve tutum puan değişimi arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U test çözümlenmesi yapılmıştır. Tablo 4.18`den anlaşılacağı üzere, deney grubu başarı ve tutum puan farkı ortalamaları ile kontrol grubu başarı ve tutum puan farkı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Başarı: Mann Whitney U= 4,500 Z= -1,676 P>0,05 Tutum: Mann Whitney U= 12,000 Z= -,104 P>0,05).

#### 4.6. Alt Problem 6:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 4.19

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin doğacı zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları

Zekâ Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
DOĞACI	D.Ön	5	3,08	0,39	0,17	1,12	0,29	p> 0,05
	K.Ön	5	2,48	1,13	0,50			
	D.Son	5	3,15	0,29	0,13	2,12	0,06	p> 0,05
	K.Son	5	2,56	0,54	0,24			

Deney ya da kontrol grubunda bulunan doğacı zekâ grubu diğer gruplardan daha baskın olan öğrencilerin eğitim öncesi yapılan ölçümlerde İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında deney grubu  $\bar{X}=3,08$  ortalama, kontrol grubu ise  $\bar{X}=2,48$  ortalama elde etmiştir. Aradaki 0,60 puanlık fark anlamlı düzeyde (p=0,29, p>0,05) gerçekleşmemiştir. Eğitim sonrası elde edilen puanlar ise, deney grubunda  $\bar{X}=3,15$ , kontrol grubu ise  $\bar{X}=2,56$  olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubu arasındaki 0,59 puan da İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (t=2,12, p>0,05) oluşturmamıştır.

Tablo 4.20

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin matematik zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları

Zekâ Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
MATEMATİK	D.Ön	2	3,50	0,37	0,26	0,46	0,66	p> 0,05
	K.Ön	4	3,14	0,98	0,49			
	D.Son	2	3,35	1,08	0,76	0,31	0,76	p> 0,05
	K.Son	4	3,19	0,31	0,15			



Deney ya da kontrol grubunda bulunan matematik zeka grubu diğer gruplardan daha baskın olan öğrencilerin eğitim öncesi yapılan ölçümlerde İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında deney grubu ( $\bar{X}=3,50$ ) ortalama, kontrol grubu ise ( $\bar{X}=3,14$ ) ortalama elde etmiştir. Aradaki 0,36 puanlık fark anlamlı düzeyde ( $p=0,66$ ,  $p>0,05$ ) gerçekleşmemiştir. Eğitim sonrası elde edilen puanlar ise, deney grubunda ( $\bar{X}=3,35$ ), kontrol grubu ise ( $\bar{X}=3,19$ ) olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubu arasındaki 0,16 puanlık fark da İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=0,31$ ,  $p>0,05$ ) göstermemiştir.

**Tablo 4.21**

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin sosyal zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
SOSYAL	D.Ön	8	3,44	0,54	0,19	0,26	0,79	$p>0,05$
	K.Ön	7	3,55	0,96	0,36			
	D.Son	8	3,81	0,53	0,18	2,84	0,01	$p<0,05$
	K.Son	7	2,98	0,59	0,22			

Deney ya da kontrol grubunda bulunan sosyal zekâ grubu diğer gruplardan daha baskın olan öğrencilerin eğitim öncesi yapılan ölçümlerde İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında deney grubu ( $\bar{X}=3,44$ ) ortalama, kontrol grubu ise ( $\bar{X}=3,55$ ) ortalama elde etmiştir. Aradaki 0,11 puanlık fark anlamlı düzeyde ( $p=0,76$ ,  $p>0,05$ ) gerçekleşmemiştir. Eğitim sonrası elde edilen puanlar ise, deney grubunda ( $\bar{X}=3,81$ ), kontrol grubu ise ( $\bar{X}=2,98$ ) olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubu arasındaki 0,83 puanlık fark da İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $t=2,841$ ,  $p<0,05$ ) göstermiştir.

Tablo 4.22

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin içsel zekâ değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

Zeka Grubu	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
İÇSEL	D.Ön	9	3,07	0,58	0,19	2,18	0,04	p< 0.05*
	K.Ön	7	2,36	0,71	0,27			
	D.Son	9	3,57	0,54	0,18	4,34	0,00	p< 0.01*
	K.Son	7	2,35	0,57	0,21			

Deney ya da kontrol grubunda bulunan içsel zekâ grubu diğer gruplardan daha baskın olan öğrencilerin eğitim öncesi yapılan ölçümlerde İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında deney grubu ( $\bar{X}=3,07$ ) ortalama, kontrol grubu ise ( $\bar{X}=2,36$ ) ortalama elde etmiştir. Aradaki 0,71 puanlık fark anlamlı düzeyde ( $p=0,76$ ,  $p>0,05$ ) gerçekleşmemiştir. Eğitim sonrası elde edilen puanlar ise, deney grubunda ( $\bar{X}=3,57$ ), kontrol grubu ise ( $\bar{X}=2,35$ ) olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubu arasındaki 1,22 puanlık fark da İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak çok anlamlı bir farklılık ( $t=4,34$ ,  $p<0,01$ ) göstermiştir.

Müzik, bedensel, sözel ve görsel zekâ bölümü diğerlerine göre daha baskın olan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı, bu gruplara düşen öğrenci sayısının istatistiksel analiz yapmaya yetecek sayıda olmaması nedeniyle, çalışılamamıştır.

Tablo 4.23

Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının doğacı zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.

	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Mak.
<i>BAŞARI FARKI</i>	10	31.40	12,03	14,00	50,00
<i>TUTUM FARKI</i>	10	0,07	0,72	-1,24	1,12
<i>GRUPLAR</i>	<b>10</b>	1,50	0,52	1,00	2,00

	Grup	N	Sıra sayıları farkının ortalaması	Sıra sayıları farkının toplamı
<i>BAŞARI FARKI</i>	Den	5	7,10	35,50
	Kont	5	3,90	19,50
<i>TUTUM FARKI</i>	Den	5	5,40	27,00
	Kont	5	5,60	28,00

Tablo 4.24

Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının doğacı zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları

	Başarı	Tutum
Mann-Whitney U	4,500	12,000
Wilcoxon W	19,50	27,00
Z	-1,676	-,104
<b>Önem</b>	<b>P&gt;0,05</b>	<b>P&gt;0,05</b>

Doğacı zekâ alanına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son başarı ve tutum puan değişimi arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U test çözümü yapılmıştır. Tablo 4.24'den anlaşılacağı üzere, deney grubu başarı ve tutum puan farkı ortalamaları ile kontrol grubu başarı ve

tutum puan farkı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Başarı: Mann Whitney U= 4,500 Z= -1,676 P>0,05 Tutum: Mann Whitney U= 12,000 Z= -,104 P>0,05).

**Tablo 4.25**

**Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının Matematik zeka alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri**

	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Mak.
<i>BAŞARI FARKI</i>	6	40,00	11,40	23,00	57,00
<i>TUTUM FARKI</i>	6	-0,01	0,71	-0,76	0,88
<i>GRUPLAR</i>	6	1,66	0,51	1,00	2,00

	Grup	N	Sıra sayıları farkının ortalaması	Sıra sayıları farkının toplamı
<i>BAŞARI FARKI</i>	Den	2	3,50	7,00
	Kont	4	3,50	14,00
<i>TUTUM FARKI</i>	Den	2	3,00	6,00
	Kont	4	3,75	15,00

**Tablo 4.26**

**Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının matematik zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları**

	Başarı	Tutum
Mann-Whitney U	4,000	3,000
Wilcoxon W	14,00	6,00
Z	0,00	-0,46
<b>Önem</b>	<b>P&lt;0,05</b>	<b>P&gt;0,05</b>

Matematik zeka alanına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son başarı ve tutum puan değişimi arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U test çözümlemesi yapılmıştır. Tablo 4.26'den anlaşılacağı üzere, deney grubu ve kontrol grubu başarı puan farkları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşurken; deney ve kontrol grubu tutum puan farkı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Başarı: Mann Whitney U= 4,000 Z= 0,00 p<0,05 Tutum: Mann Whitney U= 3,000 Z= -0,04 p>0,05).

**Tablo 4.27**

**Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının sosyal zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri**

	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Mak.
<i>BAŞARI FARKI</i>	15	34,06	24,08	-24,00	67,00
<i>TUTUM FARKI</i>	15	-0,06	0,94	-2,11	2,18
<i>GRUPLAR</i>	15	1,46	0,51	1,00	2,00

	Grup	N	Sıra sayıları farkının ortalaması	Sıra sayıları farkının toplamı
<i>BAŞARI FARKI</i>	Den	8	10,25	82,00
	Kont	7	5,43	38,00
<i>TUTUM FARKI</i>	Den	8	10,00	80,00
	Kont	7	5,71	40,00

Tablo 4.28

**Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının sosyal zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları**

	Başarı	Tutum
Mann-Whitney U	10,00	12,00
Wilcoxon W	38,00	40,00
Z	-2,08	-1,85
<b>Önem</b>	<b>P&gt;0,05</b>	<b>P&gt;0,05</b>

Sosyal zeka alanına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son başarı ve tutum puan değişimi arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U test çözümü yapılmıştır. Tablo 4.28`den de anlaşılacağı üzere, deney grubu başarı ve tutum puan farkı ortalamaları ile kontrol grubu başarı ve tutum puan farkı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Başarı: Mann Whitney U= 10,000 Z= -2,08 p>0,05 Tutum: Mann Whitney U= 12,000 Z= -1,85 p>0,05).

Tablo 4.29

**Deney ve kontrol gruplarının ortalama farklarının içsel zekâ alanına göre başarı ve tutum puanlarının tanımlayıcı istatistikleri**

	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Mak.
<i>BAŞARI FARKI</i>	16	41,18	13,59	10,00	60,00
<i>TUTUM FARKI</i>	16	0,28	0,69	-1,05	1,76
<i>GRUPLAR</i>	16	1,43	0,51	1,00	2,00

	Grup	N	Sıra sayıları farkının ortalaması	Sıra sayıları farkının toplamı
<i>BAŞARI FARKI</i>	Den	9	9,06	81,50
	Kont	7	7,79	54,50
<i>TUTUM FARKI</i>	Den	9	9,61	86,50
	Kont	7	7,07	49,50

**Tablo 4.30**

**Deney ve kontrol grupları ortalama farklarının içsel zekâ alanına göre başarı ve tutum puanları arasındaki farkın Mann Whitney U testi sonuçları**

	Başarı	Tutum
Mann-Whitney U	26,500	21,500
Wilcoxon W	54,50	49,50
Z	-0,53	-1,06
<b>Önem</b>	<b>P&gt;0,05</b>	<b>P&gt;0,05</b>

İçsel zekâ alanına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son başarı ve tutum puan değişimi arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U test çözümü yapılmıştır. Tablo 4.30'dan anlaşılacağı üzere, deney grubu başarı ve tutum puan farkı ortalamaları ile kontrol grubu başarı ve tutum puan farkı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Başarı: Mann Whitney U= 26,500 Z= -0,53 p>0,05 Tutum: Mann Whitney U= 21,500 Z= -1,06 p>0,05).

#### 4.7. Alt problem 7:

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.31

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
BAŞARI	D.Ön	26	15,11	11,01	2,16	1,26	0,21	p> 0,05
	K.Ön	26	19,03	11,32	2,22			
	D.Son	26	58,03	12,28	2,40	2,19	0,03	p< 0,05*
	K.Son	26	48,69	17,95	3,52			

Tablo 4.31`de de görülebileceği üzere, eğitimin başında deney grubundaki öğrenciler ( $\bar{X}=15,11$ ) not ortalaması elde etmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise 4,08 ortalama puan farkı ile ( $\bar{X}=19,03$ ) eğitime başlamışlardır. Öntest sonuçları itibari ile iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark ( $t=-1,26$ ,  $p>0,05$ ) görülmemiştir. Eğitim dönemi sonunda deney grubu kontrol grubunu yakalayarak, 19,44 ortalama puan farkı ile eğitimi tamamlamıştır. Deney grubunun sontest sonucuna göre ortalama puanı ( $\bar{X}=58,03$ ), kontrol grubunun ortalama puanı ise ( $\bar{X}=48,69$ ) olarak gerçekleşmiştir. Gösterilen bu akademik ilerlemeye paralel olarak sontest sonuçlarına göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $t=2,19$ ,  $p<0,05$ ) bir farklılık oluşmuştur.

Gerçek anlamda ilerleme olup olmadığını saptamak için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçtaki elde ettikleri seviye ile sontestte elde edilen seviyelerin farklarının kıyaslanmasına ihtiyaç vardır.



**Tablo 4. 32**  
**Deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkların kıyaslanması ve t-Testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Başarı Farkı	Deney	26	42,92	11,26	2,20	3,11	0,00	p< 0.01*
	Kontrol	26	29,65	18,61	3,65			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest kıyaslanması sonucu elde edilen gerçek ilerleme seviyeleri ise; deney grubunda  $\bar{X}$  fark=42,92 iken kontrol grubunda  $\bar{X}$  fark=29,65'tir. Ön-sontest sonucu elde edilen değer de, bize deney ve kontrol gruplarının ilerleme seviyeleri arasında istatistiksel olarak çok anlamlı düzeyde (t=3,11, p<0,01) fark olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.33**  
**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farklılıklar ve t-Testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
TUTUM	D.Ön	26	3,20	0,53	0,10	1,39	0,17	p> 0.05
	K.Ön	26	2,89	0,97	0,19			
	D.Son	26	3,52	0,56	0,11	4,55	0,00	p< 0.01*
	K.Son	26	2,78	0,60	0,11			

Tablo 4.33'de de görülebileceği üzere, eğitimin başında deney grubundaki öğrenciler ( $\bar{X}$ =3,20) puan ortalamalık bir tutum ölçüsü elde etmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise ( $\bar{X}$ =2,89) puan ortalamalık bir tutum ölçüsü ile eğitime başlamışlardır. Öntest sonuçları itibari ile iki grup arasında anlamlı düzeyde fark (p=0.17, p>0.05) görülmemiştir. Deney grubunun sontest sonucuna

göre elde ettiği ortalama tutum puanı ( $\bar{X}=3,52$ ). kontrol grubunun ortalama tutum puanı ise ( $\bar{X}=2,78$ ) olarak gerçekleşmiştir. Sonteste saptanan tutum puanı farklılığı deney grubu lehine çok anlamlı ( $t=4,55$ ,  $p<0,01$ ) düzeyde gerçekleşmiştir.

Gerçek anlamda ilerleme olup olmadığını saptamak için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçtaki elde ettikleri seviye ile sonteste elde edilen seviyelerin farklarının kıyaslanmasına ihtiyaç vardır.

**Tablo 4.34**

**Deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki farkların kıyaslanması ve t-Testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$ = $\bar{X}$ fark	ss	sh	t değeri	p değeri	Anlamlılık düzeyi
Tutum Farkı	Deney	26	0,32	0,67	0,13	2,11	0,04	p< 0.05*
	Kontrol	26	-0,11	0,81	0,15			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest sonuçlarının kıyaslanması sonucu elde edilen gerçek ilerleme seviyeleri ise; deney grubunda  $\bar{X}$  fark=0,32 iken kontrol grubunda  $\bar{X}$  fark=-0,11'dir. Farkların kıyaslanması sonucu elde edilen değer de, bize deney ve kontrol gruplarının ilerleme seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $t=2,11$ ,  $p<0,05$ ) fark olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.35**

**Deney grubunun başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları**

Deney	N	$\bar{X}$	ss
Ön başarı	26	15,11	11,01
Son Başarı	26	58,03	12,28
Ön Tutum	26	3,20	0,53
Son Tutum	26	3,52	0,56

Tablo 4.36

**Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki ve ANOVA testi sonuçları**

Deney		Ön Başarı	Son Başarı	Ön Tutum	Son Tutum
Önbaşarı	Pearson Korelasyonu	1	0,537**	0,350	-0,113
	P değeri	-	0,00	0,08	0,58
	N	26	26	26	26
Sonbaşarı	Pearson Korelasyonu	0,537**	1	0,380	0,423
	P değeri	0,00	-	0,05	0,03
	N	26	26	26	26
Öntutum	Pearson Korelasyonu	0,350	0,380	1	0,253
	P değeri	0,08	0,055	-	0,21
	N	26	26	26	26
Sontutum	Pearson Korelasyonu	-0,113	0,423*	0,253	1
	P değeri	0,58	0,03	0,21	-
	N	26	26	26	26

\*\* Korelasyon  $p < 0,01$

\* Korelasyon  $p < 0,05$

Tablo 4.36 da görüldüğü üzere, deney grubunun ön başarı –son başarı, ön tutum-son tutum puanları arasındaki korelasyonlarına bakıldığında, ön-başarı ile son-başarı puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,537$ ,  $p=0,00$ ). Buna göre, öğrencilerin başarıları deney grubunda ön ve son ölçümlerde anlamlı düzeyde aynı yönde artış göstermiştir. Deney grubunun son tutum puanları ile son başarı puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,424$ ),  $p=0,03$ ). Buna göre, deney grubunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arttıkça başarıları da artmaktadır.

**Tablo 4.37**  
**Kontrol grubunun başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları**

Kontrol	N	$\bar{X}$	ss
Ön başarı	26	19,03	11,32
Son Başarı	26	48,69	17,95
Ön Tutum	26	2,89	0,97
Son Tutum	26	2,78	0,60

**Tablo 4.38**

**Geleneksel yöntemlere göre öğretim gören öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki ve ANOVA testi sonuçları**

Kontrol		Ön Başarı	Son Başarı	Ön Tutum	Son Tutum
Önbaşarı	Pearson Korelasyonu	1	0,256	0,094	-0,209
	P değeri	-	0,20	0,64	0,30
	N	26	26	26	26
Sonbaşarı	Pearson Korelasyonu	0,256	1	0,246	-0,197
	P değeri	0,20	-	0,22	0,33
	N	26	26	26	26
Öntutum	Pearson Korelasyonu	0,094	0,246	1	0,553**
	P değeri	0,64	0,22	-	0,00
	N	26	26	26	26
Sontutum	Pearson Korelasyonu	-0,209	-0,197	0,553**	1
	P değeri	0,30	0,33	0,00	-
	N	26	26	26	26

\*\* Korelasyon  $p < 0,01$

Tablo 4.38 'de görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön başarı –son başarı, ön tutum-son tutum puanları arasındaki korelasyona bakıldığında, ön başarı ile son başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,553$ ,  $p=0,00$ ). Buna göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik başarıları arasında kontrol grubunda ön ve son ölçümlerde anlamlı düzeyde aynı yönde artış göstermiştir. Grubun son tutum puanları ile son başarı puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

## BÖLÜM V

### 5. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu bölümde, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan öğrencilerle, geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerin, cinsiyet, beyin baskınlığı ve çoklu zekâ değişkenlerine göre, İngilizce akademik başarıları ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar ve tartışma:

Tezin problemi ve alt problemlerine yönelik olarak yapılan araştırma sonunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla varılan sonuçlar şunlardır.

1. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, eğitimin başlangıcında hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler arasında İngilizce başarı testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Verilen eğitim sonunda, deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre akademik anlamda daha başarılı olmuşlar ve her iki grup arasında da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları, kendi içerisinde kız-erkek değişkenine göre akademik başarıları açısından kıyaslandığında ise, ne deney grubundaki ne de kontrol grubundaki, kız ve erkek öğrencileri arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun verilen eğitimde, daha fazla duyuşsal sistem (işitme, görme, dokunma, tatma ve koklama gibi) eğitimde kullanıldığından, hedeflenen dil becerileri geleneksel öğretim yöntemlerine göre çok daha kolay kazanılmaktadır.

Sinirdilbilimsel programlama ilkeleri ve geleneksel öğretim yöntemleri, yabancı dil eğitiminde kullanıldığında, verilen eğitimin etkinliği cinsiyet açısından bir değişiklik göstermemiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin kız ya da erkek oluşu verilen eğitiminden daha az ya da daha çok yarar sağlamalarına neden olmamıştır.

2. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, eğitimin başlangıcında hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Verilen eğitim sonunda, deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre tutumlarında daha olumlu anlamda değişiklik olmuş ve her iki grup arasında da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmüştür.

Ancak, deney ve kontrol grupları arasındaki öntest-sontest sonuçları arasındaki farkın kıyaslanması sonucu elde edilen veriler incelendiğinde ilginç bir durumla karşılaşılmıştır. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun eğitim gören erkek öğrencilerle, geleneksel yöntemlerle eğitim gören erkek öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları açısından, deney grubundaki erkek öğrenciler lehine anlamlı bir olumlu değişiklik gözlenmiştir. Kızlarda ise önölçüm-sonölçüm sonuçları arasındaki farkın kıyaslanmasıyla elde edilen veriler, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bir başka deyişle deney grubundaki kız öğrencilerin kontrol grubundaki kız öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye daha olumlu bir tutum benimsemelerine rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Deney ve kontrol grupları, kendi içerisinde kız-erkek değişkenine göre tutum açısından kıyaslandığında, ne deney grubundaki ne de kontrol grubundaki, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

3. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemlere göre eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında, beyin baskınlığına göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, eğitimin başlangıcında hem sol beyni daha baskın olan öğrenciler hem de sağ beyni daha baskın olan öğrenciler arasında İngilizce başarı testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Verilen eğitim sonunda, deney grubundaki sol beyni daha baskın olan öğrenciler ile kontrol grubundaki sol beyni daha baskın olan öğrenciler arasında İngilizce akademik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülemediği.

Sağ beyni baskın olan sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan öğrenciler ile geleneksel yöntemle eğitim alan öğrenciler arasında sinirdilbilimsel programlama ilkeleri lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Fiske, Taylor, Nisbett ve Ross(1984)'a göre (Jensenn, 1994: s. 80'deki alıntı),

Öğrencilerinizin davranışlarına en güçlü etki eden etmenler somut ve canlı imgelerdir. Sinirdilbilimciler bunu şöyle açıklayabilirler:

1. Karşılaştırmaya dayalı ve ilgi çekecek düzeyde özgün olan nesnelere, beynin daha çok dikkatini çeker.
2. Beynin duyuşal girdisinin yüzde doksanını görsel kaynaklar oluşturur.
3. Beyin sembollere, ikonlara, güçlü ve basit imgelere çok çabuk tepki verir.

Bu özellikler de çoğunlukla sağ beyni baskın olan öğrencilerin öğrenme esnasında kullandıkları beyin işlevleri ile ilgilidir. Sinirdilbilimsel programlama, ilkeleri, temsil sistemleri, temel kavramları ve öğretim teknikleri ile öğrencilerin beş duyuşlarından en çok hangisini kullandıklarını tanımlarına yardım eder; eğitimi daha çok duyuşal sistemi etkin kılacak sınıf içi alıştırmalara yer vererek daha etkin kılar. Bu da sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitimden sağ beyinli öğrencilerin neden daha çok yarar sağladığını açıklayabilir.

4. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında beyin baskınlığı değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, deney grubunda bulunan sol beyinli öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan sol beyinli öğrencilerin hemen hemen aynı seviyede bir tutumla eğitime başladıkları gözlenmektedir. Verilen eğitim sonunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye göstermiş oldukları olumlu tutum artarken, kontrol grubundakilerin düşmesi sonucu, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmazken, sontest sonuçlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki sağ beyni daha baskın olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde, hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası yapılan ölçümlerde, sağ beyni daha baskın olan öğrencilerin tutum farkları, deney grubu lehine daha olumludur. Ancak bu olumlu farklılık, öntest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde gerçekleşmezken, eğitim sonucu, olumlu tutum deney grubu lehine arttığı için, sontest sonuçlarına göre çok anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak da, sağ beyinli öğrencilerin sinirdilbilimsel programlamada eğitim verilirken, teknik ve süreçlerin üzerine oturtulduğu ilkeler ve temel kavramların büyük bir bölümünün sağ beyinli öğrencilerin öğrenme stratejilerine daha uygun olması olarak değerlendirilebilir. Örneğin; “ Hayal gücünü temel” almaları (Vitale, B.:1980. 15), öğretmeni otorite olarak görmekten çok, eğitimi kolaylaştıran bir rehber görmeleri, öğrenme esnasında daha çok duyularını kullanmaları, özellikle görsel algılamalarının daha iyi olması (Cleveland, 1987: 61) olarak düşünülebilir.

Öntest-sontest ölçümleri sonucu tespit edilen İngilizce öğrenmeye yönelik tutum değişikliği incelendiğinde, deney grubunda bulunan hem sol beyinli hem de sağ beyinli öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde artış olurken, kontrol grubundaki sol ve sağ beyni daha baskın olan öğrencilerin tutumlarında az da olsa bir düşüş görülmüştür.



Kontrol grubundaki sol beyinli öğrencilerin tutumunda, daha fazla olumsuz bir değişiklik olması nedeniyle, sol beyinli öğrencilerin tutumlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşurken, sağ beyinli öğrencilerde böyle bir anlamlı fark gözlenmemiştir. Fark, sağ beyinli öğrencilerin tutumlarında daha az değişiklik olmasından kaynaklanmamakta, kıyaslandıkları sol beyni daha baskın olan öğrencilerin tutumlarındaki düşüş farkından oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grupları, kendi içerisinde sol-sağ beyin baskınlığı değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları açısından kıyaslandığında, hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki sağ beyinli öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında eğitim sonucu daha olumlu bir değişiklik olmuştur. Ancak bu değişiklik istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum değişikliği açısından, sinirdilbilimsel programlama, başarıda olduğu gibi tutumda da, sol beyinli öğrencilere göre, sağ beyinli öğrencilerde daha etkili olmuş ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ölçülememiştir.

5. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde, farklı zekâ gruplarına göre farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Doğacı zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, başlangıçtaki akademik başarıları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklar oluşmaz iken, eğitim sonunda sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmuştur.

Matematik zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, ne başlangıçtaki akademik başarıları arasında ne de eğitim sonucu ölçülen başarıları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklar görülmemiştir.

Sosyal zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, başlangıçtaki akademik başarıları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel düzeyde anlamlı fark var iken, eğitim sonunda sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu öğrenciler arasındaki farkı kapatarak kontrol grubunu geçmişler ancak arada oluşan farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

İçsel zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrenciler, akademik başarı olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin gerisinde, eğitime başlamalarına rağmen, eğitim sonunda büyük bir başarı elde ederek arasındaki farkı kapatmış ve öne geçmişlerdir. Ancak bu başarı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Müzik, bedensel, sözel ve görsel zekâ bölümü diğerlerine göre daha baskın olan öğrencilerin arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı, bu gruplara düşen öğrenci sayısının istatistikî analiz yapmaya yetecek sayıda olmaması nedeniyle, çalışılmamıştır.

Sonuç olarak çalışılabilen tüm zekâ gruplarında, sinirdilbilimsel programlama, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarına daha olumlu düzeyde katkı sağlamıştır. Öğrenme özelliklerine daha uygun olması nedeniyle doğacı, içsel ve sosyal zekâ grubu daha baskın olan öğrenciler sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre desenlenmiş eğitimden akademik başarı olarak daha çok yararlanmışlardır. Ancak sadece doğacı zekâ grubunun sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmıştır.

6. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin çoklu zekâ değişkenine göre İngilizce

öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde, farklı zekâ gruplarına göre farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Doğacı zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, başlangıçtaki tutumları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark oluşmaz iken, eğitim sonunda sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu lehine bir miktar farklılık olmuş ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Matematik zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, ne başlangıçtaki akademik başarıları arasında ne de eğitim sonucu ölçülen başarıları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklar görülmemiştir. Ancak tutum farklılıkları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının deney grubuna göre bir miktar daha olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir.

Sosyal zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin, başlangıçtaki İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında kontrol grubu lehine bir fark var iken, eğitim sonunda sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu öğrencileri arasındaki farkı kapatarak kontrol grubunu geçmişler bunda kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında bir miktar olumsuz yönde değişim olması gerekçe olarak gösterilebilir. Başlangıçta hiçbir grup lehine fark görülmezken, eğitim sonunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

İçsel zekâsı diğer zekâ gruplarına göre daha baskın olan deney grubundaki öğrenciler, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları açısından hem başlangıçta hem de eğitim sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu bir tutum göstermişlerdir. Her iki ölçüm sonucu da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Başarıda olduğu gibi, çalışılabilen zekâ gruplarından, sosyal ve içsel zekâ grubu daha baskın olan öğrenciler sinirdilbilimsel programlama ilkeleri öğrenme stratejilerine daha uygun olduğu için daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir. Doğacı zekâ grubundaki öğrenciler de olumlu bir değişiklik gözlenmesine rağmen anlamlı düzeyde değildir. Matematik zekâ grubu daha baskın olan öğrencilerde bu gözlemlenmemiştir.

7. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarıları incelendiğinde, öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Verilen eğitim sonucunda sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim verilen deney grubu, kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha başarılı olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde benzeri bir durum gözlenmiştir. Başlangıçta tutum açısından anlamlı bir fark görünmez iken eğitimin sonunda, istatistiksel olarak çok anlamlı düzeyde deney grubunu lehine fark olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce Öğrenmeye yönelik tutumları ve eğitim sonunda elde ettikleri başarı arasındaki ilişki incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu artış olduğunda, akademik başarıları da artmış. Kontrol grubunda ise böyle istatistiksel bir ilgi kurulamamıştır.

Sonuç olarak, sinirdilbilimsel programlama ilkeleri ile çalışmada değişken olarak kullanılan cinsiyet, beyin baskınlığı ve çoklu zekâ bölümlerine göre sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun olarak verilen eğitimin geleneksel eğitime oranla daha fazla akademik başarı sağladığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum benimsemelerini sağladığı saptanmıştır.

Cinsiyet bir değişken olarak alındığında, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim verilen deney grubu öğrencilerle kontrol grubu öğrencilerde, aynı gruptaki (deney ya da kontrol) kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğrenci başarıları, beyin baskınlığı bir değişken olarak alındığında, sol beyinli öğrenciler arasında, deney ve kontrol grupları kıyaslandığında anlamlı bir fark görülmezken, sağ beyinli öğrenciler arasında sinirdilbilimsel programlamaya göre eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bunun nedenleri arasında sinirdilbilimsel programlama ilkeleri ile sağ beynin öğrenme ve bilişsel becerileri arasındaki paralellik düşünülebilir.

Aynı özellikler dikkate alınarak öğrenci tutumları kıyaslandığında, deney grubundaki sol beyni daha baskın olan öğrencilerle, kontrol grubundaki sol beyinli öğrenciler arasında anlamlı bir tutum farkı olmazken, sağ beyinli öğrenciler arasında sinirdilbilimsel programlama lehine anlamlı bir tutum farkı saptanmıştır.

Gruplar kendi içlerinde sol ve sağ beyine göre kıyaslandığında ise, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubu öğrenciler arasında, sağ beyinli öğrenciler lehine bir farklılık gözlenirse de, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kontrol grubundaki öğrenciler de ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğrenci başarıları, zekâ bölümleri bir değişken olarak alındığında, deney ve kontrol grupları arasında veri çözümlemesi için yeterli sayıda öğrenci bulunan zekâ gruplarından, doğacı, sosyal ve içsel gruptaki öğrenciler sinirdilbilimsel programlama grubu lehine daha başarılı olsalar da, sadece doğacı zekâdaki öğrencilerin başarıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tutumlarında da, benzeri bir durum gözlenmiştir. Doğacı, sosyal ve içsel zekâ grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları sinirdilbilimsel programlama grubu lehine olumlu yönde artarken, sadece sosyal ve içsel zekâda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gözlemlenmiştir. Deney grubundaki matematik zekâ grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki aynı gruba ait öğrenciler arasında ise, ne başarıda ne de tutumda bir farklılık saptanmıştır.

Son olarak, tutum ile başarı arasında ilgiye bakıldığında, İngilizce öğrenmeye daha olumlu tutum izleyen sinirdilbilimsel programlama grubu, akademik başarıda da daha yüksek bir ortalama elde etmiştir. Kontrol grubunda ise, böyle bir saptama yapılabilecek veri bulunamamıştır.



## 5.2. Öneriler:

Elde edilen bulgular ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda eğitimciler, aileler, eğitim planlayıcıları ve yöneticileri, İngilizce öğretmenleri ve ders kitabı yazarları ile bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Beyin baskınlığı özelliklerinin ailelerce ve eğitim kurumlarınca bilinmesinin, aile içindeki iletişimi daha olumlu yönde etkileyeceği değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında, farklı ve her iki beyin özelliklerine uygun eğitim verilmesi hem başarıyı hem de öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum takımlarını sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Yapılan çalışma, sağ beyinli öğrencilerin özelliklerinden dolayı, sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre tasarlanan eğitimden daha çok yarar gördüğü ve tutumlarında da daha olumlu oldukları saptanmıştır. Sol beyni daha baskın olan öğrencilerin de belki de geleneksel eğitimden daha fazla yarar sağladığı düşünülebilir. Sınıfların olanaklar ölçüsünde beyin baskınlığına göre oluşturulmasının eğitimde başarıyı arttırabileceği düşünülmektedir. Bunun olası olmadığı kurumlarda, yani öğretmenlerin her iki beyin baskılığında öğrencileri olduğu sınıflarda, eğitimin etkinliğinin arttırılabilmesi için sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin yanı sıra geleneksel eğitimden de yararlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
3. Çoklu zekâ özelliklerinin bilinmesi ve sınıf içinde birincil temsil sistemlerinin göz önünde bulundurularak farklı duyu organlarına seslenen sınıf içi uygulamaların, hem öğrenmeyi kolaylaştıracağı hem de daha kalıcı kılacağı değerlendirilmektedir.

4. Bundan sonra çoklu zekâ kuramı ile ilgili yapılacak deney desenli çalışmalarda, zekâ gruplarının sayısal çokluğu göz önünde bulundurularak, yeterli deneğin sağlanabileceği daha kalabalık grupların seçilmesi uygun olacaktır.
5. Öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin öğretim süreçleri planlanır ve uygulanırken dikkate alınması, öğrencinin derse tutumunu arttıracak ve tutumu olumlu olan öğrencinin akademik başarısı da o oranda daha iyi olacaktır.
6. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre düzenlenmiş izlenceler gibi insancıl yöntemlerin, eğitimde, özellikle yabancı dil eğitimde kullanılmasının, sürekli şikâyet edilen yabancı dil eğitimimizin sorunlarından olan uygun yöntem ve tekniklerin uygulanmamasının çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
7. Sinirdilbilimsel programlama ilkelerinin daha fazla araştırmada, araştırmanın konusu olarak kullanılmasının kuram yönünü destekleyeceği için, etkili ve sonuç alan bir teknolojinin yöntem olma yolunda araştırmalarla da desteklenmesini sağlayacaktır.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. (2003) **Aktif Öğrenme**: İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alder H. ve Heather B. (2000). **21 Günde NLP**. Çev. Fatma Can Akbaş. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Altunay U. (2002) **Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin anlaşılması Üzerine Etkileri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arnold J. (1999). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowen D. J, Madsen H. Ve Hilferty A. (1985). **Tesol: Techniques and Procedures**. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Brown D. H. (2000). **Teaching by Principles: An Integrative Approach to Language Pedagogy**, Second Edition. London: Longman
- Brown, H. D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary PB With CD-ROM
- Cleveland B. (1986) **Master Teaching Techniques**. Georgia: Connecting Link Press
- Cunningsworth A. (1984). **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**: Oxford: Heineman Publications
- Cunningsworth A. (1995). **Choosing your Coursebook**. Oxford: Macmillan Education
- Davis E. C. , Hafsah N. ve Ruru S. A. A. (1994). **Helping Teachers and Students Understand Learning Styles**. Forum: Vol 32 No: 13, Temmuz-Eylül 1984, S. 12
- Demirel Ö. (1990) **İlkeler Yöntemler Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları
- Ellis R. (2003). **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner H. (1983). **Frames of Mind**. New York: Basic Books.

- Grinder M. (1991) **Righting the Educational Conveyor Belt**. Metamorphous Press
- Gün N. (2000) **NLP: Kilo Almadan Sigarayı Bırakmak**. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Gün N. (2001) **NLP: Zihninizi Kullanma Kılavuzu**. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Gün N. (2002). **NLP ile Satış ve Pazarlama** İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Gün N. (2003) **NLP: Kadınlar ve Erkekler Nasıl Anlaşırlar?** İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Gyoka S. (2005) **Word Power and reading Comprehension for YDS And KPDS**
- Harmer J. (2002). **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Pearson Education Limited.
- Heaton J. B. (1990). **Writing English Language Tests**. Longman: Longman Handbooks For Teachers.
- Hill E. L. (1983). **An Empirical Test of the Neuro-Linguistic Programming Concept of Anchoring**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Washington State University, Department Of Psychology.
- Huges A. (2003). **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press
- Hurriyet Gazetesi (2005). İnsan Kaynakları Eki: (20 Mart 2005).
- Jensen E. (1995) **The Learning Brain**": Turning Point, Del Mar CA, USA
- Köknel Ö. (2003) **Akil ile Düşünce Gücü**: İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi,
- Kraft W. A. (1982). **The Effects of Primary Representational System Congruence on Relaxation in a Neuro Linguistic Model**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas A & M University, Graduate College.
- Krashen S. D. (1988). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Hertfordshire: Prentice Hall International.

- Larsen-Freman D. (1986). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown M.P. ve Spada N. (2003) **How Languages are learned**: Oxford: Oxford University Press
- Mclaughlin B. (1991). **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. (1999) **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Connor J. & McDermoth I. (1996) **NLP'nin İlkeleri**. Çev. Demek Uyar Ezerler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- O'Connor J. ve Lages A. (1984) **NLP ile Koçluk**. Çev. Mehmet Zaman. İstanbul: Hayat Yayınları
- Prezas P. R. (1995). **The Effects of Neurolinguistic Programming on the State-Trait Anxiety and Academic Performance Using Self-Hypnosis**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas A & M University, Corpus Christi.
- Revell J. & Norman S. (1996). **In Your Hands: NLP in ELT**. London: Safire Press.
- Revell J. & Norman S. (1999). **Handing over: NLP Based Activities for language learning**. London: Safire Press.
- Richards ve Rodgers (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Rivers W. M. (1987). **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Semtner E. A. (1986). **An Investigation into the Relevance of Using Neuro-Linguistic Programming as an Aid in Individualizing College Reading Programs**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University Of Oklohoma, Graduate College.
- Stern H.H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Pres
- Torres C. (1984). **An Investigation of Language Representational System Utilization by Personality Type**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University Of Oklohoma, Graduate College.

Vitale, B. M. (1982) **Unicorns are Real: A Right-Brained Approach to Learning.**  
Jalmar pres

Yeşildere S. (2003) **İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zeka Teorisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



## İNTERNET KAYNAKÇASI

AKAY N. (2005). Yabancı Dile Yabancıyız.

(<http://www.yeniasya.com.tr/2005/08/21/gorus/default.htm>) (21 Ağustos 2005)

Barrat N: J. (2002) Understand yourself and others -- by examining some of the filters we use.

(<http://lifeimprovementresourcecenter.com/article5filters.html>) (17 Kasım 2005)

Chris S. (2001). SearchDay - Searching on the Right Side of the Brain.

(<http://searchenginewatch.com/searchday/article.php/2157121>)(18 Haziran 2001) ([http://www.webbrain.com/html/default\\_win.html](http://www.webbrain.com/html/default_win.html))

Core Changes. Integrating NLP, Hypnosis, TFT, EFT, & Coaching.

(<http://www.corechanges.com/ideas.html>) (21 Kasım 2005)

Çelik H. (2000). Meclis Konuşma Metni.

([http://www.huseyincelik.net/2000\\_meclis\\_konusma3.html](http://www.huseyincelik.net/2000_meclis_konusma3.html)) (21 Haziran 2005)

Eğitim Sistemi Çoklu Zeka Kuramına Göre Yeniden Yapılandırılabilir mi?**Türk Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma Sorununa Yeni Yaklaşımlar**

(<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/cokluzeka.html>) (15 Eylül 2005)

Felder R. M. (1996) Matters of Style ([http://www.ncsu.edu/felder-](http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm)

[public/Papers/LS-Prism.htm](http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm)) (15 Kasım 2005)

Gibson K. M.(2002). Learning Styles and Hemispheric Dominance - Right or Left Brain: Which is Dominant in Your Family?

(<http://www.leapingfromthebox.com/art/kmg/learningstyles2.html>) Temmuz 2002) (<http://www.testcafe.com/lbrb/>) (27 Kasım 2005)

Imperial College London. Chapter 2: The Fox and the Crow

(<http://www.doc.ic.ac.uk/~rak/papers/Chap2.html>) (27 Kasım 2005)

Jacobson S. (1994)A Brief History of NLP

(<http://www.sidjacobson.com/institute/history.html>.) (15 Kasım 2005)

Kaşıkçı E. (2002) Honesty Body Language

(<http://www.basariyolu.com/eng/yazarlar.asp?id=205>) (15 Kasım 2005)

- Knighr S. (2005) Metaprograms:  
(<http://www.sueknight.co.uk/Mybooks/SinirdilbilimselProgramlamaatWrkOrg.htm>) (10 Ekim 2005)
- Lady L. (1990) A Brief History Of NLP  
(<http://www2.hawaii.edu/~lady/archive/history.html>) (15 Mart 2005)
- Sikes R. ve C. Mind Design.  
(<http://www.idea-seminars.com/articles/minddesign.htm>) (20 Mart 2005)
- T. C. Kültür Bakanlığı. Geleneksel Tiyatro: Meddah.  
([http://www.kulturturizm.gov.tr/portal/kultur\\_tr.asp?belgeno=4544](http://www.kulturturizm.gov.tr/portal/kultur_tr.asp?belgeno=4544)) (15 Kasım 2005)
- Tiyatro On Line. Geleneksel Tiyatro: Meddah  
(<http://www.tiyatronline.com/gelenek105.htm>) (15 Kasım 2005)
- Toper . (2004) oklu Zeka Kuramı.  
([http://www.enocta.com/tr/kaynaklar\\_makale\\_detay.asp?url=203](http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203)) (15 Ağustos 2005)

EK 1:

**İNGİLİZCE BAŞARI TESTİ (Örnek Sorular)****ACHIEVEMENT TEST FOR NEW BRIDGE TO SUCCESS**

Part A: Read the following sentences carefully and choose the one option a, b, c or d that will best fill in the blank and mark your answer sheet. Do not write on the test booklet.

1. I hear that the adventure John had in Laredo was very \_\_\_\_\_ although it \_\_\_\_\_ one of the safest parts in Mexico then.

- a. frightened/was      b. frightened/is  
c. frightening/was      d. frightening/is

5. After she learned the results of the examination, she started to feel \_\_\_\_\_ more depressed.

- a. far                      b. lots of  
c. better                  d. quite

6. Mrs. Göksel is a very talented \_\_\_\_\_. She performs successful medical operations on people who suffer from various illnesses.

- a. sculptor                b. surgeon  
c. vet                      d. pharmacist

10. Two of her ribs \_\_\_\_\_ when she was thrown from her horse.

- a. fractured              b. provided  
c. shared                 d. connected

16. \_\_\_\_\_ by the time they got to the medical center.

- a. The cause of the crash will be fully understood  
b. She has been critically sick  
c. The condition of the patient had deteriorated considerably  
d. The doctor on duty will have to give a blood transfusion

Part B: Read the following statements carefully and find the one option that will best replace the underlined word(s) and mark your answer sheet.

2. 18. Many pilots claimed that they witnessed alien spacecraft while they were cruising on their daily flights.

- a. foreign                      b. extraordinary  
c. familiar                     d. hostile

Part C: Read the following dialogs and find the alternative that will best complete the meaning and mark your answer sheet.

23. Ömer : Have you decided about the job you were interviewed for?

Naci : \_\_\_\_\_

Ömer : Good for you. How about the pay?

Naci : Pay is not very high; but the job itself is very promising.

- a. I think I'll accept it.  
b. No, I haven't yet.  
c. Yes, I refuse it.  
d. Yes, I have. The salary is very good.

Part D: Read the following passages and answer the questions accordingly.  
(Gyoka, 2005)

There are a lot of problems which are threatening our natural environment. Global warming, acid rain, water and air pollution are considered the most dangerous ones. There are many ways to help improve the situation. Firstly, we should promote and practice recycling because it is the production of the new materials which causes the most harm. We should learn to recycle the things like glass jars and plastic bags. Secondly driving an environment-friendly vehicle is also helpful. You can join an organization which cleans up beaches or plants trees and this should prove that you are really concerned about the environment. Finally, supporting organizations such as Green Peace, which tries to prevent many environmental disasters, would help to guarantee that our planet will be safe and clean for the coming generations.

25. The passage clearly states that \_\_\_\_\_.

- a. the environment will remain dirty as long as the human race exists  
b. our environment is threatened by various factors and that people play the main role.  
c. no matter what precautions we take, it is nature itself that destroys the environment  
d. the pollution of our environment is mainly due to the misuse of technology



EK- 2:

## İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMUNUZ

(Örnek Maddeler)

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce çalışmayı seviyorum.	A	B	C	D	E
3. Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.	A	B	C	D	E
4. İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.	A	B	C	D	E
6. İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.	A	B	C	D	E
7. İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.	A	B	C	D	E
9. İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.	A	B	C	D	E
12. İngilizce öğrenmek bana zor geliyor.	A	B	C	D	E
14. İngilizce ile ilgili konuşmalar beni sıkıyor.	A	B	C	D	E

**EK-3:****BEYİN BASKINLIĞI ENVANTERİ**

Aşağıdaki test öğrenirken ağırlıklı olarak beyninizin sol yarısını mı yoksa sağ yarısını mı daha çok kullandığınızı tespit etmek için tasarlanmıştır. Bazı kişilerin her iki beyin lopunu da eşit kullandığı düşünülürse bir bölüm öğrencinin sol ve sağ beyin kullanma oranları bir birine yakın olarak çıkabilir.

Yönerge: Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyunuz ve sizce doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Sizin tutum ve davranışınızı en iyi anlatan seçeneği bulunuz ve karşılığı olan harfî cevap kağıdınızda işaretleyiniz. Soru kitapçığına her hangi bir şey yazmayınız.

1. Etkin öğrenebilmek için, daha çok \_\_\_\_\_ sınıfları tercih ederim.
  - a. konusunda bilgili bir öğretmeni dinleyebileceğim
  - b. rahatça dolaşabileceğim ve istediğimi yapabileceğim
  - c. öğretmeni dinleyebileceğim ve aynı zamanda istediğimi yapabileceğim
2. İçinizden gelen sesler davranışlarınızı nasıl etkiler?
  - a. Önemli kararlar alırken içimden gelen seslere güvenmemeye (olumsuz) çalışırım.
  - b. Sıklıkla içimden gelen seslere güvenirim.
  - c. Karar almadan önce zaman zaman içimden beni yönlendiren sesler gelir ancak çoğunlukla bilinçli olarak beni etkilemesine izin vermem.
3. Benim için genellikle her şeyin yeri bellidir. Bilgiyi ve eşyayı düzene koymada başarılıyım.
  - a. Evet.
  - b. Hayır.
  - c. Bazı durumlarda evet, bazense hayır.
4. Yönümü, ya da bir ismi veya duyduğum bir haberi hatırlayabilmek için genelde \_\_\_\_\_.
  - a. not alırım
  - b. bilgiyi kafamda tutmaya çalışırım
  - c. bir çok farklı şekilde daha önceden edindiğim bilgi ile bağlantı kurmaya çalışırım

5. Not alırken yazımın okunaklı olmasına .....
- hiç dikkat etmem
  - çoğunlukla dikkat ederim
  - bazen dikkat ederim
6. Ne tür dersleri yeğlersiniz?
- Bir işi bitirmeden diğerine başlanmayı
  - Aynı anda birden fazla iş yapabildiğimi
  - Fark etmez.
7. Bir şeyi anımsamam ya da düşünmem gerektiğinde, genellikle...
- sözcükler daha yararlı olur.
  - resim ya da şekil daha yararlı olur.
  - Hem sözcükler, hem de resimler ya da şekiller aynı derecede yararlı olur.
8. Açıklamaları gözden geçirirken \_\_\_\_\_.
- Bir şeyi nasıl yapabileceğimin anlatılmasını tercih ederim
  - Bir şeyi nasıl yapabileceğimin gösterilmesini tercih ederim
  - Belirli bir tercih şeklim yok
9. Evcil hayvan olarak \_\_\_\_\_.
- kedileri tercih ederim
  - köpekleri tercih ederim
  - fark etmez (ikisini de severim ya da sevmem)
10. Ne kadar unutkanınız?
- Neredeyse hiç unutkan değilimdir.
  - Genellikle unutkanımdır
  - Bazen unutkanımdır
11. Bir bilginin doğru olup olmadığına sezgisel mi yoksa bilgiye dayandırarak mı karar verirsiniz?
- Bilgiye dayandırarak
  - İçgüdüsel olarak
  - Her ikisinden de yararlanma eğilimim vardır.
12. Ruh haliniz ne kadar sıklıkla değişir?
- Neredeyse hiç değişmez.
  - Sıklıkla değişir.
  - Bazen değişir.

13. Yönünüzü bulabilmenizle ilgili hangi yargı sizi en iyi anlatır?
- Çok çabuk yönümü kaybederim. Özellikle orada daha önce bulunmadıysam.
  - Orada daha önce bulunmuş olmasam da yolumu bulma konusunda çok iyiyim.
  - Yönümü bulmada ne çok iyi ne de çok kötüyümdür.
14. Otobüs ya da gemiyle seyahat ederken mideniz bulanır mı?
- Hemen hemen hiç midem bulanmaz.
  - Çokça midem bulanır
  - Bazen midem bulanır
15. Zamanı ne kadar iyi kullanıyorsunuz?
- Genellikle her şeyi zamanında bitiririm.
  - Zamanı iyi kullanamam.
  - Zamanı bazen iyi kullanırım.
16. Öğrenirken...
- ayrıntılara ve belirli konulara önem veririm.
  - bütünden parçaya doğru gitmeyi, önce resmin tümünü görmeyi yeğlerim.
  - hem ayrıntılara ve özel konulara, hem de bütüne önem veririm.
17. Hangi tür öğretmenlerden daha iyi öğrenirsiniz?
- Sözlü anlatım yapanlardan
  - Gösteri yoluyla ya da hareketlerle anlatanlardan
  - Hem sözlü anlatan hem de gösteri ve hareket yoluyla anlatanlardan
18. Bir şeyi \_\_\_\_\_ açıklamada iyiyimdir.
- genelde sözcüklerle
  - vücut diliyle ve hareketlerle
  - hem sözcüklerle hem de vücut dili ve hareketlerle
19. Sorunları hangi yolla çözmeyi tercih edersiniz?
- Mantığımla
  - Sezgilerimle
  - Hem mantığımla hem de sezgilerimle

20. Ne tür soruları çözmeyi tercih edersiniz?
- Basit problemleri ve her defasında bir tanesini
  - Daha karmaşık problemleri ve her defasında birden fazlasını
  - Her ikisini de
21. Hayal kurmak \_\_\_\_\_.
- zaman kaybıdır.
  - geleceğimi planlamam için yararlı bir yöntemdir
  - eğlenceli ve dinlendiricidir
22. Hangi tür dersleri tercih edersiniz?
- Gelecekte kullanabileceğim bilgiler edindiklerimi
  - Hemen kullanabileceğim bilgiler edindiklerimi
  - Hem gelecekte hem de hemen kullanabileceğim bilgiler edindiklerimi
23. Aşağıdaki ifadelerden hangisi sizi en iyi anlatır?
- Vücut diline bilinçli olarak dikkat etmem, daha çok insanların söyledikleri şeyleri dinlemeyi tercih ederim.
  - Vücut dilini anlamada iyiyim.
  - Hem insanların söylediklerini hem de vücut dillerini anlamada iyiyim.
24. Hangi dersi daha çok seversiniz?
- Matematiği
  - Geometriyi
  - Her ikisini de seviyorum/sevmiyorum
25. Kendinizi parçalarına ayrılmış bir bisikleti monte etmek gibi yeni ve zor bir işe hazırlıyor olsaydınız, aşağıdakilerden hangisini yapardınız?
- Tüm parçaları yere koyar, onları sayar, gerekli aletleri bulur ve tarife göre monte etmeye çalışırdım.
  - Monte şemasına bakar, elimde var olan aletlerle parçaları takmaya çalışırdım.
  - Benzeri durumlardaki daha önceki deneyimlerimi hatırlamaya çalışır ona göre parçaları takmaya çalışırdım.
26. İnsanlarla iletişim kurarken, \_\_\_\_\_ rahat hissederim.
- konuşan ben isem daha
  - dinleyen ben isem daha
  - konuşan ya da dinleyen olmam fark etmez her iki durumda da kendimi

27. Saate bakmadan, saatin kaç olduğunu tahmin edebilmisiniz?
- Evet
  - Hayır
  - Bazen
28. Derslerin ya da yapılacak işin .....
- planlı olmasını isterim, çünkü ne yapacağımı bilmeliyim.
  - ilerledikçe değişikliklere açık olmasını tercih ederim.
  - hem planlı hem değişikliğe açık olmasını isterim
29. Ne tür sınavları tercih edersiniz?
- Dört ya da beş seçenekten birini işaretleyeceğim çoktan seçmeli sınavları
  - Cevapları kendim yazacağım sorulardan oluşan sınavları
  - Hem çoktan seçmeli hem de cevapları benim yazacağın sınavları
30. Okurken, hangi yolu izlersiniz?
- Bölüm bölüm okuyarak, her bölüm üzerinde ayrı düşünürüm.
  - Tüm metni bütün olarak ele alır, sonuç çıkarmaya çalışırım.
  - Her ikisini de yaparım.
31. Okurken neye dikkat edersiniz?
- belirli detaylara ve gerçeklere
  - ana düşüncelere
  - hem detaylara hem de ana düşüncelere
32. Hangisinden hoşlanırsınız?
- Konuşmaktan ve yazmaktan
  - Çizmekten ve el becerisi gereken işlerden
  - Her ikisinden de
33. Sizin için hangisi daha heyecan vericidir.
- bir şeyi geliştirmek
  - yeni bir şey icat etmek
  - hem bir şeyi geliştirmek hem de yeni bir şey icat etmek
34. Hangisinde daha beceriklisiniz?
- Düşünceleri mantıklı bir sıraya koymada
  - Düşünceler arasında ilişki kurmada
  - hem düşünceleri mantıklı bir sıraya koymada hem de onlar arasında mantıklı bir ilişki kurmada

35. Hangisini daha kolay hatırlarsınız?
- İsimleri ve tarihleri
  - Şekilleri ve haritaları
  - Her ikisini de
36. Gördüğüm yüzleri kolaylıkla hatırlarım.
- Hayır
  - Evet
  - Bazen
37. Okurken ve çalışırken, \_\_\_\_\_.
- tam sessizliği tercih ederim
  - müzik dinlemeyi tercih ederim
  - ders çalışırken değil ama sadece zevk için okurken geri planda çalan müziği dinlerim.
38. Spor yaparken ya da dans ederken bir hareketi en iyi \_\_\_\_\_ öğrenirim.
- hareketi sözel dinleyerek ve zihnimden tekrarlayarak
  - seyrederek ve sonra da yapmaya çalışarak
  - seyrederek, sonra taklit ederek ve hareketin nasıl yapılacağını konuşarak
39. Rahat bir pozisyonda oturun ve ellerinizi, parmaklarınız birbirine girecek şekilde birleştirin. Hangi başparmağınız üstte?
- Sol
  - Sağ
  - İkisi de paralel

## EK -4

## ÇOKLU ZEKA ENVANTERİ (Örnek Sorular)

Aşağıdaki tümceleri dikkatli okuyunuz. Sizi en iyi anlatan seçeneği bularak cevap kağıdınızdaki seçeneği işaretleyiniz. Kitapçığa her hangi bir şey yazmayınız.

	Tamamen Uygun (A)	Oldukça Uygun (B)	Kararsızım (C)	Kısmen Uygun (D)	Hiç uygun değil (E)
1. Doğa ile ilgili konular benim için önemlidir.					
2. İçinde müzik olan tiyatrolar çok hoşuma gider.					
9. Çadırda kamp yapmak eğlencelidir.					
10. Bir ortamda sesler ve gürültü üzerine odaklanırım.					
17. Bahçede veya odamda çiçek yetiştirmeyi severim.					
18. Her zaman bir müzik aleti çalmak istemişimdir.					
25. Çöpler türlerine göre atılmalıdır.					
26. Öğrendiklerimi bir ritim sayesinde hatırlarım.					
33. Canlılar, bitkiler ve hayvanlar bilimi ilgimi çeker.					
34. Radyo ve TV açıkken konsantre olmakta zorlanırım.					
41. Bitki ve hayvanları türlerine göre sınıflamayı severim.					
42. Birçok tür müzikten hoşlanırım.					
51. Beynin çalışma yapısını bilgisayara benzetirim.					
52. Çalışmalarımın sonuçlarını öğrenmek isterim.					
59. Bulmaca çözmeyi severim.					
60. Grup ödevleri yapmayı severim.					
67. Neden sonuç ilişkilerine dayalı oyunlardan hoşlanırım.					
68. Yalnız çalışmayı severim.					
75. Konuları sembol ve formüller ile özetlemeyi tercih ederim.					
76. Röportaj yapmayı severim.					



## EK-5

**DENEY VE KONTROL GRUPLARINA AİT GÜNLÜK DERS PLANI**

Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre hazırlanan ders planı

Öğretmenin Adı: : İzzettin KÖK  
 Sınıf : Hz. A  
 Süre : 45+45 dk.  
 Konu : Dilbilgisi  
 Hedef : Present Perfect Tense'in sözlü ve yazılı sözcelerde kullanabilme becerisi.

Davranışlar :

1. Önceden kaydedilmiş bir banttand dinledikleri ikili konuşmalarda geçen *present perfect tense*'i tanıyıp anlayabilme.
2. Hedef yapıyı okuma parçalarında tanıyıp parçayı anlayabilme.
3. Hedef yapıyı kullanarak yakın geçmişte olan ve sonucu devam eden olayları *just, already* gibi zarf sözcüklerini kullanarak sözlü ifade edebilme.
4. Hedef yapıyı kullanarak yakın geçmişte olan ve sonucu devam eden olayları yazılı ifade edebilme.

Malzemeler : Ders kitapları, ses kasetleri/CDleri

Öğretimsel İşlem Basamakları

1. Öğrencilerin dikkatini çekme ve güdüleme
  2. Dersin amacının belirtilmesi
  3. İlgili dilbilgisel yapının öğretilmesi
- Öğretmen öğrencilerle örnek cümlelerde geçen sözcükleri (bisküvi, çikolata, şeker, vanilya vb.) tekrarlar ve temsil sistemlerini ifade edecek duysal sözcükleri (dokunmak, tatmak, görmek, işitmek vb.) anladıklarından emin olur.
  - Öğretmen öğrencilerle içsel bir yolculuğa çıkacağını söyler. Bu yolculukta hayali bir bisküvi yiyeceklerini belirtir. Öğrenciler daha önceki deneyimlerinden bu tür etkinliklere alışkındırlar. Buradaki önemli ayrıntı, öğrencilerin hepsinin bisküvi yemeğe gönüllü olmalarıdır. Bisküvi istenmediği takdirde, öğrencilerin seveceği başka bir yiyecek ya da meyve seçilebilir. Daha genç sınıflarda, gerçekten bisküvi de kullanılabilir.

- Daha sonra öğrencilerle;

Duyusal dil kullanılarak gerçekten bir hayali yolculuğa çıkılır: Bu yapılırken adım adım beş duyu kullanılarak bisküvi yeme deneyimi öğrencilerin zihninde yaşattır ya da gerçekten birer bisküvi verilir ve deneyim sınıf içinde duyular kullanılarak yaşattır. Örneğin:

—Öğretmen: (hedef dili kullanarak)

- Bir bisküviyi hayal edin. Sonra elinize aldığınızı düşünün. Dokunun. Ne kadar çıtır değil mi? (kinestik-dokunsal)
- Bisküviye bakın. Ne kadar iştah açıcı görünüyor değil mi? İçindeki küçük çikolata parçacıklarına bakın (Görsel).
- Yavaşça burnunuza yaklaşırın. Gözlerinizi kapatıp, kokusunu duymaya çalışın. İçinde neler olduğunu anlamaya çalışın (kokusal). (Öğretmen burada öğrencilerine bisküvinin içinde olan koku alma duyularını kullanarak neyi algıladıklarını sorabilir.)
- (Daha sonra) Bisküviden bir parça alın. Hemen çiğnemeyin. Dilinizin ucuyla bisküvi parçasını ağızınızda çevirin. İçindeki lezzet veren şeyleri algılamaya çalışın (Tat alma).
- Sonra bisküviyi çiğneyin. Nasılda çıtırdıyor değil mi? Çiğnerken çıtırtılarını duyuyorsunuz değil mi? (İşitsel)
- Bisküviyi yutun ve bir parça daha alın. Ne yapıyoruz? Bisküvi yiyoruz (daha önce öğrenilmiş present progressive tense'in tekrarı). Şimdi bisküvinin tamamını çiğneyip yutun. Çok lezzetli değil mi? Tamamını bitirin. Şimdi ne yaptık. Bisküviyi yedik ve bitirdik (We have just finished eating the cookie"). Ancak ağızımızda hala bisküvinin lezzeti var mı? Evet. Eylem bitti ancak sonuç devam ediyor değil mi? Harika.

### Değerlendirme:

8. Öğretmen, öğrencilere deneyimleri ile ilgili sorular sorar. Onların yaşadıkları deneyim ve şu anda hissettikleri arasında ilgi kurup kuramadıklarını kontrol eder.
9. Sonra tahtaya büyük harflerle *I have just eaten a cookie.* Yazar. Öğrencilere bunu defterlerine kopyalamasını ve neler hissettiklerini yazmalarını ister.
10. Aynı deneyimler, başka eylemlerle de yapılabilmesi için, daha önceden hazırlanmış olan ödev köşesine öğretilen zamanla ilgili farklı cümleler ve deneyimler yazılır. Öğrencilerin bu deneyimlerle ilgili neler hissettiklerini düşünmeleri istenir. Deneyimlerini, öğrenilen zaman ve sözcükleri kullanarak dersin el verdiği olanaklar ölçüsünde sınıf içinde sözlü (grup çalışması veya bireysel sunu biçiminde) çalışma olarak kullanabilir. Ödev olarak yazma becerileri kullanılabilir.
11. Devam çalışma olarak, diğer zaman ve yapılarda öğrenilen dilbilgisi kuralları, bir önceki öğrenilen konu ile bağlantı kurularak benzer deneyimlerle çalışılabilir.

Not: İlgili yayın ve araştırmalar bölümünden de anlaşılacağı gibi sinirdilbilimsel programlama, yabancı dil öğretim yöntemi olarak gelişimini tamamlamış değildir. Ancak dil öğretimine uyarlanabilir ilkeler oluşturulmuş bulunmaktadır. Ders işleme süreci, bu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Ders işleme tekniğinde, diğer yöntemlerde kullanılan tekniklerin bazı özelliklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu deneysel araştırma, sinirdilbilimsel ilkeler gözönünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

## EK-5

**DENEY VE KONTROL GRUPLARINA AİT GÜNLÜK DERS PLANI**

Geleneksel Yöntemlere göre hazırlanan ders planı

Öğretmenin Adı: : İzzettin KÖK  
 Sınıf : Hz. C  
 Süre : 45+45 dk.  
 Konu : Dilbilgisi  
 Hedef : Present Perfect Tense'in sözlü ve yazılı sözcelerde kullanabilme becerisi.

Davranışlar :

1. Önceden kaydedilmiş bir banttın dinledikleri ikili konuşmalarda geçen *present perfect tense*'i tanıyıp anlayabilme.
2. Hedef yapıyı okuma parçalarında tanıyıp parçayı anlayabilme.
3. Hedef yapıyı kullanarak yakın geçmişte olan ve sonucu devam eden olayları *just, already* gibi zarf sözcüklerini kullanarak sözlü ifade edebilme.
4. Hedef yapıyı kullanarak yakın geçmişte olan ve sonucu devam eden olayları yazılı ifade edebilme.

Malzemeler : Ders kitapları, ses kasetleri/CDleri

Öğretimsel İşlem Basamakları

1. Öğrencilerin dikkatini çekme ve güdüleme
2. Dersin amacının belirtilmesi
3. İlgili dilbilgisel yapının öğretilmesi:
  - Öğretmen öğrencilerin daha önceden öğrendikleri *simple past tense*'i kullanarak geçmiş deneyimleri ile ilgili sorular sorar.
  - Sınıf içinde hedef yapıyı içeren örnek birkaç cümle kurar.
  - Tahtaya hedef yapı ile ilgili cümleler yazar. farklı formların altını çizerek öğrencilerin dikkatini çeker.
  - Kitaplarındaki resim ve ikili konuşmalara bakmalarını ve orada geçen cümleleri anlamaya çalışmalarını söyler.
  - Geçen konuşmalarla ilgili sorular sorar.
  - Daha önceden kaydedilmiş ses kasetini dinletir. Konuşmalarla ilgili sorular sorar.
  - Kasetten dinledikleri diyalogu öğrencileri tekrarlattırır.
  - Zaman el verdiği ölçüde, diyalogu sınıf önünde ezberden dramatize ettirir.
  - Öğrencilerden hedef zamanı içeren tümceler ya da bir paragraf yazmalarını ister.

**Değerlendirme:**

Öğretmen hedef yapının anlaşıldığından emin olmak için sorular sorar, öğrencileri test eder.



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 MART 2005

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 9588  
KONU: Tez Çalışması.

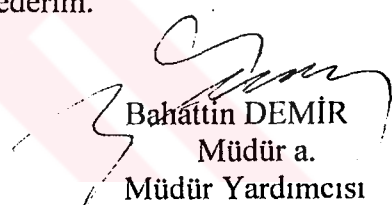
VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

LGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04.03.2005 tarih ve 726 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Yabancı Diller Eğitim (İngilizce Öğretmenliği) Doktora Programı öğrencisi İzzettin KÖK'ün, Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerine Uygun Geleneksel Öğretimin Çoklu Zeka Değişkenine İlişkin Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması" konulu çalışmasıyla ilgili olarak 4 Nisan 26 Mayıs tarihleri arasında Güzelbahçe 60. Yıl Anadolu Lisesi'nde uygulama yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze sunulması kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

  
Bahattin DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../03/2005

M. Fahri AYKIRI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İ:  
-Yazı  
- Anket

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

14 MART 2005

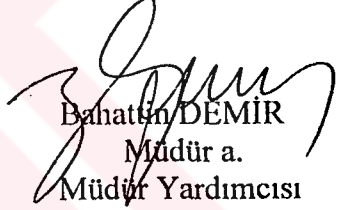
AYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 9881  
ONU: Tez Çalışması.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

Gİ: a) 04.03.2005 tarih ve 726 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamı'nın 10.03.2005 tarih ve 9588 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitim Uygulama (İngilizce Öğretmenliği) Doktora Programı öğrencisi İzzettin KÖK'ün, "Sinirdilbilimsel Uygulamada İlkelerine Uygun Geleneksel Öğretimin Çoklu Zeka Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması" konulu teziyle ilgili olarak 4 Nisan 2005 tarihinde 26 Mayıs tarihleri arasında Güzelbahçe 60. Yıl Anadolu Lisesi'nde uygulama yapması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Bahattin DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

İ:  
-Olur

23/03/2005  
875