

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SÖZEL
İLETİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİHA ESİN ÇOMU

**ANKARA
OCAK, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SÖZEL
İLETİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

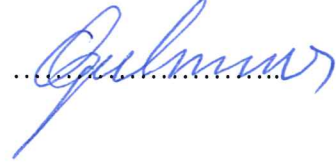
MELİHA ESİN ÇOMU

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
OCAK, 2020**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Meliha Esin Çomu adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Sözel İletişimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş	
Üye	Prof. Dr. Müge Artar	
Üye	Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Uçar	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca danışman öğretim üyesi tarafından 06/01/2020 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Meliha Esin Çomu

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SÖZEL İLETİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

ÇOMU, Meliha Esin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Ocak, 2020, xiii + 138 sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilere yönelik günlük konuşma yani dil kullanma alışkanlıklarını tespiti etmektir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında öğretim yöntemleri ne olursa olsun, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimindeki dili kullanma alışkanlıkları, dil üzerinde sistematik çalışma teknikleri barındırması nedeniyle Nörolingüistik Programlama üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinden 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde kullandıkları dil pratikleri ile ilgili olduğundan, araştırma yeri olarak, bu iletişimin doğal olarak kurulduğu mekan olan sınıf seçilmiştir.

Katılımsız gözlem tekniğiyle yapılan bu araştırmada, edebiyat, fizik, İngilizce ve rehberlik dersleri birer ders (biri öğretmen), kimya, matematik ve tarih dersleri ise ikişer ders (ikişer öğretmen) olarak gözlenmiş ve ders içindeki iletişim ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Gözlenecek derslerin yarısının sözel derslerden yarısının da sayısal derslerden olmasına özen gösterilmiştir. Yapılan ses kayıtlarının çözümlenmesi ve NVivo Nitel Analiz Programı'nda incelenmesiyle araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde, Nörolingüistik Programlama'nın "temsil sistemleri" olarak kavramsallaştırdığı görsellik, işitsellik ve kinestetiklik dikkate alınmış ve öğretmenlerin ders anlatımı sırasında bu temsil sistemlerinden kaç tanesini kullandıkları incelenmiştir. Yapılan incelemede bazı öğretmenlerin her üç temsil sistemini de dengeli biçimde kullandıkları, bazı öğretmenlerin üç sistemden ikisini yoğunlukta kullandıkları, bazı öğretmenlerin ise yalnızca bir temsil sistemini baskın biçimde kullandıkları saptanmıştır. Diğer taraftan

Meta Model örnekleri ile Çerçeveseler'in ise ders dışı iletişim faaliyetlerinde daha çok ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin daha büyük bir bölümünün üç temsil sistemini de kullanmasının sağlanabilmesi için çeşitli öneriler getirilmiştir. Ayrıca iletişim süreçlerinde önem taşıyan meta model ihlalleriyle ve çerçevelerin kullanımıyla ilgili de bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: sözel iletişim, temsil sistemleri, meta model, çerçeveleme



ABSTRACT

A STUDY OF TEACHERS' VERBAL COMMUNICATIONS WITH THE STUDENTS

ÇOMU, Meliha Esin

Master's Thesis, Department of Educational Psychology

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

January 2020, xiii + 138 pages

The purpose of this research is to define teachers' talks to the students as their language usage habits. In this manner, teachers' communication habits with their students have been analyzed by Neurolinguistic Programming because of its systematic study techniques on language. The study group of this research includes 10 teachers working at a High School located in Çankaya district of Ankara. Considering the purpose of this research is related to the language practices of the teachers communications with their students, the class environment has been selected to conduct the study as it's the natural setting where this type of communication is established naturally.

One teacher from literature, physics, English and guidance classes and two teachers from chemistry, math and history classes have been observed using non-participant approach and recorded by a voice recorder during the observations. Half of these classes is selected from numerical classes and the other half is selected from verbal classes. Research findings are reached by decoding of the voice records and analyzing on NVivo Qualitative Data Analysis Software.

Neurolinguistic Programming's concept of "representational systems" as visual, auditory and kinesthetic types have been considered and how many of these representational systems were used during lecturing have been examined. The analysis shows that some of the teachers are using all three, some are using two and some are using only one of these representational systems dominantly. On the other hand, examples of the Meta Model and Framings are appeared on non-class communication activities. On the results section, various suggestions have been made in order to encourage more teachers to use three representational systems. Some other suggestions have been made

on the meta model violations and framings which have important roles on communication process as well.

Key Words: verbal communication, representational systems, the Meta Model, framing



ÖNSÖZ

Bu çalışmada öğrencilerin sürekli iletişim içinde oldukları öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları iletişim, dilin kullanımı bakımından incelenmiştir. Öğrenme açısından öğretmenlerin öğrencilere kendilerini doğru ifade edebilmeleri ve onları doğru anlamaları dersteki başarıyı artırır. Eğitim açısından ele alındığında ise öğrenciler öğretmenlerini rol model alabilmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin doğru iletişim kurabilmeyi öğrenerek yaşamları boyunca başarılı ilişkiler geliştirip, hayatlarının her yönünde başarıyı yakalayabilmelerinde öğretmenlerinden doğru örnekleri görmelerinin etkisi olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları sözlü iletişim ve bu iletişimin kalitesi çok önemlidir. Dilin iletişimde kullanımı ile ilgili geliştirilen tekniklerden biri NLP teknikleridir. Dilin sistematik olarak incelenmesini mümkün kılması ve pratik çözüm önerileriyle NLP, bu çalışmadaki “dil” incelemesinin konusu olmuştur. Öğretmenlerin öğrencileriyle sözlü iletişimleri NLP’deki “Temsil Sistemleri”, “Meta Model” ve “Çerçeveler” üzerinden incelenmiştir. Böylece her bir ders saatindeki iletişim pratikleri, temsil sistemleri üzerinden ele alınarak öğretmenin her öğrenciye ulaşip ulaşmadığı ya da ne kadar ulaştığı ortaya çıkarılmıştır. İletişimin sağlıklı kurulmasına engel olan bazı Meta Model ihlalleri saptanmış, Çerçevelerin nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Böylece NLP’de dille ilgili tekniklerinden sınıf ortamındaki iletişimi değerlendirme konusunda yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın hayata geçirilmesinde ve yüksek lisans öğrenimim süresince bana her türlü desteği sunan, yardımını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, çalışmanın hayata geçirilmesi için gerekli izinleri sunan Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile araştırmanın yapıldığı lisenin yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	6
Amaç.....	7
Önem.....	8
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	10
BÖLÜM 2	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
Eğitim.....	14
Öğrenme.....	15
Yapılandırmacılık	15
Çoklu Zeka Kuramı	16
Öğrenme Stilleri.....	16
Bilişsel Psikoloji	17
Nörolingüistik Programlama.....	18
Deneyim.....	23
“Harita Bölge Değildir” Prensibi	24
Temsil Sistemleri	26
Dil	27
Meta Model.....	28
Çerçevelemeler	30
İletişim	31
Çocuklarda Sorunları Çözmeye Yönelik Farklı Yaklaşımlar	32
NLP Konulu Bazı Araştırmalar	34
BÖLÜM 3.....	39
NLP ve İLETİŞİM.....	39
Temsil Sistemleri ve İletişim	39
Meta Model ve İletişim.....	52
Kelimeler, İletişim ve Meta Model.....	52

Meta Model'in Tarihi.....	56
Dünya Modelleri ve Filtreler	58
Nörolojik Kısıtlamalar.	58
Sosyal Kısıtlamalar.	59
Bireysel Kısıtlamalar.....	60
Dilin Kullanımı ve Dil Sistemi	61
Meta Model'in İşleyişi.....	62
Genellemeler.	63
Silmeler.	65
Bozmalar.	67
Meta Model'in işleyişine yönelik örnek.	70
Meta Model İhlalleri	71
Genellemeler.	71
Evrensel Niteleyenler.	71
Model Operatörler.	74
Olasılık Öğeleri.....	74
Gereklilik Öğeleri.	76
Silmeler.	78
Basit Silmeler.	79
Referans İndeksi Eksikliği.....	79
Belirsiz Fiiller.....	79
Karşılaştırmalar.	80
Yargılamalar.....	80
Bozmalar.	80
İsimleştirme.	80
Komplike Eşitlik.....	81
Zihin Okuma.....	81
Neden Sonuç Çarpıtması.	81
Varsayımlar.	82
Çerçeveler ve İletişim	82
Yeniden Çerçeveleme	83
İstenen Sonuç Çerçevesi	85
Sorun veya Başarısızlık Çerçevesi.....	85
Çerçeveler ve Bağlaç İlişkisi	86
BÖLÜM 4.....	87
YÖNTEM	87
Araştırma Modeli	87
Araştırma Grubu	89
Verilerin Toplanması	89
Verilerin Analizi	89
BÖLÜM 5.....	94
BULGULAR	94
Temsil Sistemlerine İlişkin Bulgular	94
Meta Modele İlişkin Bulgular.....	105

Gereklilik Öğelerine İlişkin Bulgular	105
Evrensel Niteleyenler'e İlişkin Bulgular	109
Çerçevelemelere İlişkin Bulgular	114
BÖLÜM 6.....	120
SONUÇ VE ÖNERİLER	120
Sonuçlar.....	120
Öneriler.....	123
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	123
KAYNAKLAR.....	128
EKLER	134
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	135
EK 2. Kullanılan NLP Kavramlarının İngilizce Karşılıkları	136
BENZERLİK BİLDİRİMİ	137
ÖZGEÇMİŞ.....	138

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. NLP'nin yararlandığı kişi ve kurumlar.....	19
Tablo 2. Görsel Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler	47
Tablo 3. İşitsel Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler.....	49
Tablo 4. Kinestetik Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler.....	51
Tablo 5. Derslerde Kullanılan Temsil Sistemi Gösteren Sözcükler.....	95
Tablo 6. Görsel Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları.....	100
Tablo 7. İşitsel Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları.....	102
Tablo 8. Kinestetik Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları	104
Tablo 9. Gerekliklik Öğeleri'ni Gösterebilen Anahtar Sözcüklerden Alınan Sonuçlar	106
Tablo 10. Bağlamsal Değerlendirme Sonrası Ulaşılan Gerekliklik Öğeleri İçeren Cümleler.....	106
Tablo 11. Evrensel Niteleyenler'i Gösterebilen Anahtar Sözcüklerden Alınan Sonuçlar	109
Tablo 12. Bağlamsal Değerlendirme Sonrası Ulaşılan Evrensel Niteleyen İçeren Cümleler ...	110
Tablo 13. Çerçevelemeleri Gösterebilen Anahtar Sözcüklerin Dağılımı.....	115
Tablo 14. Çerçeveleme İçeren Cümlelerin Sayısı ve Dağılımı	115

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Temsil Sistemleri Toplam Dağılımı	94
Şekil 2. Ders Öğretmenlerinin Kullandıkları Temsil Sistemi Dağılımı	96
Şekil 3. Ders Öğretmenlerinin Kullandıkları Temsil Sistemi Oranları	97
Şekil 4. “Bak” Köküyle Çekimlenen Sözcüklerin Derslere Göre Sayıları.....	101
Şekil 5. “Konuş”, “Söyle” ve “Anlat” Köküyle Çekimlenen Sözcüklerin Toplamının Derslere Göre Sayıları	103
Şekil 6. Kinestetik Temsil Sistemini Gösteren Sözcüklerin Derslere Göre Dağılımı ..	105

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu çalışmanın ana teması eğitim ve öğrenme süreçlerindeki sözlü iletişimleri NLP'nin sözel iletişime yönelik üç tekniği olan Temsil Sistemleri, Meta Model ve Çerçeveler ile incelenmesidir. Bu doğrultuda Birinci Bölüm'de bu çalışmanın temel kavramları ve soruları açıklanarak araştırma konusuna bir giriş yapılmıştır.

Konu eğitim ve bu süreçte ortaya çıkan öğrenmenin içinde yer alan sözlü iletişim olduğundan İkinci Bölüm'de öncelikle eğitim ve öğrenme kavramlarına kısaca değinilmiş, daha sonra günümüzde öğrenmenin etkileri üzerinde önemle durulan yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenme stilleri ve bilişsel psikoloji ele alınmıştır. Bu alanlar, öğrenme süreçleri ile NLP arasındaki ilişkinin açıkça ortaya konulabilmesi için, bir sıra ve sistematikte açıklanmıştır. Bu alanlar aynı zamanda, NLP'nin yararlandığı ve üzerinde şekillendiği alanlardan bazılarını oluşturmaktadır. Daha sonra NLP ve bu çalışmaya konu olan üç tekniği hakkında genel bilgi verilerek bu çalışmayla ilgili kavramsal altyapı oluşturulmuştur.

Üçüncü Bölüm'de incelemeye konu olan üç tekniğin, sözlü iletişimle bağlantılı kısımları daha detaylı olarak incelenmiştir. Bu inceleme, Temsil Sistemleri, Meta Model ve Çerçeveler'le ilgili teknik bilgilere yer vermiştir. Bu noktada Üçüncü Bölüm ile İkinci Bölüm arasındaki farkın açıkça ortaya konması gerekmektedir. İkinci Bölüm, bir kavramsal çerçeve ve arka planı çizerken, Üçüncü Bölüm doğrudan bu çalışmaya konu olan tekniklerin açıklandığı bölümdür. Bu nedenle, özellikle Üçüncü Bölüm'de NLP tekniklerini oluşturan araştırmacıların kendi çalışmalarına (Bandler ve Grinder, 1975; Dilts vd., 1980) ve uzmanlık alanlarına yönelik hazırlanmış uygulama kitaplarına (O'Connor ve Seymour, 1980; O'Connor, 2001) çok sayıda referans verilmiştir. Dördüncü Bölüm'de araştırma yöntemi, Beşinci Bölüm'de ise araştırma bulguları yer almıştır.

Bu çalışma genelinde çeşitli NLP kitaplarından yararlanılmıştır. Bu kitaplar arasında, NLP literatürünün kurucu metinleri ile başta psikoloji ve psikiyatri olmak üzere çeşitli uzmanlık alanlarına yönelik hazırlanmış kitapların yanı sıra, bireysel iletişime ve bireysel kullanıma yönelik hazırlanmış, daha basitleştirilmiş NLP kitapları da yer

almıştır. Daha basitleştirilmiş olarak bireylere yönelik hazırlanan ve bu tezde kaynak olarak kullanılan bu NLP kitaplarına gerek Türkiye’de, gerekse dünyada NLP konusunda hazırlanmış tezlerde ve akademik diğer çalışmalarda çok sayıda atıf yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

NLP ve eğitim konusunda Türkiye’de yapılmış lisansüstü çalışmaların büyük bölümünde, NLP tekniklerinin davranış değişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma gruplarına NLP veya amaca yönelik olarak özelleştirilmiş NLP eğitimleri verilmiş ve eğitim öncesi ile sonrası arasındaki fark saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin sözel iletişimlerini kayıtlanarak, belirli üç NLP tekniği üzerinden metinler incelenmiştir. Bu nedenle, diğer lisansüstü çalışmalarda, temel ve genel bir NLP bilgisi kavramsal arka plan olarak sunulmuştur. Bu çalışmada ise temel NLP bilgisi yerine NLP’nin ortaya çıkmasında katkısı olan kavram ve yaklaşımlarla birlikte, incelenecek NLP tekniklerine ayrıntılarıyla yer verilmiştir.

İnsanlar birbirlerinden farklı özelliklere sahip varlıklardır; dünyayı birbirlerinden farklı algılar, farklı düşünür, farklı davranır ve farklı sonuçlara ulaşırlar. İnsandaki bu farklılıklar, bilim insanlarını bu farklılıkların nasıl oluştuğu, ne gibi süreçlerin bunda payı olduğu, insanların nasıl algılayıp öğrendikleri, nasıl düşünüp davrandıkları gibi konuları araştırmaya sevk etmiştir.

İnsanlar yaşam boyunca yeni şeyler öğrenirler. Özellikle bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemleri, yani yetişkinliğe kadar olan dönem öğrenme açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Selçuk, 1999). Bu dönemde oluşan ilk yaşantılar bilişsel şemaların temelini oluşturmakta, daha sonraki öğrenme ve yaşantılar bunların üzerine kurulmaktadır. Beck’in bilişsel kuramında da ifade edildiği gibi, çocukluk çağındaki deneyimler, öğrenme yolu ile bazı temel düşünce ve inanç sistemlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Bunlar, yapısal düzeyde “şema” olarak adlandırılmaktadırlar. Bu şemalar ve bilişsel yapılar, bireyin kendisi, diğer bireyler ve dünya hakkında kavramlar oluşturmasını sağlamaktadır. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren geliştirilen bu kavramlar, daha sonraki öğrenme yaşantıları ile etkileşerek bireyin inanç, değer ve tutumlarını şekillendirir. Aynı durumu farklı bireyler farklı algılayabilirler, çünkü her bireyin bilişsel şeması farklıdır. Her birey, kendi şemasına göre, günlük yaşam akışı içinde zaman zaman bir takım bilişsel çarpıtmalar yapmaya eğilimlidir. Bunlardan bazıları, kişinin yaşantısını, ilişkilerini olumsuz yönde etkilerken, bazıları depresyon gibi çok daha ciddi sonuçlara neden olabilmektedirler (Corsini ve Wedding akt. Gökçakan ve Gökçakan, 2005).

Çocukların sağlıklı bir şekilde bilişsel şemalar geliştirmelerine yardımcı olmak, çocuk yetiştirme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konudur. Bu da insanın algılama, öğrenme, düşünme gibi süreçlerinin incelenmesini gerektirir. Ancak bu gibi süreçlerin nasıl işlediğinin öğrenilmesiyle çocukların, temelde sağlıklı bilişsel şemalar oluşturup, daha sonraki öğrenme yaşantıları boyunca da bunların üzerine en verimli olacak şekilde diğerlerini yerleştirebilmelerine katkıda bulunulabilir (Beck vd. akt. Gökçakan ve Gökçakan, 2005).

Eğitimin genel amacı bireyin yetkinliğini artırmak, daha yeterli veya yetkin bir birey olmasını sağlamaktır. Dolayısıyla hedef, davranışlarının sonuçlarını göz önünde bulundurmayı bilen, herhangi bir konu hakkında karar verme becerisine sahip, insanların duyguları olduğunu fark eden ve kendi duygularını da tanıyabilen, başka insanlarla sorun yaşadığında ne yapabileceğini, sorunu farklı çözümler üreterek nasıl çözebileceğini bilen, kendi bireysel özelliklerinin farkında olup bunları en yüksek derecede değerlendirebilen, başkalarının bireysel özelliklerine de saygı duymayı bilen bireyler yetiştirmektir (Shure, 1994). Bütün bunların temelleri de çocukluk ve ergenlik dönemlerinde atıldığından, burada öncelikle ebeveynlere, daha sonra da öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Öğrenme sürecini açıklamak için çok sayıda kuram öne sürülmüş, bu kuramların her biri öğrenmenin açıklanmasına farklı katkılarda bulunmuştur. Günümüzde, her insanın beyninin kendine özgü olmasının, öğrenme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kıldığı bilinmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinin çevresel etkenlerin dolaysız bir ürünü olmadığı, içsel ve bilişsel bir süreç olduğu öne sürülmekte, bu nedenle de öğretme, bilgi aktarmak değil, “öğrenenin anlam çıkarmasını kolaylaştırmak” olarak açıklanmaktadır. Çağdaş anlayışa göre, aktif bilgi işlemci olan öğrencinin gelişimine ancak bu şekilde katkıda bulunulabileceği vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2004).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimde öne çıkmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım, yukarıdaki unsurları içermektedir. Bu yolla başarının arttığı, ayrıca yapılandırmacılığın geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen güdü, özsaygı, okula ve öğrenmeye yönelik tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu öne sürülmektedir. Yapılandırmacılığın uygulanması ile ezbercilik önlenmekte; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirilmesi sağlanabilmektedir (Açıkgöz, 2004).

Öte yandan bilişsel yaklaşıma dayalı çalışmalarda, yukarıda bahsedilen özelliklere sahip çocuklar yetiştirmek istiyorlarsa, yetişkinlerin çocuklar adına düşünmeyi

bırakmaları gerektiği bildirilmiştir (Öğülmüş, 2006). Bu çalışmaların temel çıkış noktaları, nasıl düşündüğümüzün nasıl davrandığımızı etkilediği olgusudur. Bu nedenle çocuklara ne düşünüp ne yapmaları değil, nasıl düşünecekleri öğretilmelidir. Böylece onlar, ne yapıp ne yapmayacaklarına ve neden öyle yapacaklarına kendileri karar verebilirler. Ayrıca çocuklara sürekli ne yapacaklarını söylemek, onların düşünüp diğer seçenekleri keşfetme şanslarını yok eder (Shure, 1994).

Bütün bunların çocuklara öğretilmesi için en güçlü araç “dil”dir. Dilin etkili bir biçimde kullanılması, çocuğa farklı yorumlar yapabilme kapısını açar (Öğülmüş, 2006). Aslında dil, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımların eğitimde, çocuk yetiştirmede, hatta terapide kullanılan en önemli araçtır. Bu önem, günümüzde, dilin, duygu, düşünce ve davranışlar üzerindeki etkisinin ve bunların birbirini etkilemekteki görevinin çok iyi bilinmesinden ileri gelmektedir (Ural, 2003). Özellikle Sokrat tarzı sorularla fikirlerin ortaya çıkarılması, öğrenmenin kolaylaştırılması, hatta bilişsel çarpıtmaların düzeltilmesi amaçlanmaktadır. Farklı araştırmacılar dil konusunun önemini vurgulamış, zihnin çalışması ile dilin ilgisi, dilin nasıl formüle edildiği gibi konulara eğilmişlerdir. Örneğin Wundt’un dil kullanımıyla ilgili düşünceleri, psikologları dili anlamaya sevk etmiştir. Bilişsel psikolojinin gelişiminde önemli rol oynamış olan Chomsky’nin (2001) görüşleri ile birlikte, sözel davranışın işlevsel özelliklerinden daha çok dilin organizasyonu, bilişsel çalışmaların ilgi alanına girmeye başlamıştır. Böylelikle dil, bilişsel süreçler bağlamında incelenmeye başlanarak zihinsel süreçlerin ancak insan üzerinde çalışılarak anlaşılabilceği görüşüne varılmıştır (Bacanlı, 2001).

Bugün dilin, bilişsel şemalarımız üzerindeki etkileri, öğrenmeye ve dünyayı algılayıp anlamlandırmamıza katkıları bilinmektedir. Bu noktada düşünme, dil ve davranış süreçlerini inceleyerek bunların nasıl daha etkili kullanılabileceği üzerinde duran bir çalışma alanı olan Nörolingüistik Programlama (NLP) bu konuda çok detaylı açıklamalar sunmaktadır (O’Connor ve McDermott, 1996). Temellerini yapılandırmacılık ve pragmatizmden alan bu disiplin (O’Connor, 2001) kapsamında özellikle dil konusunda sistematik çalışmalar yapılmıştır. Bu sistematik çalışmalar arasında, terapi seanslarının video kasetlerini izlemek ve ses kayıtlarını dinleyerek belgelenebilen anlamlı bir kalıp oluşturmak yer almaktadır (Satir, 1975: vii-viii). Nörolingüistik programlama, Sokrat tarzı soruları belli bir sistemde sınıflandırarak Meta Modeli, yaşam modellerinin farklı yorumlanmasını olanaklı kılarak düşünce ile davranış değişimi oluşturan Yeniden Çerçevelemeyi ve özellikle eğitim ile iletişim alanlarında büyük önem taşıyan Temsil Sistemlerini geliştirerek katkılar sağlamıştır (Dilts vd., 1980).

Bu açıdan Bandler ve Grinder tarafından ortaya konan NLP teknikleri, özellikle matematik, fizik, nöroloji ve dilbilimle bağlantılıdır (Satir, 1975: viii). Nitekim Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2006 tarihli “İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında, NLP’nin beyin temelli öğrenmenin özelliklerini taşıdığı, bireylerin duygularına değer verdiği, öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil ettiği ve böylece yüksek düzeyde güdülenme sağladığı, öğrencinin yaratıcılığını artırdığı ve öğrencinin hem kendini hem de çevresindeki insanların iç dünyasını fark etmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir” (MEB-TTKB, 2006’dan akt. Tekin Özel, 2011: 56).

İletişim, bireyin hem kendisiyle hem de diğerleriyle etkileşim biçimini tanımlayan bir süreçtir. İletişimde önemli olan, kişinin söylerken amaçladığı ve/veya düşündüğü unsurlar değil, diğer kişinin bu süreçte ne algıladığıdır (Woodsmall, 2003). İletişimi kolaylaştıran en önemli faktör, kişinin kendisinin ve diğerlerinin temsil sistemlerini bilmesidir. Temsil sistemlerini bilmek, dış dünyanın nasıl algılandığını bilmek anlamına gelir. İletişimde konuşulanlar, karşı tarafın temsil sistemlerine dönüştürülmedikçe, yetersiz kalmaktadır (Sinclair, 1998).

Düşünceler dilin ifade edebildiğinden çok daha fazla anlam içermektedir. Dil, insan nörolojisinde oldukça derin bir düzeyde bulunmaktadır ve söylenen şeylerin arkasında yatan oldukça fazla ayrıntıyı, diğer bir deyişle derin yapıyı ifade edebilir. Ancak, günlük hayat içinde kullanılan dil, bu derin düzeye ulaşamaz. Dolayısıyla, dil etkili bir şekilde “görünen yapıda” özetlenir (Heather ve Alder, 2001).

Birçok anlam, düşünceden dile, veya yüzeye doğru seyahat ederken bir yerde kaybolma eğilimindedir. Meta model soruları bu kaybolan veya şüpheli bilgileri aydınlatılabilir ve ortaya çıkarabilir. Geriye kalan dil, kişinin zihninde olan şeyi daha doğru bir şekilde yansıtabilecektir ve karşılıklı anlayış ile daha iyi bir iletişime izin verecektir (Heather ve Alder, 2001).

“Anlamı etkileyen önemli bir faktör de zaman mekan boyutunun söz konusu olduğu ‘bağlam’dır. Aynı iletişim veya davranış, farklı bağlamlarda farklı anlamlar üretir” (Dilts, 2005: 90). Bir durum, mesaj ya da olayı algımlarken zihinsel çerçeveler oluşturulur. Bu çerçeveler, deneyimler için içsel bağlam olarak rol oynarlar. Benzer biçimde, herhangi bir davranış ya da iletişimin niyetine dönük varsayımların oluşturduğu çerçeveler, iletişimin yorumlanmasını etkileme gücüne sahiptirler. Bu nedenle, çerçeveleme ve yeniden çerçevelemeye yönelik araçlar, duruma yüklenen anlamın değiştirilmesinde oldukça işlevseldir (Dilts, 2005).

Tüm bu bilgiler ışığında özellikle şu sorular önemli hale gelmektedir:

Çocuk yetiştirirken ya da çocuğun eğitiminde onların temsil sistemlerine hitap edebiliyor muyuz? Edemiyorsak iletişim kuramıyoruz demektir. Bu da onlara bir şeyler anlatmamızı veya yol göstermemizi engeller (Markova ve Powell, 2002). Ayrıca doğru temsil sistemi seçilmediyse Sokrat tarzı sorularımız bile anlaşılabilir. Dahası, gelen yanıtları da algılamamızı güçleştirir.

Konuşurken Meta Model ihlalleri yapıyor muyuz? Bu karşı tarafa, düşündüklerimizden farklı şeyler ileterek yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermesinin yanında onların bilişsel şemalarında birtakım çarpıtmalar yaratmamız gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Gün, 2001).

Konuları, olayları sözlerimizle nasıl çerçevelendiriyoruz? Eğer soruna odaklı, istenmeyeni vurgulayan çerçeveler kuruyorsak, yine çok olumsuz etkilere yol açabiliriz (Dilts, 1999).

Yukarıda belirtilen nedenlerle günümüzde dili tüm yönleriyle etkili bir biçimde/ustaca kullanma becerisi/sanatı, eğitim, satış, psikoterapi, iletişim gibi farklı alanlarda öğretilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte bu konunun öneminin yine de tam olarak anlaşıldığı söylenemez. İnsanlar çocukluklarından gelen bir dil kullanma alışkanlığına sahiptirler ve kullandıkları sözcüklerle kurdukları cümlelerin aslında neler ifade ettiğinin, karşılarındaki kişiye ve hatta düşünürlerken kendilerine ne tür zararlar verebileceğinin, doğru yöntemlerle konuşmanın ise hem kendileri hem de başkaları üzerinde yaratabileceği olumlu etkilerin farkında değildirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimleri, bir başka ifadeyle dili kullanma alışkanlıkları ayrıca önem taşımaktadır. Meslekleri gereği sürekli iletişim içinde oldukları öğrencilerle konuşurken ve ders işlerken farkında olmadan ve belki de iyi niyetle ne tür mesajlar verdikleri bilinmemektedir.

Problem

Öğretmenler ders işlerken geleneksel veya modern yöntem ve teknikler kullanabilirler. Sorun, bu teknikleri kullanırken öğrencilerle nasıl etkileşime girdikleridir. Ders süresince öğretmenlerle öğrenciler arasındaki sözel iletişim sırasında öğretmenlerin hangi temsil sistemlerini ne sıklıkta kullandıkları bilinmemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenin derse girdiği andan başlayarak dersin sonuna kadar geçen süre içerisinde öğrencilerle sözel iletişim kurarken kullandığı görsel, işitsel veya kinestetik temsil

sistemlerinin sıklığı bilinmemektedir. Oysa öğrenmede bireysel farklılıklar vardır ve bazı öğrenciler görerek bazı öğrenciler duyarak bazıları dokunarak daha etkili öğrenebilirler. Öğretmenin derste kullandığı görsel, işitsel veya kinestetik temsillerin sıklığının bilinmemesi bu ilişkinin incelenmesinin de ötelenmesine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde seçtikleri sözcüklerin anlam kaybına uğrama olasılığının olup olmadığı ve sözlü iletişim sırasında farklı iki olayın birbirine olumlu biçimde mi yoksa olumsuz biçimde mi bağlandığı da yeterince bilinmemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacını, öğrencilerin sürekli iletişim içinde oldukları ve rol model olarak kabul ettikleri öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimlerinin incelenmesi ve günlük konuşma (dili kullanma) alışkanlıklarının tespiti oluşturmaktadır.

Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenler, öğrencilerle kurdukları sözlü iletişimlerde kaç Temsil Sistemini kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenler, öğrencilere yönelik sözel iletişimlerinde ne tür Meta Model ihlalleri yapmaktadırlar?
3. Öğretmenler, öğrencilerle kurdukları sözlü iletişimlerde ne tür Çerçevelemeler yapmaktadırlar?

Öğretmenler sürekli öğrencilerle iletişim içindedirler. Özellikle Temsil Sistemleri, Meta Model ve Yeniden Çerçeveleme tekniklerinin doğru uygulanması, öğretmenlerin öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri ve onları anlamaları, onlarla iyi ilişkiler kurabilmeleri ve böylece hem başarıyı arttırıp, hem de öğrencilerin bir bütün olarak iyi bir şekilde yetiştirilebilmeleri açısından çok önemlidir.

Ayrıca çocuklar yetişkinleri model almakta, onlar gibi davranıp, onlar gibi konuşmakta ve yorum yapmaktadır. Öğrenciler de çoğunlukla öğretmenlerini modellerler. Olaylara olumsuz çerçevelerden bakan, sorunlara odaklanan, sürekli genellemeler – yargılamalar yapan bir öğretmenle, onlar da böyle davranmayı öğrenecekler, bu da onları gerek kendi iç dünyalarıyla gerekse çevreleriyle kurdukları

ilişkilerde kısıtlayacak, seçeneklerini azaltacak, en mükemmel potansiyellerine ulaşabilmelerini engelleyecektir.

Dahası ve en büyük tehlike oluşturanı ise yapılan Meta Model ihlalleri, öğrencilerin bilişsel şemalarına zarar vererek gerçek olmayan inançlar oluşturmalarına ve ömür boyu bu inançlarla yaşamalarına sebebiyet verebilecektir. Çünkü bu inançları kendi kendine fark edip değiştirmek çok zordur. Yetişkinlikte, birey bu inançlar ve bu inançların oluşturduğu sınırlamalarla yaşamak zorunda kalır. Dolayısıyla kişinin kaliteli bir hayat sürmesi engellenmiş olur.

Önem

Meta Model, doğru soruları sorarak bilgiyi bütün olarak alabilme ve soru sormaya gerek bırakmayacak kadar açık biçimde kendini ifade edebilme sanatıdır (Gün, 2001). Eğer kendimizi net biçimde ifade edemezsek, Meta Model ihlalleri yapmış oluruz. Ne yazık ki gün içinde yaptığımız konuşmaların çoğu, Meta Model ihlalleriyle doludur. Bu ihlalleri fark etmeden yaparız. Çünkü çocukluğumuzdan itibaren duyduğumuz, bize söylenen cümle kalıplarıyla konuşuruz. Yani, belli bir dil kullanma alışkanlığımız vardır. Üstelik bu cümleleri sarf ederek iyi bir şeyler söyleyip, ilettiğimizi zannederiz. Bu cümleler, sözler, belli olay ve durumlar karşısında, kendiliğinden dilimize geliverir. Kullandığımız ifadeyi sorgulamayız bile. Ne de olsa o, yıllardır duyduğumuz, belli durumlarda kullanılan, bizim de aynen kopyaladığımız, üstelik iyi niyetle ya da laf olsun diye söylediğimiz bir cümledir. Yani, dili kullanma alışkanlığımızdır. Bu alışkanlığımızın hem karşımızdakine hem de kendimizle konuşurken bize nasıl bir mesaj verdiğini, nörolojimize ne tür etkiler yaptığını fark etmeyiz bile. Bilgi de alışkanlıkları kolay kolay değiştiremez. Bunun eğitimini alarak, mesleğinde uygulamaya çalışan, ancak özel hayatında yine eski alışkanlıklarına dönerek, yıllardır alıştığı dil ve dil kalıplarını kullanan pek çok insan vardır.

Bilgiyi içselleştirerek, hayatının tüm safhalarında kullanabilmek ayrı bir beceri ve azim ister. Kaldı ki bu bilgi, günümüzde yeni yeni fark edilmekte, özellikle şirketler ve benzeri iş kollarında müşteri ilişkilerini iyileştirmek adına, çalışanlara öğretilmeye çalışılmaktadır. Ancak, insanın tüm hayatını etkileyen eğitim alanında ne yazık ki önemi henüz fark edilmemiş, öğretmenlere bu tarz eğitimler verilmemiştir. Ayrıca yukarıda sözü edildiği gibi, bu eğitimler verilse bile bu bilgiyi içselleştirerek yıllardır süregelen alışkanlıklarından sıyrılmayı başarabilen öğretmen sayısı, diğer meslek gruplarındaki

gözlemlerden anlaşıldığı üzere pek az olabilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu eğitimi alsalar da almasalar da diğer meslek gruplarındaki gibi, hatta tüm insanlardaki gibi dili kullanma alışkanlıklarını terk etmeleri hayli zor olacaktır.

Buradan hareketle, bugün geline nokta, okullarda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimlerinin incelenerek dil kullanma alışkanlıklarının belirlenmesinin ve buna bağlı olarak gerekli eğitimin verilmesinin, dahası bu eğitimi içselleştirip, hayatlarının her yönünde doğal olarak uygulayabilmelerinin sağlanmasının büyük önemi vardır.

Meta Modelin işlevi, sorunlu genellemeleri, silmeleri ve çarpıtmaları sözdizim ve yüzey yapı biçimleri üzerinden analiz ederek belirlemek ve derin yapının daha çok zenginleştirilmiş temsillerine ulaşılabilmesini sağlamaktır.

1960'lardan sonra geliştirilen çocuk yetiştirme modellerinde göze çarpan unsur “dil kullanımı”dır. Dilin iletişim, ilişkiler ya da sorun çözmede çok önemli yerinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca “dil”in kendimizle olan iletişimimizdeki rolünü de NLP ısrarla vurgulamaktadır. Meta Model de konuşmalardaki sorunlu kalıpları tanımlamak ve onları düzeltmek üzere geliştirildiğine, sözlü iletişimin, muğlaklığa duyarlı ve sınırlar, karışıklıklar ve kişinin hayatında eksik iletişime neden olabilen çok çeşitli alanlarını tanımlayan bir dizi kategori içerdiğine göre, özellikle çocuk yetiştirme modellerindeki dil kalıpları üzerine uyarlandığında, şüphesiz onları daha sistematik ve bilinçli hale getirecektir.

Sonuç olarak, dilin kullanımıyla ilgili olan çerçeveler, temsil sistemleri ve özellikle Meta Model'in bilinerek, iletişimlerde özenle kullanılması gereklidir. Ayrıca bunların günümüzde geline nokta keşfedilmiş olan yapılandırmacılık temelli, bilişsel yapılara hitap eden, Sokrat tarzı sorular içeren, öğrenme, çocuk yetiştirme, terapi yöntemlerinde üzerinde önemle durulan “dil”in kullanılmasına uyarlanması, bunlardaki dil kalıplarını ve soruları daha sistematik ve bilinçli hale getirerek bu modellerin başarısını arttıracaktır.

Sayıtlar

Kişiler, çocukluklarından itibaren edindikleri dil kullanım pratiklerini, aksi yönde bir farkındalık kazanmadıkları takdirde, hayatları boyunca sürdürme eğilimindedirler.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2010 – 2011 eğitim – öğretim yılında Ankara ili Merkez ilçelerinde bulunan bir genel devlet lisesinde görevli öğretmenlerle sınırlıdır. Bu bakımdan, Türkiye’deki tüm devlet liselerine genellenemez; ancak Türkiye’deki lise öğretmenleriyle ilgili genel olarak fikir verebilir.

Araştırma tekniği gözlemdir. Araştırma katılımcıları, araştırılan konu ile ilgili olarak bilgilendirileceklerdir. Dolayısıyla, katılımcıların araştırmacının olduğu ortamda, kendi günlük yaşam pratiklerini yansıtmayabileceği, yansıtmamak için çaba gösterebileceği düşünülebilir. Ancak, katılımcıların dil kullanma pratiklerinde gözlemlenecek noktalar, “hakaret” gibi siyah-beyaz alanlar olmadığından, katılımcıların verileri çarpıtabilmeleri ciddi bir olasılık değildir.

Tanımlar

Nörolingüistik Programlama (NLP): Düşünme, dil ve davranış süreçlerini inceleyerek, hedeflere ulaşmak amacıyla onların nasıl daha etkin kullanılabileceğini öğreten bir çalışma alanıdır. Tekniğin yaratıcısı olan Bandler ve Grinder tarafından yapılan isimlendirme genel olarak bireyin, iç deneyim (nöro), dil (dilsel) ve davranış (programlama) arasındaki bağlantı kalıplarına sahip, bütün bir zihin-beden sistemi olduğu görüşünü belirtir (Tosey vd., 2005).

Nöro tanımlaması, davranışın tümüyle nörolojik bir işlemin sonucu olduğu ilkesini simgeler (Grinder’dan akt. Dilts vd., 1980). Kısaca insan zihni ve insan düşünme biçimini ifade eder. Görme, duyma, tat ve koku alma ile dokunma duyularını kullanarak dış dünya ile ilgili deneyimleri bilinçli ya da bilinçaltı deneyimlere dönüştüren nörolojik süreçlerle ilgilidir. Bedenin ve zihnin bir bütün olarak işleyişini irdeler ki NLP’nin en çok üzerinde durduğu konu nörolojik süreçlerin etkinliğinin arttırılması ve onu yönetebilme becerisinin kazanılmasıdır (Knight, 2001).

Linguistik hem düşünce ve davranışları düzenlemek, hem de başkalarıyla iletişim kurmak için dilin nasıl kullanıldığıyla ilgilenir. (Gün, 2001). “İletişim için olduğu kadar düşünceler için de önemli bir unsur olan dile -hem sözel hem de sözsüz- gönderme yapar” (Alder, 2005: 21). Diğer bir deyişle dilin, deneyimlere anlam kazandırmak ve bu deneyimleri kişinin kendisine veya başkalarına iletme için kullanılmasıyla

ilgilenmektedir. Ayrıca dil kullanma biçimi, kişilerin kimliklerinin ve düşünce biçimlerinin dışavurumudur (Knight, 2001).

Programlama ise temel olarak bireylerin amaçlarına ulaşmak için eylemlerini nasıl sıralandığı olarak tanımlanabilir. Programlama, deneyimleri irdeleyerek oluşum basamaklarını belirlemek ve hedefe ulaşmak için deneyimleri yeniden düzenlemektir. Elde edilen sonuçlar ile onların kişi ve diğerleri üzerindeki etkileri kişisel programların bir ürünüdür. “Her davranış bir dizi düşünce ve tutum sonucu oluşur. Bu diziyi belirleyerek davranışları kodlayıp, altyapılarını” tanımlamak olasıdır (Knight, 2001: XV). “Bir bilgisayarın özel şeyleri yapacak şekilde programlanması gibi kendi düşünce ve davranışlarımızı nasıl programlayacağımızı gösterir” (Alder, 2006: 6).

NLP eğitimleri veren çeşitli kuruluşların en bilinenlerinden INLPTA’nın¹ (*International NLP Trainers Association*) dünya genelinde sertifikalı eğitmenleri bulunmaktadır (Tosey vd., 2005). Diğer taraftan İngiltere’deki bazı üniversitelerde lisansüstü düzeyde NLP programları olduğu bilinmektedir (Tosey ve Mathison, 2010). NLP, Birleşik Krallık Psikoterapi Konseyi tarafından, “Nöro-Linguistik Psikiyoterapi” (NLPt) ise Avrupa Psikoterapi Birliği tarafından tanınmaktadır (Turkowski vd., 2016).

NLP, bazıları özellikle öğretmenlere ve öğrencilere yönelik olmak üzere çeşitli yayınlarda ayrıntılı olarak açıklanan çok çeşitli teknikler ve pratik çerçeveler sunmaktadır (Beaver, Freeth, O’Connor ve Seymour’dan akt. Tosey ve Matison, 2010). Bu araçlar, öz-yönetim, sunum becerileri, çalışma becerileri, sınıf yönetimi, öğretim tasarımı gibi öğrenme ve öğretmenin neredeyse her yönüne uygulanabilir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın öğretim programlarında kullanılan teknikler arasında yer alan NLP (MEB-TTKB, 2006’dan akt. Tekin Özel, 2011) ile ilgili ayrıca yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın çeşitli birimlerinde öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik çok sayıda etkinlik düzenlenmektedir.²

Meta Model: Meta model, genelleme, anlam kayması ile anlam kaybı nedeniyle bir konuşmadaki gizli anlamı ifade eden modeldir. Bu doğrultuda konuyu açıklığa kavuşturmaya dönük özel sorular içerir. Ayrıca Meta Model, duyuşsal deneyim

¹ INLPTA’nın NLP eğitimleri, pratisyen, uzman pratisyen, eğitmen ve uzman eğitmen olmak üzere birbirini takip eden dört farklı programdan oluşmaktadır. Pratisyen eğitimi dışında her birine katılım için, bir önceki aşamayı tamamlama şartı bulunmaktadır.

² Google arama motoru kullanılarak meb.gov.tr sitesi üzerinde yapılan “nlp” araması, 20 Aralık 2019 tarihi itibarıyla 420 adet sonuç vermiştir.

ile derin yapı arasında yeniden bağlantı kurabilmek amacıyla dilin özensiz kullanımıyla da mücadele eder (Alder, 2005). Özetle Meta Model, konuşmalardaki sorunlu kalıpları tanımlamak ve onlara tepki vermek için geliştirilmiştir. Sözlü iletişimin, muğlaklığa duyarlı ve sınırlar, karışıklıklar ve kişinin hayatında eksik iletişime neden olabilen çok çeşitli alanlarını tanımlayan bir dizi kategori içerir. Meta Model'in işlevi, sorunlu genellemeleri, silmeleri ve çarpıtmaları sözdizim ve yüzey yapı biçimleri üzerinden analiz ederek belirlemek ve derin yapının daha çok zenginleştirilmiş temsillerine ulaşılabilmesi için bir sorgu sistemi ortaya koymaktır (Dilts, 1983).

Eğitim açısından ele alındığında ise NLP'nin temel dil modeli olan Meta-model, öğrencilerin yapılarının saptanmasına yönelik soru formlarına sahip bir dizi sözel kalıp içerir. Ortaöğretimdeki birçok öğretmen “açık” ve “kapalı” soruları kullanmaktadır. Meta-model, öğretmenin soru biçimleri içeren bu süreci daha etkili bir şekilde yönlendirmesini sağlayan erişilebilir ve görece detaylı bir çerçeve sunar (Tosey ve Matison, 2010).

Silme: Silme, seçici bir tutumla deneyimin bazı boyutlarına önem verip, geri kalanlarına önem vermeme veya hariç tutma işlemidir (INLPTA, 2003).

Çarpıtma: Çarpıtma, duyuşsal verilerle ilgili deneyimlerde değışiklik yapılmasıdır (INLPTA, 2003). Deneyimler değıştirilir, büyültölür veya küçültölür. Ayrıca bilgi eksiltilerek verildiğı için, düşüncelerin anlamları fark edilmeden çarpıtılabilir. Silinip bozulan bilgiler, aktarılan kiş tarafından, onun kendi haritasına göre doldurulmak zorunda kalınır.

Genelleme: Genelleme, bireyin modeline ait eleman veya parçaların başlangıçlarındaki deneyimden ayrılıp, deneyimin sadece bir örnek oluşturduğu bütün bir kategoriyi temsil etmesi işlemidir (INLPTA, 2003). Diğer bir deyişle, deneyimlerin bazı kısımlarının bütün grubu temsil ediyormuş gibi kabul edilerek istisnaların dikkate alınmamasıdır.

Temsil Sistemleri: NLP'de her bir duyuya verilen adı ifade eden terimdir.

Çerçeveler: Herhangi bir deneyim veya olayı çevreleyen bilişsel bağlardır (Dilts, 1999).

Yeniden Çerçeveleme: “Bir durumu ya da olayı çevreleyen referansın çerçevesini, yani bir şey üzerinde odaklanmış dikkati, o şeye farklı bir anlam katacak biçimde değiştirme” olarak tanımlanmaktadır (Alder, 2006: 129).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tezin kavramsal çerçevesini oluşturan kuram ve kavramlara yer verilecektir.

Eğitim

En genel anlamıyla eğitim, "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2018: xxix). Formel ve informal olmak üzere iki tür eğitimden söz edilebilmektedir. İnfornel eğitim, bireyin “istendik davranışları” hayatı boyunca tesadüfen kazanması olarak ele alınırken, formel eğitim ise bu davranışların planlı olarak bireylere kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2018).

“İstendik davranış oluşturma” anlayışında “nasıl, kime ve neye göre” sorusunun cevabı aranmalıdır. Bilhan’a (1991) göre, çocuğu yetiştirmek, çocuğun insani özellikler ve etik değerler kazanmasını sağlamak, kendi tercihlerine yönelik bir kişilik kazandırmaktır. Kısacası çocuğu “insan” yani birey haline getirmek bütün insanlığın ortak idealidir. Fakat burada ele alınan ideal insan, toplumdan topluma, çağdan çağa kısacası zaman ve mekan olgusu içinde değişmektedir ve bu nitelikler eğitim aracılığıyla çocuğa kazandırılmak istenir. Bu noktadan hareketle insanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip varlıklar olduklarını vurgulamak gerekir. İnsanlar farklı düşünür, farklı davranır, farklı sonuçlara ulaşırlar. İçinde insan olan hiçbir yapı, önceden tasarlanmış bir makine gibi tek tip kurgulanamaz. Zaten toplumlarda üretkenliğin, orijinalliğin ve canlılığın oluşması da insanlardaki bu farklılıklardan dolayıdır. O halde eğitimin hedefi “istenen davranışların kazandırılması” değil, kişilerin kendi potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanabilmelerinin, insani değerler doğrultusunda yetiştirilmelerinin sağlanması olarak ele alınmalıdır.

Öğrenme

En geniş anlamıyla vurguladığımız “eğitim” kavramı, bir adım ileriye gittiğimizde bizi “insanı, gerek diğer canlılardan, gerekse kendi türünden farklı kılan en önemli özellik” olan “öğrenme” kavramına getirmektedir. Öğrenme, “organizmanın bir ihtiyaç ya da etki dolayısı ile kendiliğinden çevre ile etkileşime girmesi, bunun sonucu olarak organizmada büyük ölçüde kalıcı izli davranış değişikliği oluşma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Uçar, 2016: 310). Öğrenme tanımındaki “kendiliğinden olma” durumu, bu kavramı eğitim ve öğretim kavramlarından ayıran temel unsurdur. Söz konusu davranış değişikliğinin kendiliğinden olmasıyla birlikte, ortaya çıkan sonuç olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Diğer taraftan belirtmek gerekir ki öğrenmeyle ilgili olarak tüm psikologlar tarafından kabul edilen bir tanım bulunmamaktadır. Farklı filozof ve psikologlar öğrenmeye yönelik farklı tanımlar yapmışlardır (Senemoğlu, 2018).

Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık bir bilme kuramıdır. Kişinin bilgiyi yapılandırma sürecinde, kişinin kendi dünyası önemlidir. Bireyler, karşılaştıkları yeni bilgi, durum ve kavramlara, kendilerinde mevcut bulunan anlamlar ve zihinsel yapılar üzerinden anlam verirler. Bireyin karşılaştığı yeni bilgi veya yeni durum için kendisindeki anlam ve yapılar uygun olmadığında birey mevcut yapıda değişiklik yapma yoluna gidebilir veya yepyeni bir yapı oluşturabilir (Senemoğlu, 2018). Bir başka ifadeyle “yapısalcı görüşte öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine göre bilgiyi yapılandırması, bu bilgi ve deneyimlerle yeni karşılaştığı problemlere, durumlara alternatif çözümler bularak onları yorumlaması, kendi algılamasına göre yapılandırma anlayışı hakimdir” (Duman’dan akt. Yıldız, 2011: 29).

Yapılandırmacılık kendi içinde birçok kategoriye ayrılmasına rağmen, bu kategoriler Cobb (1994) tarafından birleştirilmiş ve “bilişsel yapılandırmacılık” ve “sosyokültürel yapılandırmacılık” olarak temel iki kategoriye indirilmiştir. Bilişsel yapılandırmacılıkta öğrenme; kişinin yeni karşılaştığı bilgi, durum veya problemleri, mevcut bilgi ve deneyimleriyle birleştirerek kendi gerçekliğini oluşturması kendi kendine yapılandırmasıdır. Başka bir ifadeyle bilişsel yapısalcılık bilginin, bilişsel bir sürece göre kişinin kafasında yapılandırıldığını ileri sürer (Cobb, 1994). Sosyokültürel

yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin sosyal etkileşimin bilişin gelişmesinde temel bir rol oynadığı yönünde görüşlerine dayandırılarak tasarlanmıştır. Bilişin sosyal orijinini, anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy ve Cunnigaman, 1996).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenmenin merkezinde öğrenci ve onun ihtiyaçları, ilgileri ve istekleri yer aldığı için çoklu zeka kuramı ve öğrenme stilleri kavramları da bu kuramın uygulanmasında dikkate alınması gereken iki önemli kavramdır.

Çoklu Zeka Kuramı

Gardner, ortaya koyduğu çoklu zeka kuramında, zekanın tek bir yapıdan meydana gelmediği ve insanların en az birbirinden bağımsız sekiz ayrı zekaya sahip olduğunu ve bunların geliştirilebileceğini vurgular (Selçuk, 1999). Çağdaş eğitimde bireyin bir bütün olarak ele alınıp, her yönüyle geliştirilmesi gereklidir. Böylece birey, okul dışı yaşama da hazırlanmış olur. Sosyal yaşamda başarılı olmak Gardner'ın zeka türlerinin bileşimini gerektirir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreçlerinde her bir zeka türünün geliştirilmesi için fırsatlar yaratılmalı, öğretmenler yöntemlerini bir zekadan diğerine sürekli değiştirerek uygulamalıdır (Armstrong, 2009).

Öğrenme Stilleri

Öğrenme stiline çıkış noktası olan algıya ilişkin kişisel tercihlerin bütünü Heinich vd. ile Frierdrich ve Miller tarafından “*learning modality*” olarak adlandırılmış, bu adlandırma da Türkçeye “öğrenme biçemleri” şeklinde aktarılmıştır (akt. Şimşek 2002). Öğrenme stillerinin temel boyutlarından birisi olan öğrenme biçeminin genellikle kabul edilen üç türü vardır. Bunlar görsel (*visual*), işitsel (*auditory*) ve bedensel (*kinesthetic*) biçemlerdir. Herhangi bir öğrenci genellikle bu biçemlerden birisini kullanmaya eğilimlidir (Wild'dan akt. Şimşek, 2002). Bireyler bu stillerin (biçemlerin) hepsini belli oranda kullanmakla beraber, biri zaman içinde daha ön plana çıkabilir.

Öğrenme stilleri ve çoklu zeka türleri aynı şeyler değildir. Her ne kadar bazı eğitimciler her iki kurama da benzer işlev yükleyerek öğretimde kullanmaya çalışmışlarsa

da Gardner, çoklu zeka alanlarını “üretimle yönelik” yetiler olarak görmektedir. Öğrenme stilleri ise “algılamaya” yönelik özellikler olarak bilinmektedir (Can, 2007). Öğretmenlerin her iki konsepti de bilmeleri gerekmektedir. Böylece öğrencilerinin bireysel öğrenme stillerini ileten bir yol olan farklı zeka faktörlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, onların farklı öğrenme stillerini belirleyebilmeleri mümkün olacaktır.

Bilişsel Psikoloji

Bilişsel psikoloji³, insanların çevrelerindeki dünyayla ilgili bilgiye nasıl dikkat ettiği ve onu edindiği, söz konusu bilginin beyinde nasıl depolandığı ve işlendiği ile problemlerin nasıl çözüldüğü, nasıl düşünüldüğü ve dilin nasıl ifade edildiğiyle bağlantılı bir biçimde düşünen zihnin bilimsel incelemesi olarak tanımlanmaktadır (Solso vd., 2011). “Biliş terimi, duyuşal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği, depolandığı, kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder” (Neisser’den akt. Solso vd., 2011: 2). Bilginin algılanması, anlama, düşünme, cevabın üretilmesi ve formüle edilmesi bilişsel psikolojinin ilgi alanlarını oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle bilişsel psikoloji, tüm psikolojik süreçleri içine alır (Solso vd., 2011).

Bilişsel kuram ise, bilişsel psikolojinin başlıca ilkelerinden yola çıkılarak geliştirilmiş klinik bir kuramdır. Bilişsel kurama göre, olayların algılanma ve yorumlanma biçimleri, olayların kendisinden daha önemlidir. Bu anlamda bilişsel kuram, kişilerin olayları yorumlama biçimlerinin duyguları ile eylemleri üzerinde ciddi bir etkisi olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Türkçapar, 2011).

Bu noktada, düşünme, dil ve anlayış süreçlerini inceleyerek, bunların nasıl daha etkin kullanılacağını öğreten bir çalışma alanı olan Nörolingüistik Programlamaya bakılabilir. Öğrencilerin sürekli iletişim içinde oldukları ve rol modeli olarak kabul ettikleri öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimlerinin inceleneceği ve günlük konuşma (dili kullanma) alışkanlıklarının tespit edileceği bu araştırmanın kavramsal çerçevesini, Nörolingüistik Programlama (NLP) yaklaşımı ve bu yaklaşım kapsamında

³ Bilişsel psikoloji kavramı altında yer alan diğer alanlar şunlardır: Bilişsel nöropsikoloji, gelişimsel bilişsel nöropsikoloji, bilişsel nöropsikiyatri ve bilişsel sinirbilim (*neuroscience*) (Türkçapar, 2011: 68).

öne sürülen kategoriler oluşturmaktadır. Bu nedenle aşağıda NLP ve araştırmada kullanılacak kategorilerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Nörolinguistik Programlama

Nörolinguistik Programlama (NLP) farklı bilim dallarının (psikoloji, sosyoloji, nöroloji, dilbilim, vb.) yaklaşımlarını kullanan ve 1970'li yıllarda ABD'de geliştirilmiş bir yaklaşımdır. NLP ilk olarak, herhangi bir alanda mükemmellik kalıplarını keşfetmek için bir süreç olarak geliştirilmiştir. İkinci aşamada, kendi alanlarında başarılı insanların etkili düşünce, iletişim ve davranış modellerini ortaya çıkararak ve son olarak da, insanlarda etkili değişim yolları sunarak gelişmiştir. Böylelikle NLP, satış, iletişim, öğretim, eğitim, psikoterapi ve sağlık alanlarında giderek daha fazla uygulanmıştır (Lee, 2000).

NLP'nin temel çıkış noktası, zihnin bilgisayar programını andırırçasına arzulanan sonuçları elde edecek biçimde programlanabileceği fikridir. NLP, doğru olandan çok yararlı olanı araştıran pragmatik bir yaklaşımdır. Zihnin gücünden tam kapasiteyle yararlanmayı hedefleyerek dil süreçleri ile düşünceyi ele alan NLP, kelimeler ile beynin istenilen yönde programlanabileceğini ve böylelikle algılarda farklılık yaratılabileceğini iddia etmektedir.

Temellerini yapılandırmacılık ve pragmatizmden alan NLP, kurucuları California Üniversitesi'nde dilbilimci olan Grinder ile aynı üniversitede psikoloji eğitimi alan matematikçi Bandler, etkili iletişim modelleri geliştirmek için dil kalıpları üzerinde çalışırken ortaya çıkan ve daha sonra Dilts ve DeLoizer'ın da katılımıyla gelişen bir disiplindir (Tosey ve Mathison, 2010; Craft, 2001).

Grinder ve Bandler, yeni kurmayı amaçladıkları terapi okuluna hazırlık olarak psikoloji alanında tanınmış üç terapi uzmanının kullandıkları dil kalıplarını ve yöntemleri incelemiştir. İncelenen bu üç uzman, Gestalt terapisinin kurucusu Perls, aile terapisti Satir ve hipnoterapist Erickson'dır. İngiliz Antropolog Bateson'un da katkılarıyla yaptıkları çalışmalarda "başarı yaratan ve tekrarlanabilen zihin modeli" kavramını ortaya çıkarmışlardır. Bu süreçte olumlu çağrışımlar yapabilme, metafor geliştirme, uygun davranış ve dil kullanımı ile yakınlık kurabilme konularına odaklanmışlardır (Gün, 2001).

Grinder ve Bandler ayrıca, önvarsayımlar ve dili kullanma biçimleri konularında dilbilimci Korzybski ile Chomsky'nin çalışmalarından da yararlanmışlar, psikanalist

Watzlawick'in deneyimlerinden de faydalanmışlardır. Ulaştıkları bulguları derleyerek, yeteneğin çözümlenmesi ve dil kullanma biçimlerinin düşünceleri nasıl etkilediğini araştırmış ve böylelikle NLP'yi bir sistemler bütünü olarak ortaya çıkarmışlardır. Uzun bir gözlem sürecinin ardından oluşturulan yöntemler ve teknikler zamanla gelişmiştir.

Aslında, NLP adı altından ileri sürülen birçok düşünce daha önceleri farklı kişiler ve yaklaşımlar tarafından tartışılmıştır. Bu iki araştırmacı, dilbilim, psikoloji ve antropoloji gibi birçok alandaki düşünürlerin çalışmalarını derlemiş, kendi bulgularını da ekleyerek modeli meydana çıkarıp olgunlaştırmışlardır. NLP yazımı ve uygulaması, çok çeşitli alanlardan etkilenmiştir. Bu alanlar, Gestalt terapisi (Perls, 1969), birey merkezli terapi (Rogers, 1961), transformasyonel gramer (Grinder ve Elgin, 1973), davranış psikolojisi, sibernetik (Ashby, 1965), Palo Alto Kısa Terapi Okulu (Watzlawick, Beavin ve Jackson, 1967), Ericksoncu hipnoterapi⁴ (Bandler ve Grinder, 1975a; Grinder, DeLozier ve Bandler, 1977) ve Gregory Bateson'ın sibernetik epistemolojisi (1973) (akt. Tosey vd., 2005). Sibernetik, NLP'nin uyum ve geri bildirim özelliklerine bağlı olan TOTE (*test-operate-test-exit*) modelden adapte edilmiş olma yönünü yansıtmaktadır. NLP'nin geliştirilmesinde yararlanılan önemli kuram ve kuramcılar Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1.

NLP'nin yararlandığı kişi ve kurumlar

Alfred Korzybski	Anlambilim (<i>General Semantics</i>)
Carl Rogers	Birey Merkezli Terapi (<i>Person Centered Therapy</i>)
Eric Berne	Transaksiyonel Analiz (<i>Transactional Analysis</i>)
Karl Pribram George Miller Eugene Gallanter	Tote Model (<i>The Tote Model</i>)
Gregory Bateson	
Fritz Perls	
Virginia Satir	
Milton Erickson	

Kaynak: O'Connor, 2001

⁴ Ericksoncu hipnoterapi, Milton Erickson'ın çalışmaları etrafında şekillenmiş olan bir terapi tekniğidir (Matthews, 2000: 418).

Özellikle Bateson'un fikirleri NLP üzerinde merkezi bir etki olarak görülmektedir. Bateson antropoloji ve aile terapisi de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerde çalışmış ve sibernetik alanını geliştiren Macy konferanslarının önde gelen üyelerinden biri olmuştur. İnsan etkileşimi kuramlarındaki epistemolojik hatalar konusunda çalışan Bateson'a göre epistemoloji, "Herhangi bir şeyi nasıl bildiğimiz sorunu veya daha spesifik olarak, dünyanın nasıl bir yer olduğunu ve bilebilen (ya da belki hiçbir şey bilemeyen) ne tür canlılar olduğumuzu nasıl bildiğimiz" sorusudur (Bateson, 1972: 313). NLP üzerindeki bu merkezi etki, Bandler ve Grinder'ın (1975) ilk çalışmalarında Bateson'ın önsözünün yer almasından da görülebilir.

"Öğrenme düzeyleri" teorisinden dolayı Bateson'ın en iyi tanındığı alanlardan biri eğitimidir. Öğrenme ve öğretme süreçlerine işaret ettiğinden Bateson'ın epistemolojik konumu, çağdaş öğrenme kuramlarında yer almaktadır (Davis ve Sumara'dan akt. Tosey ve Mathison, 2010). Ayrıca "NLP ilkeleri" olarak sunulan önvarsayımlar üzerinde de ciddi bir Bateson etkisi görülmektedir. NLP, algılama ve kavramsallaştırma süreçlerinin nasıl yapılandırıldığına ve nasıl çalıştıklarına dair sibernetik bir görüşe dayalıdır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin dil kullanım kalıplarının, öğrencilerin bilgiyi işleme yöntemlerindeki potansiyel etkisini de vurgulamaktadır (Mathison'dan akt. Tosey ve Mathison, 2010).

Nörolinguistik programlama insan davranışı ve iletişimi ile ilgili bir modeldir ve tecrübeleri "mümkün kılan algı ve davranışların bileşenlerinin araştırılmasıdır" (Dilts vd., 2006: 14). Bu model, öznel deneyimin bir yapı ya da kişisel gerçeklik haritası olarak depolanıp kodlandığını tanımlar (Tosey vd., 2005). Bunun için genelleme, anlamı kaydırma ve anlamı saptırma gibi eylemler tarafından süzülen duyuşal girdiler – görüntüler, sesler, hisler– ve bunların sonucunda oluşan algısal haritaların nasıl oluştuğu ve bunları yeniden biçimlendirmekle ilgilenir. Dolayısıyla NLP'nin kapsadığı konular arasında beynin nasıl kullanıldığı, davranış biçimlendirme, dilin etkileri, içsel deneyim ve genel anlamda iletişim bulunmaktadır. Bu yönleriyle NLP, başta bilişsel psikoloji olmak üzere bilişsel bilimler alanında, öğrenme stillerini de içine alan yapılandırmacı yaklaşımda yer almaktadır. Stil⁵ kavramı ise, öğrenme ve davranıştaki bireysel farklılıklarla ilgili psikolojik çalışmalarda kullanılmaktadır (Hall, 2000'den, Riding ve Wheeler, 1995'den akt. Burton, 2009). NLP, belirli bilişsel süreçlerin yeniden

⁵ "Eğitim psikolojisi alanında stil, öğrenmede bireysel farklılıklar alanında zekâ, motivasyon, dışa dönüklük gibi temel bir yapı olarak tanınmaktadır" (Eyüboğlu, 2010: 570).

kurulmasını sağlayan, böylece olumlu bir benlik duygusu geliştirilmesine izin veren bir araçtır (Kudliskis ve Burden, 2009'dan akt. Kudliskis, 2013).

Nörolinguistik⁶, genel anlambilim⁷ ile ilgili bir çalışmadır ve daha tarihsel bir terimdir. Bu terim, dilin sınırlarını ve insanların dünya “haritalarını” nasıl oluşturduklarını kavrama konusunda önemli bir unsur olduğunu fark eden Korzybski tarafından 1941 yılında kullanılmıştır (Alder, 2005). Korzybski, nörolinguistik terimini, dış dünyada neler olup bittiğine ve deneyimlenmeden önceki dünyaya referans vererek bilginin kodlanmasının bir biçimi olarak ortaya atmıştır. Böylece dünyaya anlam verilir ki bu da yapısalcı düşünmenin temelidir (Wake, 2008). Bugün zihin dili programı⁸ olarak da adlandırılan NLP, insanların gerek kendileriyle gerek başkalarıyla olan ilişkilerindeki düşünce düzeninin ve davranış şeklinin saptanabilmesini sağlar. Nörolinguistik programlama ifadesi, tüm insanların kullandığı temel bir işlem olarak davranışları kodlamayı, aktarmayı, rehberlik etmeyi ve değiştirmeyi içermektedir (Dilts vd., 1980).

NLP, deneyimleri şekillendiren düşünce ve davranışları kontrol eden zihinsel yapıları saptayıp onları olumlu yönde değiştirmek için bir takım teknikler sunar. Dolayısıyla kısaca NLP'nin konusun, insan davranışlarını birlikte şekillendiren bilinçli ve bilinçaltı süreçler olduğu söylenebilmektedir. NLP'nin esas olarak yaptığı, kişinin hem kendisiyle, hem de başkalarıyla açık iletişim kurma yoluyla davranışlarını değiştirmesinin pratik tekniklerini ortaya koymaktır. Dilts vd.'ne göre, görüntüler, sesler, hisler, kokular ve tatlar olmak üzere sinir sistemi temsillerinin bir araya getirilerek sıralanmasıyla davranış programlanır. “Bu davranışın bir karar vermeyi, bir futbol topunu atmayı, karşı cinsten birine gülümsemeyi, bir sözcüğün hecelenişini gözde canlandırmayı ya da fizik öğretmeyi içermesi hiç fark etmez. Belli bir girdi, bir uyaran bir dizi içsel temsilci aracılığıyla işlenir ve özgül bir davranışsal sonuç üretir” (Dilts vd., 2006: 14). Bu, öncelikle insanların farkında olmaksızın sürdürdüğü kalıpları ve davranışları bilince

⁶ İngilizcede “*neurolinguistics*” olarak ifade edilen kavram, Türkçede “nörolinguistik” olarak yer almaktadır. Ancak “Sinirdilbilim” olarak da kullanılmaktadır (Örneğin, Kurudayıoğlu, 2018; Önal, 2018). Ayrıca “sinir dil bilimi ya da beyin dil bilimi” şeklinde kullanımlar da bulunmaktadır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Sinirdilbilim> Erişim: 2 Aralık 2019).

⁷ Anlambilim “Dil incelemelerinin anlamla ilgili dalı. Anlambilim dilde anlamların nasıl dile getirildiğini çözümlemeyi ve açıklamayı amaçlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Mutlu, 2012: 26).

⁸ Zihin Dili Programı veya Sinir Dili Programı şeklinde tanımlamalar, hem tekniğin ortaya çıktığı ilk zamanlarda, hem de güncel araştırmalarda kullanılmaktadır (örn. Bkz. Doğan, 2013; Acar, 2004; Tat, 2007). Ancak bu çalışmada, daha evrensel olan ve daha çok kabul gören “Nöro –linguistik Programlama (NLP)” terimi kullanılmıştır.

çıkarmak anlamına gelir. Böylece kişi, kurguladığı ve üzerinde kafa yormadığı varsayımları irdeleyebilir; varlığından haberdar bile olmadığı kaynaklara ulaşabilir ve nihayet fikrini “değiştirerek” davranış, düşünce ve duygularını yeniden yönlendirebilir (Linden, 1999). Kısaca NLP, zihnin nasıl işlediği, yani enformasyonu düzenlemede ve kişinin kendisini yönlendirmede veya kısıtlamada kullandığı kalıplar ile otomatik tepki biçimlerini değiştirip yeni seçeneklere, yeni davranışlara, yeni düşünce ve duygulara nasıl erişilebileceği ile ilgilidir.

NLP, bünyesinde birçok program barındırmaktadır. Bunlar arasında, temsil sistemleri, alt sistemler, meta programlar, önvarsayımlar, algısal durumlar ve dil kullanımıyla ilgili olan meta model ile yeniden çerçevelemeler sayılabilir. Bu tekniklerin kullandığı araç-gereçler çoğunlukla, kişinin zihninin çalışmasını nasıl denetim altında tutacağını gösteren, soru biçimindeki basit yönergelerden oluşmaktadır.

NLP’ye göre beyin, beş duyu üzerinden dış dünyaya ilişkin “iç temsiller” oluşturmaktadır. Bu temsiller kişiyi oluşturdukları gerçeklik nedeniyle yönlendirmektedir. NLP, dilde farklı kelimelerin kullanılmasıyla beyne farklı mesajlar gönderilebileceğini, böylelikle düşüncenin ifadesinin değiştirilmesiyle davranışların da değiştirilebileceğini savunmaktadır. Bu düşünceden hareketle NLP kapsamında Meta Model ve Milton Model’i geliştirilmiştir. NLP kapsamında geliştirilen başka bir teknik, yeniden çerçevelemedir. Yeniden Çerçeveleme tekniğinde düşünce ve davranış değişimi oluşturulmak amaçlanmaktadır. Böylece kişilerin sözel ve davranışsal ifadelerinden yola çıkılarak zihinsel programlarına ulaşmak ve bu programların değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Tat, 2007).

NLP pek çok kullanım alanlarından biri olan eğitimde, öğretmen yetiştirmenin yanı sıra öğrenmenin öğrenilmesi, öğrenme güçlükleri, ders çalışma motivasyonu kazandırılması, sınav stresini yok etme, hızlandırılmış öğrenme, hafıza teknikleri, yaratıcı öğrenme gibi alanlarda kullanılabilir.

NLP'nin varsayımları, NLP'nin gelişmesine paralel olarak zaman içinde formüle edilmiştir. Bu varsayımların fizik ya da matematik gibi bilimlerde olanın aksine değişmez kurallara benzemediği görülmektedir. Pek çok disiplinde olduğu gibi NLP’de de bazı ön kabuller bulunmaktadır. Bu ön kabuller, ilgili disiplinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olarak, ortaya konulan teorilere dayanak oluşturmaktadır. Pek çok alanda, varsayımların tek tek incelenmesi anlamlı bir sonuç vermezken, içinde bulundukları disiplin kapsamında her bir varsayım bir bütünü oluşturmaktadır (Çalışkan, 2006). Bu nedenle, NLP'nin varsayımlarını da mutlak doğru olarak düşünmek yerine "yararlı" olarak

düşünmek gerekmektedir (Alder, 2002). Buradaki yararlılığı açıklayan bir NLP deyişi “işe yarıyorsa kullanın, yaramıyorsa başka bir şeyi deneyin” şeklindedir (Çakır Sürmeli, 2004: 173). NLP’nin en önemli varsayımlarından biri “harita bölgenin kendisi değildir” varsayımdır. Bu varsayımı açıklayabilmek için öncelikle “deneyim”in ne olduğunu anlamak gerekir.

Deneyim

Deneyim, kişilerin yaşadıkları dünyayı algılama ve duyumsama süreçleri ile bu süreçler sonucu oluşan içsel tepkilerdir. NLP’ye göre deneyimler, kişinin iç dünyasında oluşan anılar, duygular ve fantezilerle birlikte duyu organları kanalıyla dış dünyadan aldığı bilgiler aracılığı ile oluşurlar. Bu özellik nedeniyle, deneyimler, “yaşam boyunca biriktirilmiş bilgiler” şeklinde de tanımlanabilir (Dilts, 2005: 28).

Duyu organları kanalı ile alınan bu bilgiler, sürekli olarak daha önce alınmış bilgilerle birlikte yeniden kodlanarak deneyimleri kişinin kendine özgü bir biçimde yarattığı dünya modeli ya da haritaların temeli haline getirir. Bu nedenle de NLP’de önemli yer tutar. Bu duruma paralel olarak etkin öğrenme, iletişim ve modelleme, duyuusal deneyimlerle bağlantılı konular NLP’de yer almaktadır.

Düşünce, inanç, değer ve kimlikler bir bilgi ağı olarak her insanda bulunur. Bu içsel bilgi ağı, kişinin duyularına odaklanmaktadır. Böylelikle insanları yöneterek dış dünyadan aldıkları bilgileri siler, bozar (yani çarpıtır) veya genelleştirir. Kişinin gerçeklikle ilgili yeni bilgileri alarak dünya haritasına eklediği duyuusal deneyimlerinin, daha önceden var olan bilgiler tarafından devamlı olarak filtrelenmesi, deneyimi doğrudan yaşamayı zorlaştırır. Bu nedenle duyum yeteneğini artırmak için içsel filtrelerden arınmak gereklidir. NLP’de deneyimi doğrudan yaşama durumu, “üst zaman dilimi (*uptime*)” olarak ifade edilmektedir. Buradaki deneyimi doğrudan yaşama durumu, “şimdi ve burada” şeklinde tanımlanır ve kişinin yaşadığı ana odaklanmasını içermektedir. Belirli bir zaman dilimindeki deneyim miktarının arttırılması ile dünyayı daha iyi algılayabilme mümkün olmaktadır.

Bu noktada iki tür deneyimden bahsedilebilmektedir. Birincil deneyimler, duygular aracılığıyla fiili olarak alınan ve algılanan bilgilerle ilgilidir. İkincil deneyimler ise, ilk deneyimi temsil etmek amacıyla oluşturulan sembolik haritalar ve sözel olgular hakkındadır. İkincil deneyimler, çeşitli algılarla ilgili yorum ve tanımlamalarla zihinsel

haritalardan türetilmiş ve önemli ölçüde silme, çarpıtma ve/veya genellemeye maruz kalmışlardır (Lee, 2000).

Herhangi bir zamanı ya da olayı doğrudan deneyimlemek, bu deneyime yönelik düşünceleri içinde barındırmaz. Diğer bir deyişle, kişiye, oluşturduğu haritalardan çok daha zengin bir içeriği taşır. Çok sayıda NLP egzersiz ve süreçleri deneyime odaklanmaktadır. Bunun temel sebebi, kişinin herhangi bir olayı, yargı ve/veya yorumlarla bozulmadan deneyimlemesinin, kişinin olaya dönük tepkilerini daha zengin ve anlamlı bir hale getirmesidir.

Sonuç olarak beş temel duyu organıyla algılanan her şeyi, şekillendirip, anlamlandırıp, belli sıralar kullanarak iç ve dış deneyimler oluşturulur. Sunulan her şeyin algılanması imkansız olduğu için de içeri alınacak veya dışarıda bırakılacak şeyleri süzen algılama filtreleri kullanılır. Bu filtreler bireyseldir ve kişinin kendi deneyimleri, kültürü, yetiştirme tarzı, inanışları, değerleri ve varsayımlarına dayanır. Dolayısıyla gerçekliği araştırırken algılamalar içerden gelir. Yani her bir kişi, olup bitenleri kendisine göre algılar ve şekillendirir. Ve o kişi için doğru olan o olur. Bu şu şekilde ifade edilebilir: herkesin dünyayı ve yaşamı anlama haritası başkadır ve herkesin haritası kendi gerçeği olmaktadır. Aslında kişinin algıladığı her şey, doğrunun, evrenin, dış ya da iç dünyasının aynısı değil, onun sözel, görsel ve dokunsal temsilleridir ve ona göre anlamlıdır. Zihnin anlamlandırdığı bu temsillere orijinalinin aynısı gibi tepki gösterilir ve öyleymiş gibi algılanırlar (Gün, 2001). Bu noktada “harita bölgenin kendisi değildir” ilkesi öne çıkmaktadır.

“Harita Bölge Değildir” Prensibi

Bu prensip, yukarıda da belirtildiği gibi kişilerin yarattığı dünya modelleri ile gerçek dünya arasındaki farkın varlığından söz etmektedir ve anlambilimin kurucusu, Korzybski tarafından ortaya konmuştur. NLP’nin gelişiminde Korzybski’nin dil felsefesinin, ciddi etkileri bulunmaktadır. NLP’nin linguistik kısmının çekirdeğini, Korzybski’nin anlambilim çalışmaları ile birleştirilen Chomsky’nin dil bilgisi kuralları üzerine oluşturduğu “Syntactic Theory of Transformational Grammar” oluşturmaktadır (Dilts, 1999).

Korzybski, insanın sembolik temsiller ve haritalar oluşturma yeteneğini içeren esnek bir sinir sistemine sahip olmasının, insanlığın gelişmesinde en büyük etken

olduğunu *Science and Sanity* adlı çalışmasında iddia etmektedir. Korzybski'ye (1958) göre dil, deneyimleri diğer kişilere aktarırken genelleme ve özetleme yolu ile kolaylık sağlarken, aynı zamanda sembolik olma özelliği ile birçok yanlış anlaşılmaya da sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla bölge ile harita arasında karışıklık çıkarak gereksiz çatışmalar da olabilmektedir.

Korzybski (1958), bireysellik kuramında iki birey, iki durum ya da iki sürecin tüm ayrıntılarıyla birlikte aynı olamayacağını iddia etmektedir. Kişinin, deneyiminin eşsizliğini tam olarak aktarabileceği kelimelere sahip olmaması birden çok durumun karmaşasına yol açar. Korzybski, bu karmaşanın önlenmesinde ve daha işlevsel bir iletişimin sağlanmasında eğitimin önemine inanmıştır. Korzybski'ye göre, her bir deneyim günlük dil ile anlatılmaya çalışıldan çok daha zengin ve eşsiz özellikler taşımaktadır. Buradan hareketle, Korzybski, insanların kendi deneyimlerini değerlendirebilecekleri araçlar geliştirmeye çalışmıştır.

NLP, yaşam boyunca edinilen deneyimler sonucunda oluşturulan algısal temsiller ve kullanılan dil ile şekillenen içsel haritalara bağlı olarak her bir bireyin kendine ait bir dünya görüşü olduğu varsayımına dayanır. İnsanların, yaşadıkları dünyayı nasıl yorumlayıp nasıl tepki verdiğini, deneyim ve davranışlarını nasıl anlamlandırdığını belirleyen, gerçeğin kendisinden çok gerçek hakkındaki nörolingüistik haritalardır. Buna paralel olarak, Bandler ve Grinder (1975) da, hayata negatif ya da yetersiz tepki verenler ile zengin tepki verenler arasındaki temel farkın içsel dünya modellerinden kaynaklandığını ileri sürerler. Bu nedenle insanların dünya haritalarını sürekli geliştirip zenginleştirmeleri önem taşımaktadır. “NLP'nin temel varsayımına göre, dünya haritalarını genişletip zenginleştirebilenler aynı gerçeklik içinde kendilerine sağlanan seçeneklerden çok daha fazlasını algılayabilecekler ve sonuç olarak da yaptıkları ne olursa olsun, bunu çok daha etkin bir biçimde gerçekleştirebileceklerdir” (Dilts, 2005: 26-27).

Özetle, “Harita bölgenin kendisi değildir” ilkesi, bir bireyin nasıl algıladığının (harita), gerçeği (bölge) nasıl doğru bir şekilde temsil etmediğini belirten bir ifadedir. Birçok insan haritaları gerçekliğin doğru bir temsiliymiş gibi düşünür ve gerçekliğin neden haritalarına uymadığını anlayamaz. Bu olduğunda, iletişimsizlik meydana gelir ve bu birçok çatışmanın kaynağı olabilir (Lee, 2000).

Bu noktadan hareketle, gerek iletişimde gerekse nörolojik süreçlerin işleyişinde önemli rol oynayan ve NLP'de “temsil sistemleri” olarak adlandırılan konuya değinmek gereklidir.

Temsil Sistemleri

Daha önce insan beyninin beş duyu organıyla çevreden aldığı bilgileri sürekli olarak işlediği ve böylece obje ve deneyimlerin bilinerek bu unsurlara dair iç temsiller oluşturulduğundan bahsedilmişti. NLP terminolojisinde her bir duyuya verilen adı “temsil sistemleri” terimi ifade etmektedir ve aşağıda verilen biçimde kullanılmaktadır:

1. Görsel
2. İşitsel
3. Dokunsal
4. Tatsal
5. Kokusal

İnsanlar günlük hayattaki bilinçli ve bilinçaltı tüm eylemlerini temsil sistemlerine göre yaparlar. Bu eylemler arasında hatırlama, planlama, problem çözme, hayal kurma ve iletişim kurma sayılabilir. Çünkü insanlar gerçekliklerini duyuları yoluyla oluştururlar, bu gerçekliğe göre düşünürler ve davranırlar. Ancak düşünce ve davranışlar da döngüsel biçimde temsil sistemlerini etkilemektedir. Dolayısıyla temsillerin değiştirilmesiyle deneyim ve algılar da değiştirilebilir.

İnsanlar temsil sistemlerinin hepsini kullanmaktadırlar. Ancak bazılarını daha ağırlıklı olarak kullanmayı tercih edebilmektedir.

NLP’de görüntülerle düşünenler “görsel”, seslerle düşünenler “işitsel”, duygularla düşünenler “dokunsal” isimleriyle nitelenmektedir. “İnsanların yaklaşık %75’i her üç temsil sistemiyle birinin baskın olması şartıyla düşünürken %20-25’lik bir oransa yalnız bir temsil sistemiyle düşünmektedir. Örneğin dokunsal bir kişinin zihninde görüntü oluşturması oldukça zordur” (Dövcü, 2001: 148).

Bir ya da birkaç temsil sistemini baskın düzeyde kullanan kişiler incelendiğinde bir takım özellikler dikkate çarpmaktadır: Bu özelliklerin bilinmesi, karşıdaki kişinin hangi temsil sistem(ler)ini kullandığının anlaşılmasını sağlar.

İletişim becerilerini arttırmak için öncelikle iletişim kurulan kişinin gönderdiği mesajın doğru algılanması ve iletişim kuran kişinin de gönderdiği mesajın doğru algılanmasını sağlaması gerekir. İletişim becerilerinin arttırılması için kullanılan bir teknik olan temsil sistemleri ile, karşıdaki kişinin temsil sistemleri öğrenilebilmekte,

mesajı algılaması ve ondan gelen mesajın da doğru algılanması sağlanabilmektedir. Çünkü insanlar, bilinçdışı seviyede de düşünürken görmeyi veya duymayı kullanırlar. Farklı temsil sistemlerine sahip olan insanlar, temsil sistemleriyle uyumlu bir biçimde farklı düşünür ve farklı hareket ederler. Kişiler arasında etkili bir iletişim ancak aynı ifadeler kullanıldığında kurulabilir. Aksi halde, aynı konulardan bahseden ancak birbirini anlamayan kişiler söz konusu olacaktır.

İletişimdeki kopukluklar, hatalar ve yanlış anlaşmalar, temsil sistemlerinin dengeli ve karşındaki kişiye uyum sağlayacak şekilde kullanılmasıyla orantılı olarak azaltılabilir (Ezerler, 2004). Temsil sistemlerinin tespitinde kullanılan teknikler, bir takım sözel, davranışsal özelliklerin ve göz hareketlerinin incelenmesini içerir ve bunlar da gözlem yoluyla gerçekleştirilir.

Dil

Dil, zihinsel dünya modelinin oluşumunda temel bileşenlerden biridir. Dilin aynı zamanda gerçekliği algılama ve verilen tepkiler üzerinde de belirgin etkileri bulunmaktadır (Dilts, 1999). Dolayısıyla dil, kişilerin deneyimler ile dünya modelleri hakkında birbirleriyle iletişim kurması kadar, bu modelleri oluşturma yönünde de hizmet etmektedir.

Kelimelerin, zihinsel deneyimlerin sembolü olma özellikleri vardır. Bu özellikleriyle deneyimleri “hem şekillendirip hem de yansıtırken bilinç ve bilinçdışı süreçler için de oldukça güçlü araçlar olmaktadır. Böylelikle kullanılan spesifik kelimelerin ötesindeki derin yapıya nüfuz edip, kişilerin dil kalıplarında yansıttıkları daha derin düzeydeki zihinsel işleyişleri tanımlayıp etkileyebilir[ler]” (Dilts, 2005: 24). Bu şekilde düşünüldüğünde dil, sadece deneyimlerle ilgili iletişim kurmak için kullanılan seçilmiş semboller olmaktan çıkarak zihinsel deneyimlerin en temel parçasını oluşturmaktadır. Bandler ve Grinder’a (1975) göre, dildeki temsilleri ortaya çıkarmaktan sorumlu olan sinir sistemi, aynı zamanda görsel, işitsel, kinestetik gibi tüm dünya modellerini yani temsil sistemlerini oluşturmaktan da sorumludur. Bu prensipler tüm temsil sistemlerine yönelik olarak işlemektedir. Böylelikle dil, diğer içsel temsil sistemlerindeki deneyim ve eylemlerle paralellik göstermektedir. Hatta bu deneyim ve eylemlerin yerine dahi geçebilmektedir. Dolayısıyla bir şeyle ilgili konuşmak, yalnızca algıları yansıtmanın ötesinde onları yaratabilmekte ve etkileyebilmektedir. Bu durum dilin, değişim ve tedavi süreçlerinde çok özel bir konumda bulunmasını sağlamaktadır

(Bandler ve Grinder, 1975). Böylece dil ile bağlantılı olarak temsil sistemlerinden başka diğer iki konu, meta model ve çerçeveler de öne çıkmaktadır.

Meta Model

Chomsky'nin dil yaklaşımını kapsayan Meta Model, alanyazında transformasyonel gramer (*transformational grammar*) olarak da yer almaktadır. NLP bağlamında transformasyonel gramer, deneyimin biyolojik ve kültürel olarak getirilen kısıtlamalar yoluyla ham duyu verilerden, dünyanın bireysel dilsel biçimlere yansıyan son derece kişisel modellerine dönüştürüldüğü araçları tanımlayan bir sistemdir (Gray, 1991).

Chomsky, dilin iki düzeyde kullanımından söz eder. Bunlardan ilki, “yüzey yapı”, kişinin kendine ya da başkalarına söylediği her şeyi kapsamaktadır. Diğeri ise söylenenlerin bilinç düzeyinde tanımlanmamış veya ifade edilmemiş olan derin anlamlarını içeren “derin (iç) yapı”dır. Dilin iç yapısıyla yüzeysel yapısı arasında pek çok etkileşim olur. Bu nedenle bir düzeyden diğerine geçerken, iletişimin gerçek amacı yok olabilir. Çoğu zaman dışarıdan gelen bilgiler (duyulanlar, okunanlar, vb.) bireyin beklentileri doğrultusunda basitleştirilir, yorum ve genellemelerle gerçek anlamlarından ayrıştırılır, kısaca yeniden biçimlendirilir. Derin yapı, bir takım zihinsel işlemlerle (dilbilgisel dönüşümlerle) yüzey yapıya bağlanır (Chomsky, 2001).

Deneyimler hakkında bilgi edinmek için dil farklı şekillerde kullanılabilir. NLP kapsamında dilin çeşitli kullanım şekilleriyle ilgili bir takım modeller geliştirilmiştir. Bunların her biri kendi içinde pek çok farklı araç sunarak, deneyimin dil kullanımı ile olabildiğince doğrudan algılanıp yaşanmasını, bilişsel çarpıtmaların düzeltilmesini amaçlayan tekniklerdir.

Dilin kullanım şekillerinden birincisi ve en önemlisi, genel bir durumdan özgül bir duruma yani ayrıntıya inilen “tümdengelim”dir. Bu yolla, dilin düşünceyle bağlantısını kuran sorular sorarak deneyime geri dönülür. Tümdengelim kişiyi, sözcüğü deneyimin kendisi sanma yanılgısından kurtarır. Dilin tümdengelim için kullanıldığında yapılan çarpıtmaları düzeltmek amacıyla hazırlanmış olan Meta Model aşağıda kısaca açıklanacaktır.

Dil tümdengelim için kullanıldığında sözcüklerden yola çıkılıp, sözcüklerin altında yatan belirli deneyimlere gidilir ve deneyimlerin nasıl çarpıtılıp, silinip, genellendiği fark edilir. Bunu yapmak için ağızdan çıkan sözcüklerden başlanıp, dilin

gramer yapısına geçilir ve gerek sözcük seçimlerini gerekse gramer yapısını oluşturan temsil sistemlerine ulaşarak duyuşal deneyime varılır. Belirli bir takım sorular sorularak oluşturulan bu model, 1975'te Bandler ve Grinder'ın geliştirdiğı ilk NLP modelidir (O'Connor ve McDermott, 1996).

Bandler ve Grinder, oluşturdukları bu soru dizisiyle insanların kendi oluşturdukları kısıtlamaları ve dil engellerini aşmayı hedeflemişlerdir. Bu sorularla konuşmacının kendi deneyimleriyle bir köprü kurmasına yardımcı olunur. Böylece değışim süreci başlar.

Meta Model, kullandığı belli başlı sorular sayesinde kişinin var olan gerçeklik anlayışından yeni bir anlam çıkarılmasına yarayan bir modeldir. Diğeri bir deyişle, kişinin dünya modeli veya haritasının genişletilmesini sağılar.⁹

Meta model, “harita (dil) ve temsil ettiğı arazi aynı şey değıldir”; “insanlar aynı sözcükleri farklı anlamlarda kullanır çünkü deneyimleri farklı farklıdır” ve “dil kendi başına bir deneyim veya gerçeklik olmayıp, sadece deneyimlenen gerçekliğinin temsidir” gibi ilkelere dayanır. Bu ve benzeri ilkeleri bilmek, kişiye anlamlı gelmeyen bir şey söylendiğı zaman kendi içsel haritasında, o deneyimin farklı bir temsiline bulunduğunu anlamasına yarar (INLPTA, 2003).

Aslında konuşma dili, bir haritanın haritasıdır ve duyuşal deneyimden iki kademe uzaklaşmış durumdadır. NLP, silme, çarpıtma ve genelleme ile duyuşal deneyimlerin içsel temsillere dönüştürüldüğünü ileri sürer. Önce deneyimler silinir, çarpıtılır ve genellenir. Sonra da bu deneyimleri anlatırken seçilen sözcükler yeni silme, çarpıtma ve genelleme sürecine yol açarlar (Knight, 2012).

Bu modelleme işlemlerinin hem yararlı, hem de sınırlayıcı olma potansiyelleri vardır. Bu işlemler kişinin kendi kendisiyle konuşmalarında çok yüksek miktarda kullanılırsa, kişinin gerçeklik deneyimine zarar verir. Başkalarıyla konuşurken aşırı kullanımlarıdaysa kişinin gerçeklik deneyimiyle ilgili bilgilerin sağılıklı biçimde iletilmesinde zararlı olabilmektedir (INLPTA, 2003).

Meta Model soruları kullanılarak silme, çarpıtma ve genellemeler, orijinal hallerine döndürülebilir. Böylece kişilerin daha iyi anlaşılmasının yanı sıra bir olay veya durumla ilgili deneyiminin daha geniş biçimde öğrenilmesi mümkün olur.

⁹ Bu konuyla ilgili teknik açıklama ve örnekler, Bölüm 3'te ele alınmaktadır.

Çerçevelemeler

Dil ile bağlantılı olan bir diğer konu “çerçevelemeler”dir. Bir NLP terimi olarak “Çerçeveler”, bir etkileşim sırasında kişinin düşünce ve davranışlarını psikolojik olarak etkileyen ve düşünceleri ile davranışlarına yol gösteren bir odaklanma durumunu belirtir.¹⁰ Başka bir deyişle çerçeveler, herhangi bir olay ya da deneyimi saran bilişsel bağlamlardır. Çerçeveler, oluşturdukları alana paralel olarak, o deneyim ya da olaya karşı geliştirilen tepki ve yorumların biçimini kayda değer ölçüde etkileyebilmekte, etkileşimin amacı içinde ya da dışında kalan konuları saptayarak etkileşimin daha verimli olmasını sağlayabilmektedirler (Dilts, 1999).

NLP’de yeniden çerçeveleme ise “bir durumu ya da olayı çevreleyen referansın çerçevesini yani bir şey üzerinde odaklanmış dikkati, o şeye farklı bir anlam katacak biçimde değiştirme” olarak tanımlanır (Alder, 2006: 129).

Bu teknik, bir olayın dışına çıkılarak tekrardan farklı bir şekilde algılanmasını ve böylelikle de ifade ettiği anlamın değiştirilebilmesini sağlar.

Davranışlar, olaylara beyin tarafından verilen anlama göre belirlendiğinden anlam değiştirildiğinde davranışlar da değiştirilebilir. Olayları duygu, düşünce, kullanılan sözcükler (dil) ve davranışlar anlamlandırdığından, bir olaya atfedilen anlam kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bu durumda olayın anlamı, kişinin onu içine yerleştirdiği çerçeveye bağlı olarak şekillenir. Kişinin bakış açısı yani çerçeve değiştiğinde, anlam da otomatik olarak değişir. Anlamın değişmesi ise olaya verilen tepkileri ve dolayısıyla da davranışı değiştirecektir.

Özetle NLP’de çerçeve terimi “bilinçli veya bilinçsiz, bir şeyleri algılama şeklimizi veya bir şeylere bakma şeklimizi yansıtır” (Heather ve Alder, 2001: 244). Yeniden çerçevelemek ise, farklı bir çerçeveye koymak suretiyle bir olay ya da deneyimin anlamının değiştirilmesidir (McDermont ve Jago, 2003). Bir resme bakılan “açı” değiştirildiğinde, çok farklı şeyler görülebilir. Yeniden çerçeveleme, bir şeye başka açılardan bakarak düşünebilmeyi olanaklı kılması nedeniyle önemlidir. Yeniden çerçevelemenin sorduğu soru şudur: “Bunu başka türlü nasıl yapabilirim ya da bu konuya başka hangi açıdan bakabilirim?” (Shapiro, 2004: 107-108).

Görüldüğü gibi yeniden çerçeveleme farklı bir hisse, sonuca veya değerlendirmeye ulaşılabileceğinin yorumudur. Algıyı değiştirmek, yalnızca

¹⁰ Bu konuyla ilgili teknik açıklama ve örnekler, Bölüm 3’te ele alınmaktadır.

deneyimlerin bir kelimesinin dahi yeniden çerçevelenmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu konuda NLP'nin geliştirdiği, dilin deneyimi değiştirmede, dolayısıyla duygu, düşünce ve davranışları değiştirmede kullanılan teknikler öğretmenler, terapistler, çocuk yetiştirenler ve daha pek çok meslek için oldukça yararlıdır. Ayrıca kişinin kendisiyle kurduğu iletişimde de bu teknikler büyük faydalar sağlar.

İletişim

İletişim; bilgi, fikir ve niyetlerin dil, işaret, sembol ve davranışlarla iletilmesi sürecidir (Özbay, 2005). NLP'nin “iletişimin anlamı aldığımız tepkilerdir” ilkesine göre iletişim kurmanın en iyi yolu, kullanılan yöntemlerden ziyade, karşıdaki kişinin tepkilerini ölçmektir. Eğer beklenen tepkiler alınmıyorsa, bu iletişimin başarılı olduğu anlamına gelir. Tepkiler beklendiği gibi değilse, amaçlanan sonucu alma açısından iletişim başarısız olmuştur. Bu durumda kelimelerin yüksek sesle ya da vurgulu tekrarlanması kişiyi başarıya götürmeyecektir. Bu konuda, başarıya ulaşmaya kadar iletişim değiştirilmeli ve tepkiler izlenmelidir (Woodsmall, 2003).

NLP, kişilerin içindeki potansiyeli açığa çıkartmaya yönelik bir teknikler bütünü olduğundan iletişimin de sağlıklı bir şekilde kurulmasına hizmet edebilmektedir (INLPTA, 2003).

Duyu organları, dış etkenlerin kişiler üzerindeki iç temsillerinin algılanmasını sağlar. Bunlar; görsel, işitsel, dokunsal, kokusal, tatsal temsillerdir ve kişilere dış dünyayı nasıl algıladıkları konusunda bilgiler verirler. Bu bilgilerle konuşulanlar, karşı tarafın temsil sistemlerine dönüştürülerek iletişimin yetersiz kalması önlenir (Sinclair, 1998). Bu bilgilerin elde edilmesiyle birlikte iletişim daha etkili bir biçimde kurulabilir.

Meta model; genellemeler, anlam kaybı ve anlam kaymasına bağlı olarak bir konuşmada oluşan gizli anlamı ortaya koyan modeldir. Konuyu ortaya çıkarmak amacıyla özel sorular barındırır. Böylelikle duyumsal deneyim ile derin yapı arasında yeniden bağlantı kurabilmek amacı doğrultusunda dilin özensiz kullanımıyla mücadele eder (Alder, 2005).

Meta modeli anlamak için öncelikle düşüncelerin nasıl kelimelere dönüştürülmesi gerektiğine bakılması gerekmektedir. Düşünceler, dilin ifade yeteneğiyle kıyaslandığında çok daha geniş ve zengindir. Ancak, dil sözlü olarak ifade edilen şeylere yönelik pek çok ayrıntıyı barındırabilir. Dilin içerdiği söz konusu bu ayrıntılar, nörolojide derin bir seviyede yer aldığından literatürde de “derin yapı” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ne

var ki, günlük konuşmalarda çoğunlukla, dil “derin yapı” seviyesinde değil, “görünen yapı” (yüzey yapı) seviyesinde kısaltılarak kullanılmaktadır (Heather ve Alder, 2001).

Düşünceyi dile aktarılırken, pek çok anlamın yok olması olasılığı vardır. Anlamın yok olan ya da kuşkulu hale gelen bilgileri, meta model sorularıyla netleştirilebilmektedir. Böylelikle düşüncedeki şey daha doğru ifade edilebilecek ve iletişim daha sağlıklı kurulabilecektir (Heather ve Alder, 2001). Anlamla doğrudan ilişki içinde olan bir diğer unsur da bağlamdır. Bağlam, iletişim ve davranış pratiklerinin anlam kazanabilmesinde önemli role sahiptir.

Zihinsel çerçeveler, herhangi bir olay, durum ya da mesajın algılanmasında ve deneyimlenmesinde içsel bağlam olarak rol oynarlar. Herhangi bir durumun “sorun” çerçevesinden algılanması, bu durumun sorun olma tarafına dikkati odaklar. Aynı olaya, “başarısızlık” değil de bir “geri bildirim” olarak bakmak ya da “istenen sonuç” çerçevesiyle bakmak çok daha farklı anlamlar kazanmasını sağlayacaktır.

Benzer biçimde, iletişim ya da bir davranışın algılanması ve yorumlanmasında, söz konusu davranış ya da iletişimin hangi niyetle yapıldığı ile ilgili varsayımlar etkili birer çerçeve oluştururlar. Yukarıdaki açıklamada da görüldüğü gibi NLP, çerçeveleme ve yeniden çerçeveleme araçlarıyla, oluşturulan anlamı değiştirmede etkili bir araçtır.

Çocuklarda Sorunları Çözmeye Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren geliştirilen çocuklarla ilgili sorunları çözmeye yönelik farklı yaklaşımlar, anne, baba ve öğretmenlere çok yararlı bir takım metotlar sunmuşlardır. Temel amaçları çocukların sosyal uyumlarını sağlamak, davranışlarını olumlu yönde değiştirip geliştirmek, paylaşmayı ve başkalarının hakkına saygı göstermeyi öğretmek, engellenme duygusuyla daha iyi başa çıkabilmelerini ve haklarını daha iyi koruyabilmelerini sağlamak olan bu yaklaşımlarda da ortak nokta “dil”dir.

Dilin çocukla iletişim kurarken nasıl kullanılması gerektiği, ne tür ifadelerin kullanılmasının yararları veya zararları olacağı, bunların çocukların duygu ve davranışlarında ne tür değişiklikler yapabileceği tartışılmış, önerilen metotlarda bir takım konuşma kalıpları geliştirilmiştir. Tüm bu yaklaşımlar “dil”, “düşünce” ve “davranış” arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulması gerektiğini, dilin düşüncelerle eylemler arasında bir köprü olduğunu vurgulamışlardır (Ögülmüş, 2006).

Bugün, emir verici, küçümseyici cümleler kurmanın, yargılama, kıyaslama vb. unsurlar içeren ifadeler kullanmanın, açıklama yapmadan önerilerde bulunmak gibi

konusma biçimlerinin doğru çocuk yetiştirmeye yönelik yanlış yaklaşımlar olduğu kabul edilmektedir (Öğülmüş, 2006).

NLP'deki Meta Modelin farkı ise, kurulan cümlelerin analiz edilmesidir. Meta Model, anlam kaybı, anlam kayması ve genellemelere bağlı olarak bir cümle veya konuşmadaki gizli anlamı aydınlatır, duyumsal deneyim ve derin yapıyla tekrar bağlantı kurulabilmesini sağlar. Kısacası, dilin özensiz kullanımıyla mücadele eder. Örneğin en sık yapılan Meta Model ihlallerinden biri, çarpıtmalar (bozmalar) grubu altında incelenen “isimleştirme (fiili isme dönüştürme)”dir. İsimleştirmenin sorunu, bunların durağan ve değişmez olmasından kaynaklanır (O'Connor ve McDermott, 1996). Çünkü bir fiil, isim haline dönüştüğünde süreç olmaktan çıkar, bitmiş olaya dönüşür. Yani, donmuş, tanımlanmış, değiştirilemez, adı konmuş bir şekle girer. Bu bağlamda “sen tembel bir çocuksun”, “o kibar bir insan” gibi ifadeler her ne kadar içerikleri farklı gibi gözükse de aynı oranda zararlıdır. Çünkü bireylere “kibar”, “tembel” gibi etiketler yapıştırılmıştır. Etiketler kişinin üzerine yapışır ve kişiyle özdeşleşir. Dille deneyimlerin yorumu yapıldığı için, kullanılan dil derin yapıda aynen kayıt olur. Eğer bir kavram “isim-nesne” olarak kayıt olduysa o durağan olarak korunur, farklı durumlarda yeni verilere güvenilmez. Böylece birey kendini “tembel” olarak tanımlamışsa, bu etiketle kişi o davranışla özdeşleşmiş olur, artık çalışkan olduğu deneyimleri fark edememeye başlar. Olumlu bir kayıt olduğunda da -“kibar” gibi- birey bir kez bile kaba bir davranışta bulunsa bu sefer de kişilik saldırıya uğrar. Bu nedenlerle her iki durumda da davranışın kişiyle özdeşleşmesi tehlikelidir. Dolayısıyla “sen bu konuda tembellik eden bir çocuksun”, “o kibar davranan bir insandır” gibi ifadeler kullanılması gerekir.

Oysa yukarıda bahsedilen yaklaşımlarda yargılama yapılmaması önerilmiş, yani “sen tembel bir çocuksun” ifadesiyle yargılama yapıldığı, kişilere bu tür anlamlar içeren sözler söylenmemesi gerektiği vurgulanmış, ancak “o kibar bir insan” cümlesinin içerdiği olumlu anlam sebebiyle kullanılmasında sakınca görülmemiştir. Ancak NLP, bu cümlelerin de nörolojik açıdan aynı derecede zararlı olduğunu, kullanılan sözler iyi şeyler de içerse, kötü şeyler de içerse asla isimleştirilmemesi gerektiğini, mutlaka süreç olarak belirtilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bir başka örnek ise, Ginot'un “olumlu çocuk yetiştirme” yaklaşımında görülmektedir. Bu yaklaşımda çocuğa ne yapmaması değil, ne yapması gerektiğinin söylenmesi vurgulanır. Açıklaması ise şöyledir: çocuk, doğru davranışın ne olduğunu bilmediği sürece, varsayımlarla ya da deneme yanılma yoluyla doğruyu bulmak zorunda kalır. Bu nedenle doğru davranışın direkt söylenmesi gerekir. Örneğin “koşma!”

dediğimizde çocuk koşmaması gerektiğini bilecek, ancak bunun yerine ne yapması gerektiği hakkında hiçbir fikri olmayacaktır; yürüsün mü, dursun mu, otursun mu, bilemeyecektir. Bu nedenle “koşma!” yerine örneğin “yürü” denmesi çocuğun ne yapması gerektiğini anlayabilmesi açısından çok önemlidir (Öğülmüş, 2006).

NLP ise konuya nörolojik süreçler açısından bakarak açıklamasını şöyle yapar: Beyin söyleneni kavramak için otomatikman bir fiil arayışına girer. Bir kişiyle konuşurken aksiyon içeren sözcükler kullanıldığında, o kişide zihinsel bir hareket yaratılır. Zihin, olumsuz kurulan cümlelerde fiilin kendisine itaat eder, olumsuzluk takısına değil. Beyin, sinir sistemini uyaran aksiyon sözlerine hemen tepki verir. Oysa olumsuz kelime aksiyon değil, hareketsizlik mesajı taşır. Dolayısıyla pek çok anne, baba ve öğretmen iyi niyetle çocuğa örneğin “yaramazlık yapma” derken, aslında “yaramazlık yap!” mesajı veriyordur. Bu nedenle iletişim süreçlerinde öncelikle ne olmasının istendiğinin olumlu cümlelerle ifade edilmesine dikkat edilmelidir. Aksi takdirde olması istenmeyen şeyin vuku bulması garanti edilmiş olur (Gün, 2001).

NLP Konulu Bazı Araştırmalar

Bu bölümde yakın zamanda yapılmış ve bu çalışma kapsamında önemli bulunan uluslararası literatürden iki çalışma ile NLP ve eğitim konusunda Türkiye’de yapılmış doktora tezleri kısaca yer almaktadır.

Knight’ın (2012) çalışması, kendi doktora tezi sırasındaki nitel görüşmelerde meta-model’den nasıl yararlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerde silme, bozma ve genellemelerin tümüne rastladığını ve NLP tekniklerini kullanarak, meta-model ihlallerini aşabildiğini bildirmiştir. Bu nedenle, özellikle nitel çalışmalarda doğru verilere ulaşabilmek için NLP kuralları ve teorilerinin işe yaradığının, görüşmelerde eleştirel soru sorabilmek için değerli bir “araç” ortaya koyduğunun ve dolayısıyla yapılan sorgulamanın titiz ve net olabilmelerini mümkün kıldığının altını çizmiştir (Knight, 2012).

Kotera’nın (2018) küçük ölçekli çalışmasında ise Japonya’daki kariyer danışmanları ele alınmıştır. Kotera’nın çalışması kapsamında Japonya’da devlet tarafından yetki belgesi verilmiş ve alanda en az dört yıl deneyimli kariyer danışmanlarının NLP pratisyen ve master pratisyen eğitimi almalarının bir yıl ardından danışmanlarıyla kurdukları iletişim faaliyetlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Danışmanların yaptığı bildirim ve değerlendirmelere göre NLP’deki en yararlı beceriler

yeniden çerçeveleme ve Disney Modeli olarak öne çıkmıştır. Diğer taraftan danışmanlar, NLP'nin danışanlarının düşüncelerini işlevsel bir biçimde anlamalarına, insan zihnini anlama gücünü derinleştirmede ve gerek kendilerini gerekse diğerlerini anlamaya yönelik bir tavır geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın öneriler bölümünde, NLP temelli koçluk becerilerinin, kariyer danışmanlarının eğitimlerine eklenmesi önerilmiştir (Kotera, 2018).

Bu çalışma kapsamında ayrıca, bireylerin benlik algısının güçlendirilmesinde Adlerian psikolojik yaklaşımının kullanılabileceği ancak NLP'yi bu gibi yaklaşımlardan ayıran özelliğin NLP'nin bir metodoloji olması ve her bir becerinin ortaya çıkarılmasına yönelik belirgin yollar ortaya koyuyor olması vurgulanmıştır (Kotera, 2018).

Türkiye'de yapılmış NLP ve eğitim konusundaki doktora tezlerine bakılacak olursa, Ömür'ün (2003) doktora tezinde piyano öğretiminde NLP tekniklerinden temsil sistemlerinin başarıya etkisi üzerine çalışmıştır. Bu çalışmada yazar, öğrencilerin baskın temsil sistemlerini belirledikten sonra, 12 kişilik bir deneme grubunda belirlenen temsil sistemlerine uygun öğretim tekniklerini uygulamış, 12 kişilik bir kontrol grubunda ise herhangi bir öğretim tekniği uygulamamıştır. Deneme grubunda yer alan 12 öğrencinin baskın temsil sistemlerinin belirlenmesinde, gözlem, görüşme ve anket teknikleri uygulanmıştır. Görüşme ve anket tekniklerinde öğrencilerin gerek genel kelime seçimleri, gerekse piyanoyla ilgili çeşitli kavram ve olguları betimlerkenki kelime seçimleri baskın temsil sisteminin saptanması amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deneme grubunda yer alan öğrencilerin, öğretim hedefine hızla ulaştığı, kontrol grubunda ise herhangi bir değişikliğin olmadığı saptanmıştır. Yazar, kontrol grubunda yer alan öğrencilere de “farklı bir teknik” uygulanacağını belirtmiş ancak herhangi bir teknik uygulamamıştır. Böylelikle, öğretimde ortaya çıkan başarının psikolojik olmadığı, NLP tekniklerinin başarısından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Ömür, NLP'nin hem bireysel derslerde, hem de toplu derslerde uygulanabilmesi nedeniyle, öğretmenlik eğitiminin diğer alanlarında da başarıyı arttırabileceğini belirtmiştir.

Çalışkan'ın (2006) doktora tezinde NLP tekniklerinin satış eğitiminde kullanılması ele alınmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmuş, birinci aşamada anket tekniğiyle 84 satış elemanına “eğitim ihtiyaç analizi” yapılmıştır. Anket çalışmasının sonuçlarıyla “NLP ve satış teknikleri” konusunda üç günlük bir eğitim içeriği hazırlanmış ve gönüllü olan 14 katılımcı bu eğitime katılmıştır. Eğitim içeriğinin, katılımcılarda, aynalama, dilde uyum, başarı ile ilgili inançlar, satış bilgisi ve müşteriler hakkında bilgi edinmeleri ile iletişim alanında olumlu etkileri olduğu istatistiksel olarak ortaya çıkmıştır.

İletişimin daha sağlıklı kurulabilmesi sayesinde satış eğitimi sonrasında ortaya çıkan başarı, diğer eğitim alanlarında kullanımla ilgili de bir örnek oluşturmıştır. Çalışmanın değerlendirme bölümünde, iletişim alanındaki bu olumlu etkilerin, satış alanında kullanılmasının, müşterinin ihtiyaç ve beklentilerinin doğru belirlenmesi konusunda yardımcı olabileceği, böylelikle verimliliği arttıracacağı, ayrıca satış alanında etik davranış ve tutumların geliştirilmesine yönelik çalışmaların bir halkasını oluşturabileceği belirtilmiştir.

Çakır Sürmeli'nin (2004) çalışması İngilizce öğretmenlerinin gerek kişisel gerek profesyonel gelişimleri için NLP tekniklerinin uygulanmasını ele almıştır. Bu çalışmada Çakır Sürmeli, özellikle öğretmenlikte mesleki gelişimin bireysel gelişimden bağımsız düşünülemeyeceği fikrinden yola çıkmış ve gerek özel gerekse mesleki yaşamlarında karşılarına çıkan sorunlarla baş edebilme konusunda NLP tekniklerinin işe yarayıp yaramadığını değerlendirmiştir. Çakır Sürmeli'nin çalışma kapsamındaki amacı, mevcut hizmetiçi eğitim programlarında NLP'ye yer verilmesinin etkilerini incelemek olmuştur. Bu amaçla, gönüllü İngilizce öğretmenleriyle, 12 hafta boyunca, her hafta 2,5 saatlik bir "NLP Öğretmen Eğitimi" yürütmüş, ve 12 haftanın sonunda katılımcı öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirerek, hazırlanan programı değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmacı buradaki programın amacının öğretmenlerde gelişim sağlamak olmadığını, ancak değişim üzerinde kontrol sahibi olmalarının amaçlandığını belirtmiştir (Çakır Sürmeli, 2004). Diğer bir deyişle, eğitime katılan öğretmenlerde doğrudan hedeflenen bir davranış değişimi olmamış, ancak öğretmenlerin gerek mesleki hayatlarında gerekse özel hayatlarında değiştirmek istedikleri yapı, alışkanlık ve kalıpları değiştirebilmeleri için çeşitli teknikler öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarında, NLP'nin özellikle katılımcıların beklentilerini doğru anlayıp doğru eğitim programlarını tasarlayabilmek konusunda, özellikle hizmetiçi eğitimlerle ilgili olarak verimli olduğu ve katılımcıların inanç ve beklentileri bilinmeden hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının neden olduğu "direnme" durumundan çıkarabileceği belirtilmiştir.

Uysal (2007), doktora tezinde örgütsel iletişimde NLP tekniklerinin uygulanmasını incelemiştir. Bir şirketin beyaz yakalı çalışanlarından 22 kişilik deney grubu (eğitim grubu) oluşturmuş ve bu grupta NLP'nin örgüt içi iletişimde kullanılmasına yönelik bazı tekniklerin olduğu bir eğitim programını uygulamıştır. Yazar, bu eğitim programından önce ön test uygulayarak, katılımcıların örgüt içi iletişim durumları ve bu alandaki sorunlarını saptamış, daha sonra NLP kavramı, NLP iletişim modeli, NLP varsayımları, mantıksal düzeyler, meta programlar, temsil sistemleri, uyum oluşturma ve

etkili liderlik becerisi konularından oluşan “NLP İletişim Eğitimi”ni uygulamıştır. Eğitimden sonra son test uygulayarak örgüt içi iletişim durumunda, katılımcıların eğitim etkinliğinden yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Uysal ayrıca aynı şirketin beyaz yakalı çalışanları arasında 21 kişilik de bir kontrol grubu oluşturarak, eğitim programını uygulamayacağı halde bu gruba da ön test ve son test uygulamıştır. Böylelikle eğitim programı sonrasında yapılan son test değerlendirmesini, eğitim almayan katılımcılardaki (çalışanlar) değişimle kıyaslama olanağına ulaşmıştır. Uysal (2007), çalışmasının sonuç bölümünde başta kişisel algılama farklarından kaynaklanan iletişim sorunlarının çözümünde NLP tekniklerinin sonucu olumlu yönde etkilediğini, iletişimin doğru kurulmasının ve çalışanlarda motivasyon sağlamaya yönelik çalışmaların işletmede çalışanların performanslarını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır.

Şen (2014), doktora tezinde, hemşirelerde el yıkama davranışının kazanılmasında NLP tekniklerinin etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda 34’er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturarak 68 kişinin verilerini istatistiksel olarak incelemiştir. Yazar, deney grubunda yer alan 34 hemşireye, “NLP teknikleri ile el hijyeni eğitim programı”, kontrol grubunda yer alan 34 hemşireye ise “standart el hijyeni eğitim programı” uygulamıştır. Araştırma kapsamında “el hijyeni uyum oranı” olarak sunulan değerler, NLP teknikleri ile eğitim alan katılımcılarda eğitim öncesinde %55, eğitim sonrasında %75, eğitimden bir ay sonra ise %90,2 olurken, kontrol grubunda yer alan katılımcılarda eğitim öncesi %51, eğitim sonrası %55, eğitimden bir ay sonra ise %62 olmuştur. Şen, bu bulgudan hareketle NLP teknikleri ile zenginleştirilen eğitim programlarının etkili olduğunu SPSS analizi ile saptamıştır.

Acar Bektaş’ın (2019) doktora tezi ise “Gebelikte Plissit modeline temelli NLP tekniklerinin kullanımının doğum korkusuna etkisi” başlığını taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında, Mayıs 2017 – Mayıs 2018 tarihleri arasında doğum korkusu (takofobi) olan 140 katılımcı ile çalışmıştır. Katılımcıların 77’si deney grubunda, 63’ü kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmacı, deney grubunda yer alan katılımcılarla üç hafta birer kez, birer saatlik görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu görüşmelerde NLP teknikleri ile girişimlerde bulunmuştur. İlk görüşmede gebe kadınlardan oluşan katılımcıların doğuma yönelik algıları ve temsil sistemleri gibi var olan özellikleri belirlenmiş, diğer görüşmelerde ise belirlenen özellikler dikkate alınarak “doğum korkusuna müdahale” edilmiştir (Acar Bektaş, 2019: xiii). Araştırma sonucunda, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki katılımcılarda doğum korkusunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar her iki grupta da doğum korkusunda azalma görülmüş olsa da deney grubundaki

başarının biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacı çalışması sonucunda, sağlık alanında çalışanların NLP tekniklerini öğrenerek uygulamalarını ve doğum korkusunu azaltmak üzere sağlık çalışanlarının NLP tekniklerini öğrenmesini önermiştir.

Özetle, yukarıda yer alan tez çalışmalarının tamamında NLP ile eğitim ilişkisinin saptanabilmesi için, NLP eğitimi (ya da etkinliği) öncesi bir ön test ve NLP eğitimi (ya da etkinliği) sonrası bir son test uygulanmıştır. Bu çalışmaların tamamında, NLP tekniklerinin öğretilmesi veya uygulanması sonrasında, uygulamadaki başarının arttığı gözlenmiştir.



BÖLÜM 3

NLP ve İLETİŞİM

Bu bölümde, kavramsal çerçevede açıklanan NLP'nin dil ile bağlantılı olan üç tekniği ayrıntılarıyla anlatılacaktır. Bu teknikler, öğretmenlerin sözlü iletişimlerinde, özellikle de ders anlatırken dersin her öğrenci tarafından anlaşılması ve bunun da başarıyı büyük oranda etkilemesi açısından Temsil Sistemleri, Meta Model ve Çerçevelemeler'dir.

Temsil Sistemleri ve İletişim

Bu bölümde temsil sistemleri tespitinde kullanılan, bu çalışmanın konusu ile ilgili kısım olarak sözel teknikler incelenecektir. Ancak daha önce temsil sistemlerinin tam olarak ne olduğu ve nasıl işlediği hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Kişilerin dünyayla arasındaki işlev, dil ile kurulmaktadır. Deneyimler oldukça, insanlar bu deneyimleri kelimelerle tanımlarlar ki bunlar daha sonra görüntüler, sesler, hisler ve kokular gibi duysal girdilerle birlikte belleklerinde depolanır (Battino, 1999). Temsil sistemleri, yaşamın anlamlandırılmasını ve edinilen bilgilerin bir başka zamanda yararlanmak üzere düzenlenmesini sağlayan, düşünme, hissetme ve anımsama gibi duysal algılamalardır. Bunlar, deneyimleri işleyen ve kişinin dünyayı kendisine anlatmakta yararlandığı kanallardır. Bunlar, zihnin içinde yaşamı yeniden yaratan ya da gerçekleri yansıtan duysal ve algısal (görme, duyma, hissetme, koklama) süzgeçlerdir. Düşünce; görsel, işitsel ve kinestetik duyular yoluyla, resimler, sesler ve hisler biçiminde ortaya çıkar (Linden, 1999). Kinestetik duyular, dokunmanın yanı sıra koklama ve tat almayı da kapsamaktadır. Pek çok gözlemci, insanların birincil bir temsil sistemine sahip olduğuna işaret etmiştir (Battino, 1999).

İnsanlar, etraflarındaki dünyayı beş duyuyla tecrübe eder. Fakat bu duyuları ancak sayısız şekillerde bilinçsizce süzdükten sonra kaydedip depolarlar. Bunu yaparken var olan çoğu bilgiyi ihmal etme ya da silme eğilimi olur. Bazı duysal bilgiler ise ya reddedilir, ya değiştirilir ya da onlara başka anlamlar yüklenir. Dışarıda var olan verinin aşırı fazlalığı göz önüne alındığında bu zihinsel süzme işleminin yapılması normaldir. Bu

işlem sonucunda yaşam öznel bir nitelik kazanır. Yani kişi dünyayı, duyuları aracılığıyla kişisel, eşsiz, genellenmiş, başka anlamlar yüklenmiş bir şekilde algılayarak tanımlar. Burada söz konusu olan insan nörolojisi tarafından yapılmış bir haritadır. Haritada kişinin dikkatini verdiği nokta, inançları, ilgi alanları ve kaygılarından süzülerek gelen bilgidir (Alder, 2005).

İletişim düşüncelerle başlar ve bu düşünceler diğer kişilere kelimeler, ses tonu ve beden diliyle iletilir. Düşünmek için içsel olarak duyular kullanılır. İnsanlar, gördüğü, duyduğu ve hissettiği bir şeyler hakkında düşündüğünde, bu görüntü, ses ve hisleri içlerinde yeniden yaratırlar ve ilk algılanan bilgiyi, duyusal formda yeniden deneyimlerler. Bu, bazen farkında olarak, bazen de olmayarak yapılır. Düşünce olağan bir aktivite olduğundan kendiliğinden oluşur. İnsanlar ise ne düşündükleri hakkında kafa yorma eğiliminde olup, nasıl düşündükleriyle ilgilenmezler. Öte yandan diğer kişilerin de kendileriyle aynı biçimde düşündüğünü farz ederler (Lee, 2000).

Gerek bilinçli, gerekse bilinçsiz olsun, düşünme şekillerinden biri deneyimlenmiş görüntü, ses, his, tat ve kokuları hatırlamaktır. Hatta dil vasıtasıyla gerçek deneyimler olmadan çeşitli duyusal deneyimler bile yaratılabilir. Okuduğu ya da dinlediği bir örneği anlamlandırabilmek için kişi, anlatılan deneyimlere zihninde gider. Bunu da kelimeler ile hayal edilen deneyimi, yani kelimelerle anlatılan şeyi zihninde temsil edebilmek için içsel olarak duyularını kullanarak yapar. Anlatılan şey bir yemekle ilgiliyse onun kokusunu ve tadını canlandırabilir; bir ormanla ilgiliyse, geçmişten gelen bir orman deneyimini hatırlayabilir. Kişinin böyle bir deneyimi hiç olmadıysa bunu, benzer deneyimlerle zihninde yapılandırır, bunun için bazen televizyon, filmler, kitaplar gibi kaynakları kullanır. Özetle deneyimler, hatırlananlar ve canlandırılanlardan oluşan bir mozaiktir. Düşüncelerin çoğu, bu hatırlanmış ve yapılandırılmış duyu izlenimlerinin bir karışımıdır (O'Connor ve Seymour, 1995).

İnsanlar deneyimlerini içsel olarak temsil etmek için, onu doğrudan yaşadıklarında kullandıklarıyla aynı nörolojik yolları kullanırlar. Aynı nöronlar elektromiyograf tarafından ölçülebilen elektrokimyasal yükler üretir. Dolayısıyla düşüncenin doğrudan fiziksel etkileri vardır ve zihinle vücut tek bir sistemdir. Örneğin kişi en sevdiği meyveyi yediğini hayal ettiğinde, meyve hayal ürünü olsa da yine de onu yemiş gibi ağzı sulanır (O'Connor ve Seymour, 1995).

İnsanlar, duyularını, dışsal olarak dünyayı algılamak için ve içsel olarak deneyimi kendilerine yeniden temsil etmek için kullanırlar. NLP'de bilginin zihne alındığı, depolandığı ve kodlandığı yollara (görme, duyma, hissetme, tatma, koku alma) temsil

sistemleri denir. Bir başka deyişle temsil sistemleri, duyuşsal bilgilerin zihinde nasıl kodlandığıdır, dışsal ve içsel olarak sağlanan bilginin alınması, dzenlenmesi, depolanması ve kullanılması amacıyla beş duyunun kullanılmasıdır (O'Connor ve Seymour, 1995).

Görsel, işitsel ve kinestetik, batı kltüründe kullanılan başlıca temsil sistemleridir. Tatma duyuşu ve koklama duyuşu sıklıkla kinestetik duyunun içine dahil edilirler. Çoğunlukla, kendileriyle bağlantılı görüntü, ses ve resimlere güçlü ve ani bağlar olarak görev yaparlar. Örneğin belli bir koku ya da tat kişiyi işe dönük bir araştırmaya sevk edebilir. Doktor muayenehanelerinin kokusu, belirli bir parfüm ya da tıraş losyonu kokusu bu konuda sıklıkla kullanılan örnekler arasında yer almaktadır (Dilts vd., 1980). Tat ve koku duyuşları en eski duyuşlar arasında yer almaktadır. “Çünkü bu duyuşlarda görevli olan kimyasal almaçlar, ışığa ve sese karşı duyarlı olan mekanik almaçlar ortaya çıkmadan çok önce evrimleşmişlerdir. Beyinde tat duyuşu işin özel bir alanın bulunmayışı ve koku sinirlerinin de talamustan geçmeden doğrudan beyin içine ulaşması, bu almaçların beyin gelişiminden çok daha önce var olduklarının bir göstergesidir” (TÜBİTAK, 2008). Diğer duyuşların ise işlendikleri özel alanların bulunması, bu duyuşların evrimini, beyin ve sinir sisteminin evrimiyle ilişkilendirilmektedir. “Koku bilgileri talamusa uğramadan kokunun duyuşsal ve fizyolojik etkilerine aracılık eden limbik alanlara, feromonlara hormonal ve davranışsal tepkiler üretmek üzere iletilmektedir” (Hertz vd.'den akt. Ünver Fidan, 2018: 751).

İnsanlar görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere bu üç başlıca sistemi daima kullanırlar. Ancak, hepsinin eşit olarak farkında olmazlar, bazılarını diğerlerinden daha önde tutma eğilimindedirler. Örneğin, çoğu insan işitsel sistemde işleyerek içsel bir diyalog yaratan içsel bir sese sahiptir; tartışmaları prova eder, konuşmaları yeniden duyar, yanıtlar uydurur ve genellikle bir mesele hakkında kendi kendileriyle konuşurlar. Temsil sistemleri birbirlerini dışlamazlar. Her üçüne birden aynı zamanda dikkat vermek zor olabilse de bir sahneyi gözde canlandırmak, bununla bağlantılı duyuşları hissetmek ve sesleri duymak, yani bunların hepsini bir arada yapmak mümkündür (O'Connor ve Seymour, 1995).

Bir kişi, iş dünyasının görüntü, ses ve duyuşlarına ne kadar çok çekilirse, dış dünyaya o kadar az dikkat verir. Davranışlar, içsel ve dışsal duyuş deneyimlerinin bir karışımından üretilir. Herhangi bir zaman, o anki duruma göre deneyimin farklı bölümlerine dikkat verilir. Dolayısıyla temsil sistemi ya içsel olarak üretilmiş deneyime ya da bireye dışsal bir kaynaktan gelen deneyime göre etkinliğini sürdürür. Her bir kişi

kullandığı sözcükleri seçerken, bu tercihi genellikle bilinç dışı işlev düzeyinde yapar. O halde bu sözcükler, kişinin zamanın o noktasında içsel ve dışsal olarak üretilmiş mevcut deneyim dünyasının hangi kısmına girdiğini gösterir. Ayrıca deneyimleri tanımlarken her bir kişi deneyimin en çok dikkat ettiği bölümünü tanımlayacak sözcükler seçer (Dilts vd., 1980).

Dil, düşünceleri tanımlamak ve iletmek için kelimeler vasıtasıyla kullanılır. Dolayısıyla kullandığı kelimeler kişinin düşünce şeklini yansıtır ve buna bağlı olarak da kelime seçimleri hangi temsil sistemini kullandığını gösterir. Sonuçta insanlar süregiden deneyimlerini anlamlandırmak ve örgütlemek için hangi temsil sistemlerini kullandıklarını, dilleri aracılığıyla harfî harfine söylerler. Örneğin bir kişi kendini hüsrana uğramış hissettiğini söylediği zaman, onun dokunsal temsil sisteminin, zamanın o noktasında en yüksek sinyal değerine eriştiği kabul edilir. Ya da birileri bir konudan bahsedildiğini duyduklarını söyledikleri zaman, bu bilgiyi işitsel temsil sistemleri kanalıyla edindikleri kabul edilir (Dilts vd., 1980).

Çeşitli temsil sistemlerine örnek cümleler:

Görsel:

Bu, iyi bir fikir gibi görünüyor.

Kendimi bunu yaparken hayal edemiyorum.

Bu, konuyu aydınlatıyor.

İşitsel:

Bu, kulağa hoş geliyor.

İçimden bir ses şimdi tam sırası diyor.

Kendine bunun doğru olup olmadığını sor ve cevabı dikkatle dinle.

Kinestetik:

Bu, ağır bir sorun.

Çok soğuk ve duyarsız biri.

Yanıtı ulaştığımı hissediyorum.

“Anlamak”, ‘sezmek’, ‘bilmek’, ‘düşünmek’ ve ‘farkına varmak’ gibi sözcükler, duyuşsal temelli değildirler ve temsil sistemleri bakımından nötrdürler” (Dilts vd., 1980: 71). O’Connor ve Seymour (1995), akademik çalışmaların, duyuşsal temelli sözcüklere

kıyasla bunları kullanma eğiliminde oldukları saptamasına yer vermektedir. Bunda gerek yazar, gerek okuyucu için, duyusal temelli sözcüklerin daha kişisel ve daha az nesnel olduğu yönünde bilinçsiz bir tanımlamaya sahip olmalarının etkisi olabilir.

İnsanlar tüm duyularını dışsal olarak daima kullanırlar. Ancak o an ne yaptığına bağlı olarak kişi, belirli bir duyuya diğerlerinden daha çok dikkatini verir. Örneğin bir sanat galerisinde daha çok gözler kullanılırken, bir konserde kulaklar ön plandadır. Ancak düşünme sırasında ne düşünüldüğünden bağımsız olarak temsil sistemlerinden birine, bazen de ikisine ağırlık verme eğilimi vardır. İnsanların, “temsil sistemlerinin hepsini kullanma yetisi olsa da 11-12 yaşlarına geldiklerinde tercihen (baskın olarak) hangi temsil sistemini kullanacakları netleşmiş olur” (O’Connor ve Seymour, 1995: 29). Bu çoğunlukla kişinin kendi yaşam geçmişine göre belirlenir çünkü her bir kişinin yaşam geçmişi kendisine özgüdür.

Bir kişi, bir içsel duyuyu alışkanlık düzeyinde kullanma eğiliminde olduğunda, buna NLP’de tercih edilen ya da birincil sistem denir. İnsanlar, “birincil temsil sisteminde, diğerlerinde olduğundan daha ayrıştırıcıdır ve detayları daha iyi yakalama eğilimine sahiptirler” (O’Connor ve Seymour, 1995: 30).

Bebeklerin algılama kapasiteleri, çok güçlüdür. Her türlü dışsal veriyi güçlü bir şekilde algılayıp kaydederler, her şeye dokunarak, tadarak, koklayarak tanımaya çalışırlar. Yani tüm duyularını kullanarak yaşarlar. Yetişkinlikte ise her algı kanalı bir ölçüde kullanılmasına rağmen bazıları daha ağırlıklı kullanılır. Dolayısıyla bir grup insana hitap ederken sıfat, zarf ve fiillerden oluşan tüm temsil sistemlerini içeren iyi bir karışım kullanılmalıdır. Böyle bir durumda “sadece tek bir temsil sistemini kullanmakla yetinmek [ki bu da o kişinin ağırlıklı temsil sistemi olacaktır], dinleyicilerinin üçte ikisinin konuşmayı takip etmemesi riskini taşır” (O’Connor ve Seymour, 1995: 32) ya da en azından takip etmelerini güçleştirebilir.

Eğitim alanı ele alındığında, sınıftaki ders anlatımlarında bu durum daha da büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin tüm öğrencilere ulaşabilmek için bütün temsil sistemlerini kullanmaları, tek bir kanaldan öğretme eksikliğinden kaçınmaları gerekir. Çünkü böyle bir durumda, çoğunlukla öğretmenin temsil sistemiyle eşleşen çocukların derse ve öğretmene karşı ilgisi artmakta, diğerlerinin ilgisi ise azalmaktadır. İlginin azalmasına bağlı olarak dersi dinlemeyen veya öğrenemeyen çocuklar çoğu durumda “tembel” kategorisine sokulmaktadır.

Öte yandan bazı algı kanallarını ağırlıklı kullanıp diğerlerini daha az kullanmak, gerek iş, gerekse özel yaşantıdaki ilişkileri de etkiler. Hem insanlar arasında uyumu

yakalamak, hem de dünyayı daha isabetli algılayabilmek için algıları keskinleştirmeyi öğrenmek gerekir. Duyuların kişilere daha iyi hizmet etmesine izin vermek öğrenilebilir. Tüm duyularda daha fazla fark edip daha iyi ayrımlar yapma becerisi, iletişim becerisini arttırarak belirgin biçimde yaşam kalitesini zenginleştirebilir. Bu da beş duyuyu eşit şekilde kullanmayı gerektirir. Öğrenmek de bu beş duyu aracılığıyla olur. İnsanlar bir bilgiyi ne kadar çok duyusuyla almışsa, o kadar iyi öğrenir. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde görme, dinleme ve yapmanın hep birlikte olması önerilir (Gün, 2001).

Sonuçta, ne kadar çok nörolojik yapı devreye sokulursa, öğrenme o kadar çabuk ve iyi olduğuna göre, öğretmenlerin üç temel sistemini de kullanarak ders işlemleri öğrenme sürecini güçlendirecektir. Bu doğrultuda dersler, şema ve şekillerle gösterilmeli, uygun ve ahenkli bir ses tonuyla anlatılmalı ve gerekirse oyunlarla sanki canlıymış gibi sunulmalıdır. Bu ideal öğretme biçimi her ders ve koşulda mümkün olmayabilir. Ancak yine de öğrencilerin değişik ilgi odakları ve temsil sistemleri olan bireyler olarak kabul edilmesi başarının sağlanmasında önemli bir başlangıç noktasıdır. Dolayısıyla özellikle ilk ve orta öğretimde, öğretmenin esnek olması büyük değer kazanmaktadır. Bu durumda her öğrenciye ulaşabilmek için iki önemli nokta bulunmaktadır: Bunlardan biri, derslerin her temsil sistemine hitap edebilecek şekilde materyallerle ve tekniklerle desteklenerek anlatılması, ikincisi ve en önemlisi ise öğretmenlerin ders anlatırken tüm temsil sistemlerini kullanarak dersin her öğrenci tarafından anlaşılmasını sağlamaktır. Böylece öğrencilerin, hem ağırlıklı temsil sistemleriyle bilgiyi alabilmeleri, hem de diğer temsil sistemleriyle desteklenerek daha çok nörolojik yapının devreye sokulması sonucu öğrenmelerinin daha kalıcı ve çabuk olması sağlanabilecektir (Kudliskis, 2013).

Temsil sistemlerinden hiçbirisi diğerinden daha iyi ya da kötü değildir; ne yapmak istendiğine göre değişir. Örneğin, iyi bir atletin gelişmiş bir kinestetik farkındalığa ya da iyi bir mimarın zihninde net, yapılandırılmış resimler canlandırma yeteneğine sahip olması gerekir. Ancak “önemli olan, hangi alanda olursa olsun, tüm temsil sistemleri içinde kolaylıkla hareket ederek, o an eldeki iş her ne ise ona en uygun olanını bulup kullanabilmektir” (O’Connor ve Seymour, 1995: 30).

İnsanlar süregelen deneyimlerini organize etme ve anlamlandırmada hangi temsil sistemini kullandıklarını dilleri yoluyla doğrudan ifade ederler. Dilts vd., (1980: 68) bu durumu şu şekilde belirtmişlerdir: “Deneyiminizi iletme için kullandığınız, özellikle

tanımlayıcılar¹¹ olarak bilinen kelimeler, deneyiminizi ifade şeklinizin net bir dışavurumudur”. Dilts vd. (1980) temsil sistemlerini tanıtırken tek tek hangi kelimenin hangi temsil sistemini temsil ettiğini açıklayan bir liste vermemişler, onun yerine cümle içindeki tanımlayıcılara dikkat ederek, bunların bulunmasını önermişler ve cümle içinde kullandıkları örneklerle bunu anlatmışlardır. Bu cümlelere bir örnek “Her meseleye birkaç perspektiften bakmalısınız” cümlesidir. Yine yazarların yaptığı açıklamaya göre, görsel bir tanımlama renklerle, biçimlerle, boyutlarla, pozisyonlarla ve parlaklıkla yapıldığından bu cümlemin görsel temsil sistemini yansıttığı açıktır. Yazarlar ayrıca tanımlayıcılara bakılırken, temsil sistemi belirsiz olabilecek sözcüklere de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Böyle bir kullanıma örnek, “koyu” sözcüğünde görülebilir. Koyu sözcüğü, hem görsel (renk), hem de kinestetik (kıvam) olarak yorumlanabilir. Yazarlar, bu tür durumlarda yani emin olunmadığı takdirde sorulması gerektiğini ve temsil sistemine ilişkin bir tarif alınıncaya kadar sormaya devam edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Dilts vd., 1980). Buradaki soru, kullanılan sözcüğün hangi temsil sistemiyle bağlantılı olarak kullanıldığını saptamaya yönelik başta “nasıl” sorusu olmak üzere çeşitli sorulardır. Yazarların kullandığı örneklerden biri şu şekildedir (Dilts vd., 1980: 71):

“Soru: Yaratıcılık stratejini nasıl uygulamaya başladın?

Cevap: Bilmem, öylece başladım işte.

(Duyusal sürecin nasıl işlediğini belirtmiyor.)

Soru: Tam olarak nasıl ‘başladın?’

Cevap: Bu konuda yapabileceğim ne var, ne yok, hepsini düşünmekle işe başladım.

(Yine cevap, duyusal süreçle ilgili olarak belirsiz.)

Soru: Peki, yapabileceğin şeyler hakkında ‘düşünmeye’ tam olarak nasıl başladın?

Cevap: Şöyle bir baktım ve onun nasıl uygulanabileceğine ilişkin birçok yol gördüm.

(Bu cevap, görsel temsil sisteminin kullanıldığını ortaya koyuyor.)”

¹¹ Tanımlayıcılar (*predicates*), “sıfatlar, fiiller, zarflar ve diğer tanımlayıcı dil öğelerini” içeren bir ifadedir (Dilts vd., 1980: 68).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, “düşünme” eyleminin ifadesinde “bakmak” sözcüğünün seçilmiş olması, kişinin o anda görsel temsil sistemini kullandığını göstermektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki kullanılan temsil sisteminin tanımlanmasında, sözlü ifadedeki tanımlayıcılar dışında beden dili ve göz hareketlerinden de yararlanılmaktadır.

Dilts, Grinder, Bandler ve DeLozier’in (1980) çalışması, NLP’nin ve temsil sistemlerinin detaylarıyla anlatıldığı kapsamlı bir çalışma olmasının yanı sıra, başta terapistler olmak üzere, iletişimin önemli olduğu uzmanlık alanlarına yönelik NLP tekniklerini oluşturan çalışmadır. Bu tekniklerin bireysel kullanıma ve günlük iletişim faaliyetlerine yansıtılmasını amaçlayan özet niteliğinde diğer pek çok çalışma bulunmaktadır. Şüphesiz, uzmanlık gerektirmeyen alanlarda veya bireysel kullanıma yönelik olan bu çalışmalarda, Dilts vd.’nin ele aldığı kadar ayrıntıya gerek yoktur. Yine de belirtilmesi gerekir ki, bireysel kullanım amacıyla hazırlanmış olan bu çalışmaların tamamının çıkış noktası Dilts vd.’nin çalışmasıdır. Dilts vd. (1980), doğrudan bir kelime listesi vermemiş, bunun yerine belirgin durum, diyalog ve olaylardan örnekler verme yoluna gitmişler ve kullanılan temsil sisteminin belirlenmesinde, sözel iletişimde kullanılan tanımlayıcıların, kullanıldıkları bağlamda ele alınarak doğru saptanması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Diğer taraftan bireysel kullanıma yönelik çalışmalar yapmış yazarlar, çalışmalarında temsil sistemlerine işaret eden çeşitli örnek sözcüklerden birer liste hazırlamışlardır. Aşağıda, görsel, işitsel ve kinestetik temsil sistemlerine işaret eden sözcükler, bu alandaki çeşitli yazarların çalışmalarından (Alder, 2005; Linden, 1999; Gün, 2001) birleştirilerek örnek olarak verilmiştir.

Tablo 2.

Görsel Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler

• açığa kavuşturmak • açığa vurmak • açıklık • açısından bakmak • açıslndan görmek • aydınlığa kavuşmak • aydınlık • aynı gözle bakma • bakış açısı • bakış açısından • bakış atmak • bakışıyla • bakmak • bakmayı başlatmak • bakmayı durdurmak • bakmayı sürdürmek • berrak • bulanık • bulunduğı yeri görmek • bulutlu	• büyük resim • çerçevesi • dengeli görüntü • dikkat etmek • dört gözle beklemek • faaliyet alanı • fark etmek • fırsat penceresi • geleceğı parlak • gölge • gölge düşürmek • gölgede bırakmak • gölgeli • görkemli • görme • görmek • görsel • görülebilir • görülecek şey • görünmek • görüntüler • görüntüyü yakalamak • görünürde olmak • görüş • görüşmek	• gösterişli • göz atma • göz gezdirmek • göz göze • göz kamaştırıcı • göz kulak olmak • göz önünde bulundurmak • göz önünde tutma • gözaltında • gözden geçirmek • gözden geçirme • gözden kaçırmak • gözden kaybolmak • gözden uzak • göze almak • göze batıcı • göze hoş gelmek • gözle görülür • gözlem yapmak • gözlemlemek • gözlerini açık tutmak • gözünü açmak • gözünü dikme
---	---	--

• hayalinde	• kör	• resmetmek
• yaratmak	• kör olmak	• seyretmek
• hayal etmek	• körlemesine	• simetri
• hedef	• kuşbakışı	• sisli
• ışık	• görmek	• solgun
• ışık altında	• lekeli	• soluk
• ışık tutmak	• manzara	• süzmek
• ışıklandırmak	• model	• şekil
• ışıklı	• nazarından	• şimşek
• ışıltı	• net	• şimşek çakması
• iç karartıcı tablo	• odaklanma	• tasavvur etmek
• imaj	• odaklanmak	• vizyon
• imge	• önü açık	• yansıma
• imgelemek	• parlak	• yansımak
• karanlık	• parlamak	• yansıtmak
• karanlıkta	• perspektif	• yeşil ışık alma
• kasvetli	• renkli kişilik	• zihin gözü
• Kelime	• renksiz	

Kaynak: Alder, 2005: 181-182; Linden, 1999: 48-49; Gün, 2001: 73-74.

Tablo 3.

İşitsel Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler

• ahenkli bir yapı • akortlu • akortsuz • anlatımı hoş • anlatmak • aynı dalga boyu • aynı frekansta • bağırarak • bağırtı • bas bas • bağırarak • cıvıl cıvıl • cızırtı • çağırarak • çan çalmak • çığlık • çınlamak • çıtırtı • çok şey ifade etmek • dalga boyu • davul çalmak • dinlemek • diyalogu sürdürmek • duymak • duyulmamış • ezber • fısıldama	• fısıldamak • fısıltı • gıcırta • gök gürültüsü • gümbür gümbür • gürlemek • gürül gürül • gürültü içinde • gürültü yapmak • gürültülü • havlamak • hitap etmek • işitilebilir • işitilmemiş • işitmek • işitsel • karnı zil çalmak • kendi parçasını okumak • kendine söylemek • konuşmak • kulağa çalınmak • kulağa hoş gelmek • kulağı tetikte olmak • kulağına gelmek	• kulağına küpe olmak • kulak ardı etmek • kulak bükme • kulak kabartmak • kulak kesilmek • kulak misafiri olmak • kulak vermek • kulaktan dolma • mırıltı • mızırdanmak • münakaşa • müzik • övmek • parazit yapma • ritim • sağır • ses • ses alçaltma • ses çıkarmak • ses getirmek • ses • ses kuvvetlendirmek • ses yapmak • ses yükseltme • sesi ayarlama • sesi kesme
---	--	--

• sesi sedası	• sormak	• ton
• çıkmamak	• söylenmek	• ton ayarlamak
• sesini duyurmak	• söz söylemek	• uğultu
• seslendirmek	• şarkı söylemek	• uyum
• sesler	• takırdamak	• uyum içinde
• sesleri alma	• tarif etmek	• vibrasyon
• sesli	• tıkırtı	• yankı
• sessiz	• tını	• yorum
• sessiz kalmak	• tınlayan	• yüksek sesli
• sessizce	• titreşim	• zil çalmak

Kaynak: Alder, 2005: 182-183; Linden, 1999: 48-49; Gün, 2001: 73-74.

Tablo 4.

Kinestetik Temsil Sistemini Öne Çıkaran Sözcükler

• adım atmak	• denemek	• hissetmek
• ağır	• denge	• hoşuma gidiyor
• ağırlığını	• dengelemek	• ılık
hissettiriyor	• desteklemek	• ısınmak
• ağırlık	• dokunmak	• içim eridi
• akıntıya uygun	• dokunulmaz	• içim sızladı
• ayak basmak	• dokusuz	• içine dalmak
• ayak izi	• düz	• ihtiyaç duymak
• ayırmak	• eğilim	• incinmek
• bağlanmak	• eğilmek	• işbirliği yapmak
• beni yıktı	• el yordamıyla	• itmek
• beraber takıldım	aramak	• iyi yolda olmak
• birleştirmek	• elde tutma	• kalbi çarpmak
• boğuşma	• ele alma	• karıştırmak
• bu konuyu ele	• ele gelir	• kavramak
alalım	• etkilemek	• kazıp çıkarmak
• burnumda	• etrafı	• kendini
tütüyor	karıştırmak	kaptırmak
• burnunu sokmak	• fırlatmak	• keskin
• cezbetmek	• gerginlikte	• kesmek
• çarpıcı bir kişilik	• güçlü	• kızdırmak
• çarpmak	duygularım var	• meşgul etmek
• çekip çıkarmak	• hakimiyet	• mücadele
• çok sarsıldım	• halden anlamak	• nüfuz etmek
• dalgalanmak	• hareket	• okkalı
• darbe	• harekete	• parmakla
• dayanmak	geçirmek	bulmak
• değinip geçme	• hassas	• parmakla
• delmek	• his oluşturmak	göstermek

• parmaklarını gezdirmek	• somut	• toslamak
• pürütlü	• sürtüşme	• tutmak
• pürüzsüz	• yaşamak	• vurmak
• ruhum yıkandı	• şiddetle	• yakalamak
• ruhumu okşuyor	• arzulamak	• yalan kokusu alıyorum
• sağlam	• tartmak	• yamru yumru
• sakinleşmiş	• tatlı başarı	• yamuk yumuk
• sarsmak	• temas	• yapışmak
• sert	• temasa geçmek	• yatıştırmak
• sıkı	• temasımızı	• yoklamak
• silkinmek	• sürdürelim	• yumuşak
• silkmek	• temasta kalmak	• yumuşamak
• soğuk	• tepkisiz	• yuvarlak
• soğutmak	• tırmalayıcı	
	• titreşimler	

Kaynak: Alder, 2005: 183-184; Linden, 1999: 48-49; Gün, 2001: 73-74.

Meta Model ve İletişim

Bu bölümde Meta Model, sözlü iletişime yönelik tüm teknik ve ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

Kelimeler, İletişim ve Meta Model

Kelimeler, insanda imajlar, sesler ve duygular uyandırma gücüne sahiptirler. Bu bakımdan kelimeler, kişilerin ruh hallerini iyi ya da kötü yönde etkileyebilirler. Dil ise iletişimin bir aracıdır. İnsanlar tarafından duyuşal deneyim hakkında iletişim kurmak için paylaşılan yollardan biri kelimelerdir. Fakat insanların tümü, tam olarak aynı “harita”yı paylaşmazlar: Her bir kişi dünyayı farklı bir biçimde deneyimler. Kelimelerin aslında kendiliklerinden hiçbir anlamı yoktur, onlara deneyimlere göre anlamlar yüklenir. Herkesin aynı deneyimlere sahip olması ise mümkün değildir. Örneğin herkes “çikolatalı pasta” ifadesindeki kelimelerin anlamı üzerinde genellikle aynı görüntü, koku ve tadı

paylaşmasına rağmen, “saygı”, “sevgi”, “politika” gibi özellikle soyut kelimelerin anlamlarında kolay kolay hemfikir olunamaz. Çünkü bu tür kelimeler farklı insanlara farklı şeyler ifade ederler. Bu bakımdan kelimelerin anlamlarının, Rorschach mürekkep lekelerinin bireylere çağrıştırdığı anlamlar gibi olduğu söylenebilmektedir (O’Connor ve Seymour, 1995). İnsanlar, konuştukları kişinin kelimelerine anlam verirler. Ancak bu yüklenen anlamın, konuşan kişinin kastettiği anlam olması her zaman mümkün değildir. Çoğu zaman yüklenen anlamlar ile kastedilenler birbirleriyle örtüşmezler. Oysa eksiksiz bir biçimde iletişim kurmanın çok önemli olduğu durumlarda, kişinin, diğer kişinin anlamını paylaştığından emin olmak gerekir. Bunun için, kişinin haritasında neyi kastettiğini mümkün olduğunca bilmeye ve onun neyi kastettiği hakkında açık ve net olmasına ihtiyaç duyulur (Lee, 2000).

Bu durumda şu soruların cevabı büyük önem taşır:

- Duyulan kelimeler nasıl anlamlandırılır?
- Kişiler kendilerini ifade etmek için kelimeleri nasıl seçer?
- Kelimeler, kişilerin deneyimlerini nasıl yapılandırır?

Dil, düşünceleri belirli yönler kanalize ederek bazı şekillerde düşünmeyi kolaylaştırır, bazılarıyla da zorlaştırır. Bu nedenle kişisel deneyimler üzerinde oldukça etkilidir. Ayrıca dil, içinde olduğu kültürle de bağlantılıdır. Dolayısıyla, o kültürde neyin önemli olduğuna bağlı olarak, bazı alanlarda çok detaylı ayrımlar yaparken, diğerlerinde daha yüzeysel ayrımlarla yetinir. Bu nedenle miras olarak alınan dil, kişilerin dikkatini dünyanın bazı bölümlerine yönlendirip diğerlerine yönlendirmemesinde de çok önemli bir rol oynar. İnsanlar kelimelerle düşünür. Düşünceler zihinsel resimlerin, seslerin ve duyguların bir karışımından oluşurlar. Bir dili bilmek, düşünceleri kelimelere transfer etmeyi bilmektir. O’Connor ve Seymour (1995: 89), dil ve anlam arasındaki ilişkiyi insan ve kıyafet arasındaki ilişkiye benzeterek şu sorunun önemine dikkat çekerler: “Düşüncelerimize, biz onları dil ile giydirirken yani onları dil ile kapladığımızda ne olur ve bizi dinleyenler onları soyduklarında ne anlarlar?”

İyi iletişimciler, dilin güçlü ve zayıf yanlarından faydalanırlar. Dili hassasiyetle kullanma becerisi, profesyonel bir iletişimci için elzemdir. Diğer kişinin haritasında anlamı olacak kesin kelimeleri kullanabilmek ve bir kişinin kullandığı kelimelerle neyi kastettiğini hassasiyetle belirleyebilmek çok değerli iletişim becerileridir. NLP’nin

bireyleri “Tuhaf konuşmalar (sağırklar diyalogu)” (Öğülmüş, 2006: 146) iletişimcileri olma riskinden uzaklaştıracak şekilde dilin nasıl işletileceğini gösteren, kullanışlı bir sistemi vardır. Bu dil sistemi, NLP teknikleri arasında Meta Model olarak bilinir.

“Meta” kelimesi (öneki) Yunancadan gelir ve “ötesinde”, “üzerinde” ya da “farklı bir düzeyde” demektir.¹². Buradan hareketle Meta Model, dilin taşıdığı anlamların üstüne çıkarak anlamın netleştirildiği bir modeldir; hem konuşmacı hem de dinleyici için netlik sağlamak amacıyla dildeki kaçınılmaz çarpıklıkların bazılarını çözmeye çalışmaktadır (Knight, 2012). Bu teknik, “kelimelerin anlamları konusunda kişilerin kendilerini aldatmalarını önler ve dili deneyimle yeniden bağlantılandırır” (O’Connor ve Seymour, 1995: 90).

İnsanların kastettiklerini tam olarak anlama becerisini kazandırmaya yönelik bir araç olan Meta Model’i kavrayabilmek için, düşüncelerin kelimelere nasıl dönüştürüldüğüne bakılması gerekir. Düşünmenin hızı, çeşitliliği ve duyarlılığıyla kıyaslandığında dil, düşüncenin tam olarak karşılığını ortaya koyamaz, ancak yaklaşık bir sonuca ulaştırabilir. Konuşurken derin yapıdan yüzeye doğru gitmek için, düşüncelerin bazı bölümleri genellenir, değiştirilir ve dışarıda bırakılır (O’Connor ve Seymour, 1995).

Bilinç düzeyinde olmasa da konuşmacının söylemek istedikleriyle ilgili net bir fikri vardır. Buna derin yapı denir. İnsan nörolojisinde dil çok derin bir düzeyde yer almaktadır. Bu derin yapının net konuşmak adına kısaltılmasına, diğer bir deyişle gerçekten söylenene ya da ağızdan çıkana ise yüzey yapı denir. Derin yapı, konuşma sırasında kısaltılmadan, olduğu gibi ifade edilseydi, konuşma son derece fazla detaya yer verir ve bunaltıcı düzeyde uzun bir hal alırdı.

Derin yapıdan yüzey yapıya gitmek için bilinçsiz olarak üç şey yapılır (O’Connor ve Seymour, 1995: 92):

1. Derin yapıda bulunan bilginin yalnızca bir kısmı seçilir. Pek çoğu dışarıda bırakılır.
2. Anlamı kaçınılmaz olarak bozacak basitleştirilmiş bir versiyon verilir.
3. Genellenir. Mümkün olan tüm istisnaları ve şartları telaffuz etmek, konuşmayı çok sıkıcı ve bıkırtıcı yapardı.

NLP’de Meta Model, dildeki silmeleri, bozmaları ve genellemeleri ortaya çıkarmayı ve tersine çevirmeyi amaçlayan bir sorular serisidir. Bu sorularla amaçlanan,

¹² <https://www.dictionary.com/browse/meta-> Erişim tarihi: 20 Aralık 2019.

iletişimi anlamlı kılmak için eksik bilgileri doldurmak, yapıyı yeniden şekillendirmek ve spesifik bilgiyi çekip çıkarmaktır (O'Connor ve Seymour, 1995).

Meta Modelin terminolojisi dil bilimlerinden uyumlandırılmıştır. Terapistlerin kendilerini daha duyarlı hale getirmesi ve terapi karşılaşmalarında sözel iletişimlerin yapısını farklı bir boyutla fark etmelerini olanaklı kılmak amacıyla geliştirilen Meta Model, terapistlere tekniklerinde söz konusu dil prensiplerinin kullanımını öğretmeyi hedefler.

Meta Model kapsamında ortaya konulan linguistik olgular, Genelleme (*Generalization*), Silme (*Deletion*) ve Bozma veya Çarpıtmadır (*Distortion*) ve NLP literatüründe “insan modellemesinin üç evrenseli” olarak tanımlanırlar (Bandler ve Grinder, 1975: 22; Bandler ve Grinder'dan akt. Lee, 2000: 62). Bu üç evrenselin fark edilmesiyle birlikte kişilerin iletişimlerinde kurdukları cümlelerin hepsinin iyi biçimlendirilmiş cümleler olması sağlanmış olur. İyi biçimlendirilmiş cümlelere ulaşmak, terapistlerin terapide, kişilerin genel iletişimde başarılı olmasını sağlar. Ayrıca belirtmek gerekir ki cümlelerin iyi biçimlendirilmiş bir yapıda olması, aynı zamanda kişilerin kendileriyle kurdukları iç iletişimleri de daha başarılı bir hale getirir. Hangi cümlelerin iyi biçimlendirilmiş olduğunu saptama gücü, her anadil kullanıcısında kendi anadiliyle ilgili olarak bulunmaktadır (Gray, 1991). Diğer bir deyişle, iyi biçimlendirilmiş cümlelerin saptanması süreci ve bilgisi, anadili kullanma bilgisinden ayrı bir bilgi değildir. Dolayısıyla Meta Modeli öğrenmek, kişinin, iletişimde hangi cümlelerin iyi biçimlendirilmiş olduğunu ayırtmaktaki yeteneğini keskinleştirmek bakımından faydalıdır. Nitekim Meta Model de iletişimde neyin iyi biçimlendirilmiş olduğunun fark edilmesi ve iyi biçimlendirilmemiş bir cümle belirlendiğinde ne yapılması gerektiği olmak üzere iki ana konuyla ilgili olarak geliştirilmiştir.

Bandler ve Grinder, iletişimde iyi biçimlendirilmiş cümleler ile bunları ayırt edebilmenin önemini ve iyi biçimlendirilmemiş olanlarla neler yapılması gerektiğini, Meta Modeli tanıttıkları “*The Structure of Magic 1*”¹³ adlı kitaplarında şöyle açıklamışlardır (1975: 58):

¹³ Bandler ve Grinder'ın bu çalışması hızlı sonuç veren, bu nedenle de işlevsel bulunan pek çok tekniği içermektedir. Ancak isminde geçen “*magic*” (sihir) sözcüğü nedeniyle yanlış bir biçimde kar amaçlı bir teknik algısı oluşabilmektedir. Yazarlar sihirbaz olduklarını iddia etmemiş, kendi alanlarında çok başarılı olan kişilerin başarılarının bir yapısı olduğunu ve öğrenilebileceğini belirtmek amacıyla “sihir” sözcüğünü kullanmışlardır (Tosey ve Mathison, 2010: 321).

“İletişimin doğru kurulabilmesi için, karşınızdakilerin yüzey yapı (*surface structure*) ile temsil ettiklerini, sizin onların yüzey yapısının kastettiği şeyden ne anlama ihtimaliniz olduğundan ayırt edebilmek önem taşır. Bu, karşınızdakinin yüzey yapısının kastettiğini anlayabilmeniz ile bu yüzey yapının tam olarak neyi temsil ettiğini sizin algılamanız arasındaki farktır.”

Bu noktada Meta Model’in çıkış noktası, neleri içerdiği ve nasıl işlediği konuları ele alınacaktır.

Meta Model’in Tarihi

Terapiler, başarılı olduklarında terapiye giren kişilerin deneyimlerini zenginleştirir ve iyileştirir. Sonuçta bu kişiler değişirler. İnsanlar değiştiğinde deneyimleri ve dünya modelleri farklılaşır. “Kullandıkları tekniklerin ne olduğundan bağımsız olarak, farklı terapi biçimleri insanların dünya modellerini değiştirmelerini ve bazı bölümlerini yeniden oluşturmalarını mümkün kılar” (Bandler ve Grinder, 1975: 53). Ayrıca geçmişten bugüne, modern psikoterapide mesleğinde üstün başarı gösteren çok sayıda kişi çıkmış ve bu kişiler klinik psikolojide şaşırtıcı performanslar ortaya koyarak başarılar elde etmişlerdir. Bandler ve Grinder (1975), yaptıkları çalışma kapsamında başarılı bazı psikoterapistlerin terapiye getirdikleri yaklaşımların, birbirinden çok farklı olduğu halde, ortak özelliklerinin, danışanlarının modellerinde ve davranışlarında daha fazla seçeneğe izin veren değişiklikleri ortaya çıkarmaları olduğunu bulmuşlar ve inceledikleri başarılı terapistlerin her birinin, danışanlarının dünya modellerini değiştirmek için bir modele sahip olduklarını fark etmişlerdir (Bandler ve Grinder, 1975). Bu model, danışanların dünya modellerini bir şekilde, etkili bir biçimde genişletmelerine ve zenginleştirmelerine izin veren bir modeldir. Buradan hareketle, bu terapistlerin sergiledikleri başarılı performansın bir yapısı olduğuna ulaşmışlardır. İnceledikleri başarılı terapistlerden Fritz Perls ve Virginia Satir’in bilgi toplarken belirli tarzlarda sorular kullandıklarını fark eden Bandler ve Grinder (1975), bu başarılı performans yapısını tanımlamak için bir kelime dağarcığı oluşturmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Böylece bu yapının, uygun kaynaklar verildiğinde, tıpkı diğer karmaşık insan aktivitelerinde olduğu gibi öğrenilebilir olmasını hedeflemişlerdir. Diğer bir deyişle Meta Model’le sunulan farklı terapistler tarafından uygulanan etkili metotların tek bir terimler setinde tanımlanabilmesini, benzerliklerin netleştirilmesini ve çeşitli ekollerden

gelen terapistler tarafından öğrenilebilir olmasını sağlayan bir dizi tekniktir (Bandler ve Grinder, 1975).

Bandler ve Grinder'ın (1975) çalışması, aynı zamanda farklı terapi tekniklerinde kullanılabilecek bir terapi standardı geliştirmeyi de içermiştir. Yazarlara göre bunun nedeni, 1970'lerde terapi eğitimindeki en büyük eksikliğin, akademik eğitim alıp terapi yapmaya başlayan kişilerin, kendilerinden önceki uzmanların bilgilerini yeni psikoterapistlere aktarmak için hiçbir kelime dağarcığı olmaması sebebiyle el yordamıyla ilerlemek zorunda kalmalarına odaklanmış olmalarıdır. Söz konusu odakla birlikte, psikoterapistlerin yıllarını neyin işe yarayıp neyin yaramayacağını keşfetmekle geçirmiş yetenekli mestektaşlarının deneyimlerinden yararlanabilmelerini sağlamayı amaçlamışlardır. Böylece Perls ve Satir'i modelleyerek elde ettikleri içeriğin büyük çoğunluğunu içeren bir kitap hazırlamışlar, bu kitapta yaptıkları çalışmayı ve amacını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Bunu yaparken psikoterapideki ‘doğru’ ya da ‘en güçlü’ yaklaşımı keşfettiğimiz iddiasında bulunmuyoruz. Bizim burada yapmak istediğimiz, sadece, size bu terapistlerin eylemlerinde bize kesin görünen belirli bir araçlar setini sunmak” (Bandler ve Grinder, 1975: 6).

Bandler ve Grinder (1975), terapistlerin danışanlarını anlayabilmelerinin ana yollarından birinin dilden geçtiğini, ve dil tüm insanların deneyimlerini modellediği başlıca yollardan biri olduğundan, çalışmalarında terapi dili üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, transformasyonel gramerciler tarafından psikoloji ve terapi bağlamından bağımsız olarak geliştirilen dilin yapısı, terapide kullanıma adapte edilmiş ve çalışma kapsamında sunulan Meta Model, terapiye yönelik becerilerin genişlemesi ve zenginleşmesi için etkililiği arttırmaya yönelik bir dizi aracı içermiştir.

Bandler ve Grinder tarafından hem Meta Model'i tanıtmak hem de terapistler için bir kaynak olması amacıyla 1975'te yazılan kitap, “*The Structure of Magic*” adıyla yayınlanmıştır. Bu nedenle literatürde Meta Model'i anlatan tüm çalışmalar bu kitabı temel almış ve Meta Model'le ilgili tüm tartışmalar, bu kitaba referansla yürütülmüştür.

Başlangıçta terapi için geliştirilen ve terapistlere belli bir araç seti sunmayı amaçlayan Meta Model, daha sonra tüm iletişim alanlarında kullanılabileceği fark edilerek eğitim, satış, ilişkiler vb. konularında doğru iletişim kurabilmek ve iletişim kazalarını önlemek için uygulanmaya başlanmıştır. Dilts, Meta Model'in iletişim açısından önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Meta Model, profesyonel bir iletişimci olarak muhtemelen öğrenilmesi gereken en önemli şeylerden biridir. Çünkü o hangi

alandanda olursanız olun, birlikte çalıştığınız insanlardan yüksek nitelikte bilgi toplamanın bir yoludur” (Dilts, 1983: 3).

Dünya Modelleri ve Filtreler

Kişilerin kendilerine rehberlik etmesi için yarattıkları model kısmen kişilerin deneyimleri üzerine temellendirilir. Hiçbir iki insan tam olarak aynı deneyimlere sahip değildir. Dolayısıyla herkes paylaştığı dünyanın farklı bir modelini yaratarak bir şekilde farklı bir gerçekliğe ulaşır ve orada yaşar. Ayrıca kişilerin dünya temsili büyük ölçüde dünya hakkındaki deneyiminin ne olacağını, dünyayı nasıl algılayacağını ve kendileri için mümkün olan seçeneklerden hangilerini görebileceklerini belirler. Haritaların önemli karakteristikleri dikkate alınmalıdır. Bir harita temsil ettiği alan değildir, ancak temsil ettiği alanın kullanışlılığının sebebini izah eder ve temsil ettiği alana benzer bir yapıya sahiptir (Korzybski’den akt. Bandler ve Grinder, 1975).

Burada vurgulanması gereken iki önemli nokta şudur: Dünya ile dünyanın herhangi bir modeli ya da temsili arasında kaçınılmaz bir fark vardır ve her bir kişinin yarattığı dünya modeli farklı olacaktır. Bandler ve Grinder (1975), modelleme işleminin anlaşılmasını sağlamak için onu üç kategoriye bölmüşlerdir. Bunlar, nörolojik kısıtlamalar, sosyal kısıtlamalar ve bireysel kısıtlamalardır ve NLP literatüründe “filtreler” olarak da tanımlanırlar.

Nörolojik Kısıtlamalar. Duyusal kanallar yani görme, işitme, dokunma, tat alma ve koklama duyuları insanların reseptör sistemleridir (Alparslan, 2013). Bu beş kanalın da genetik mirasla bağlantılı nörolojik kısıtlamaları vardır: İnsan kulağının saniyede frekansı 20 ila 20000 Hertz arasındaki ses dalgalarını algılayabilmesi gibi (Primentas’tan akt. Ergül, 2006). Bu, fiziksel dünyanın aynı kaldığını ancak onun deneyimlenmesinin sinir sisteminin bir fonksiyonu olarak çarpıcı biçimde değiştiğini gösterir. Dolayısıyla, insanların dünya modellerinin dünyanın kendisinden farklılaştığı yollardan biri, sinir sisteminin gerçek dünyanın tam bölümlerini sistematik olarak çarpıtması ve eksiltmesidir. Bu, hem dünyada gerçekten ne olduğu ve kişilerin onu deneyimlemesi arasındaki farkı ortaya koyar, hem de insan deneyiminin çeşitliliğini azaltma etkisine sahiptir. Dolayısıyla, genetik olarak saptanmış olan insan sinir sistemi dünyayı –alan– kişilerin

dünya temsillerinde –harita– ayırt eden ilk filtre setlerini oluşturur (Bandler ve Grinder, 1975).

Sosyal Kısıtlamalar. NLP’de bunlar, “sosyal genetik faktörler” olarak adlandırılmaktadır. “Sosyal genetik” terminolojisinin adapte edilme sebebi, toplumun üyelerinin davranışlarındaki sosyal kısıtlamaların tıpkı nörolojik kısıtlamaların yaptığı gibi, algıları şekillendirmede derin bir etkiye sahip olduğunu belirtmektir. Sosyal genetikle bahsedilen şey, sosyal sistemin üyeleri olarak bireylerin öznesi oldukları tüm kategoriler ya da filtrelerdir. Bunlar, dil, kabul edilmiş algılama yolları ve sosyal olarak kabul edilmiş tüm kurgulardır.

En yaygın fark edilmiş sosyal genetik filtrenin dil sistemi olabileceği düşünülmektedir. İnsan deneyiminin zenginlik bölümü, herhangi belirli bir dil sistemi kapsamında, duyularının bazı alanlarında yapılmış olan ayırımların sayısı ile bağlantılıdır. Bu, dilin anadil kullanıcılarının alışılmış algılarını şekillendirdiğini açıkça gösteren yollardan biridir (Grinder ve Elgin’den akt. Bandler ve Grinder, 1975).

Bu konuyla ilgili verilen en klasik örneklerden biri, insanların görünebilir renk spektrumuyla ilgilidir.¹⁴ Bu spektrumda 7.500.000 farklı renk ayırımı yapma kapasitesi vardır (Reese ve Lipsitt, 1978). Ancak Maidu’da renk spektrumunu tanımlamak için sadece üç kelime vardır. Yani Maidu’nun anadil kullanıcıları, deneyimlerini dilleri tarafından temin edilen üç kategoriye gruplamaktadırlar. Bu üç Maidu renk terimi, İngilizlerin belirli sekiz renk terimindeki aynı gerçek dünya duyusunu kapsamaktadır. Dolayısıyla, İngilizce konuşan bir kişinin daha fazla kategorisi ve buna bağlı olarak da daha fazla alışılmış algısal ayırt etmeleri varken, Maidu(ca) konuşan biri karakteristik olarak sadece üç renk deneyiminin bilincindedir. Bu şu demektir: İngilizce konuşanlar iki nesne hakkındaki deneyimlerini farklı olarak tanımlayacaklardır. Örneğin bir sarı kitap ve bir turuncu kitap. Maidu konuşanlar ise, aynı gerçek dünya durumları hakkındaki deneyimlerini aynı biçimde tanımlayacaklardır: İki *tulak*¹⁵ kitap.

Nörolojik genetik kısıtlamalardan farklı olarak, sosyal genetik kısıtlamaların üstesinden kolaylıkla gelinebilir. Bunu en net biçimde gösteren şeylerden biri, birden

¹⁴ Bu örnek aynı zamanda Sapir-Whorf hipotezi olarak bilinmektedir (Perlovsky, 2009; Kay ve Kampton, 1984).

¹⁵ Maidu dilinde Tulak, sarı, turuncu ve kahverengi demektir (Hansen ve Alpers, 2010).

fazla dilin konuşulabilmesidir. Bir başka ifadeyle, insan deneyimini organize etmek ve kendi dünya temsili olarak sunmak için bir setten fazla sosyal linguistik filtre kullanma imkanına sahiptir. Nitekim birden fazla dili akıcı bir şekilde konuşmayı öğrenmiş olanlar, dünya ve kendileri hakkındaki algılarının bir dilden diğer dile geçtikçe nasıl değiştiğini fark edeceklerdir.

Sonuç olarak, içinde yaşanılan sosyal durumun diğer üyeleriyle paylaşılan deneyim kategorileri –örneğin paylaşılan ortak dil– dünya modellerinin dünyanın kendisinden farklılaştığı ikinci bir yoldur (Bandler ve Grinder, 1975).

Bireysel Kısıtlamalar. Bireysel kısıtlamalar, insanların eşsiz kişisel tarihlerini temel alarak yarattıkları tüm temsillerdir. Her kişi büyürken ve yaşarken özgün deneyimlere sahip olur ve hiçbir iki hayat tarihi birbirinin aynı olamaz. Benzerliklere sahip olabilirler ama en azından bazı yönleri her insana göre farklı ve benzersizdir. Deneyimlerin bazı yönleri kişiye özgü olacağından dünya modelinin bazı kısımları da her bir kişi için tek olacaktır. Her bir bireyin dünyayı temsil ettiği bu farklı yollar, belirgin biçimde bireylerin kendilerine ait olan davranışı için bir dizi ilgi, alışkanlık, beğeni, hoşnutsuzluk ve kurallar oluşturacaktır. Sonuç olarak deneyimlerdeki bu farklılıklar nedeniyle, her bir kişi bir şekilde diğerlerinden kesinlikle farklı bir dünya modeline sahip olur (Bandler ve Grinder, 1975).

Böylece bu üçüncü filtreler seti, insanların arasındaki farklılıkların ve dünyanın modellerini yarattıkları yolların temelini oluşturur. Modellerdeki bu farklılıklar, kişilere sosyal yoldan verilen reçeteleri, yani deneyimlerini ya genişletip zenginleştiren ve onlara daha fazla seçenek sunan bir biçimde değiştirebilir ya da onları etkili davranma yeteneklerini kısıtlayacak bir biçimde güçsüzleştirebilir.

Yukarıda açıklanan üç kısıtlamayı kısaca toparlayacak olursak; nörolojik kısıtlamalar, bireylerin modelini oluşturmada deneyimlerini duyu organlarından süzerler. Sosyal kısıtlamaların başlıca örneği dildir ki dünya hakkında düşünceleri, onu algılama yolunu ve onun hakkında konuşma şeklini filtreler. Kişisel kısıtlamalar, hem nörolojik hem de sosyal kısıtlamalarla birlikte işleyerek kişinin yaşam deneyiminin tümünü oluştururlar.

Normal şartlarda, nörolojik filtreler tüm insanlar için aynıdır. Bu, türlerin üyeleri olarak paylaşılan ortak deneyimin temelidir. Sosyal genetik filtreler, aynı sosyal linguistik topluluk üyeleri için aynıdır, fakat çok fazla sayıda sosyal linguistik topluluk vardır. Bu

suretle, ikinci filtreler seti insanları, birbirinden ayırt etmeye başlar. Deneyimler, dünyanın farklı temsillerini daha çarpıcı biçimde ortaya çıkaracak biçimde, daha radikal bir şekilde farklılaşmaya başlar. Bireysel kısıtlamalar ise, insanların arasındaki en geniş kapsamlı farklılıkların çıkış noktasıdır (Bandler ve Grinder, 1975).

Dilin Kullanımı ve Dil Sistemi

İnsanlar dili, deneyimlerini temsil etmek ve dünya model veya temsili biribirlerine iletmek olmak üzere iki amaçla kullanırlar. Bunlardan ilki deneyimi temsil etmek için kullanmalarıdır ve bu aktiviteye gerekçelendirme, düşünme, hayal etme ya da prova etme denir. Bu kişiye özel bir süreçtir. Böylece dili bir temsil sistemi olarak kullanarak deneyimin bir modeli yaratılır. Yaratılan bu dünya modeli, kişinin dünya hakkındaki algılarına dayanır. Algılar da kısmen model tarafından belirlenir. Burada vurgulanmasına ihtiyaç duyulan nokta, dil bir temsil sistemi olarak kullanıldığında, dilsel temsillerin insan modellemesinin üç evrenseline (genelleme, silme ve bozma) konusu olduğudur (Bandler ve Grinder, 1975; Lewis ve Pucelik'ten akt. Lee, 2000).

Bir diğer amaç olarak dil, dünya modelinin kişiler arasında iletilmesi, yani iletişim için kullanıldığında ise, ona konuşma, tartışma, yazma, konferans verme, şarkı söyleme denir. Bu sosyal bir süreçtir. Çünkü dili iletişim için kullanırken, kişi kendi modelini diğer kişilere bildirmektedir. Çoğu zaman bu süreçte kullanılan kelimeler bilinçli olarak seçilmezler. Hatta insanlar bunları nasıl sıraya koymaya ve yapılandırmaya eğilimli olduklarının neredeyse hiçbir zaman bilincinde değildirler. “Buna rağmen dili kullanma süreci son derece düzgün yapılandırılmıştır” (Bandler ve Grinder, 1975: 22).

Dil bir sistemdir. Bu onun bir yapısı olduğunu, yani deneyimin modelini temsil edecek hangi kelime sıralarının anlamlı olacağını tanımlayan bir dizi kural olduğunu gösterir. Bu durumda bir temsil yaratma ya da iletişim kurma sürecindeki davranış kurallarıyla yönetilmektedir. Dilin yapısı, düzenli kalıplara dayanarak anlaşılabilir. Transformasyonel gramer, bu kalıpları belirgin olarak bildirmeyi disiplinin konusu yapmış, insanların kurallarla yönetilen davranışının en tanımlanmış ve gelişkin modelini geliştirmiştir (Bandler ve Grinder, 1975).

Dil bilimcilerin amacı bir gramer geliştirmektir. Yani belirli bir dil için iyi biçimlenmiş kalıpların neler olduğunu bildiren bir dizi kurallar söz konusudur. Bu disiplin, başlangıçta doğal dil için bir metodoloji ve formel modeller seti geliştiren Chomsky'nin çalışmasına dayanır. Chomsky ve diğer transformasyonalistlerin

alışmalarının bir sonucu olarak, deneyimin modelini iletme şeklindeki düzenli kalıpları tanımlamak için formel bir model geliştirmek mümkün olmuştur. Dil, deneyimi temsil etmek ve iletmek için kullanıldığına, yani dil dünyanın bir modeli olduğuna göre, transformasyonel gramerciler dilin formel bir modelini geliştirerek aslında dünya modelinin modelini geliştirmiş olmuşlardır. Dolayısıyla buna basitçe bir Meta Model denilebilir. Dil, deneyimlere bir temsil sistemi olarak hizmet ettiğine ve insanların mümkün olan deneyimleri son derece zengin ve kompleks olduğuna göre, eğer dil layığıyla bir temsil sistemi olarak fonksiyonunu yerine getirirse, olası deneyimleri tespit etmek için bir dizi zengin ve kompleks ifade sağlamalıdır. “Transformasyonel gramerciler ifadelerin kendilerini değil, ifadelere şekil veren kuralları (sentaks) alışmayı seçmişler ve bir dizi ifadeye şekil veren kuralların içerikten bağımsız olarak çalışılabileceği varsayımını yapmışlardır” (Bandler ve Grinder, 1975: 24).

İnsanların konuştukları dil hakkında tutarlı onsezileri vardır. Aynı kelime gruplarıyla farklı zamanlarda karşılaşan bir kişi, bunların kendi anadiline ait iyi biçimde bir cümle olup olmadığı hakkında aynı karara varır ve bu davranışı bilinçli değildir. Yani, kişi nasıl tutarlı davranabildiği hakkında bilinçli olmadan bunu yapar.

Transformasyonel gramer yaklaşımı ile bu kurallarla yönetilen davranışı gösteren, yani cümleler hakkındaki tutarlı onsezileri temsil eden bir model yaratılmıştır. Dilbilimdeki formel model, belirli bir grup kelimenin bir cümle olup olmadığına yönelik bir çözüm sağlar. Transformasyonel model ise, aynı zamanda diğer çeşit linguistik onsezileri de temsil eder. Model, insanın kurallarla yönetilen davranışının bir tanımı olduğundan, “modelin kurallarının uyup uymadığı, onları anadil kullanıcılarının onsezilerine karşı kontrol etme yoluyla saptanır” (Bandler ve Grinder, 1975: 25).

Meta Model’in İşleyişi

İnsanlar hayat döngüsü içinde zorlandıkları pek çok değişim ve geçiş periyotları yaşarlar. Bazıları bu dönemleri çok hırpalanmadan aşmayı başarabilirken bazıları ise bunu başaramaz. Bu dönemler onlar için çok acı veya sıkıntı veren zamanlar olur ve kolay kolay üstesinden gelemezler. Aynı dünyayla yüz yüze gelen farklı kişilerin bu kadar farklı deneyimlere sahip olmaları nasıl mümkün olmaktadır? Pek çok değere sahip olan zengin ve karmaşık bir dünyayla yüz yüzeyken nasıl olup da kendilerine acı veren güçsüzleştirici bir modeli sürdürebilmektedirler? NLP’nin anlayışına göre bu fark, esasen onların modellerinin zenginliğindeki farklılıklardan gelmektedir. Çünkü onlar, aslında farkında

oldukları arasında en iyi seçimleri yapmaktadırlar. Bu seçimler, kendi modellerinde mevcut olan en iyi seçimlerdir. Özetle, insanların davranışı ilk anda ne kadar tuhaf görünürse görünsün, modelleri tarafından üretilen seçimler bağlamında bakıldığında bir anlam ifade etmektedir. Zorluk, onlar yanlış seçimi yaptığı için değil, yeterli seçeneklere sahip olmadıklarından kaynaklanmaktadır (Bandler ve Grinder, 1975).

İnsan olmanın kendi içinde barındırdığı çelişkilerden biri, insanları yaşamlarını sürdürmeye, büyümeye, değişmeye ve neşeyi deneyimlemeye götüren süreçlerin, onları dünyanın güçsüzleştirilmiş bir modelini sürdürmeye götüren süreçlerle aynı olmasıdır. Dolayısıyla, en sıra dışı ve benzersiz insan eylemlerini başarıyla tamamlamaya izin veren süreçlerle gerçeğin modelinde yanlış yapmaya sebep olarak gelişimi engelleyen süreçler aynıdır. “Bunun yapıldığı üç genel mekanizma ile tespit edilebilir: Genelleme, Silme ve Bozma” (Bandler ve Grinder, 1975: 14).

Genellemeler. Genellemeler, sınırlandırılmış belirli deneyimler temelinde algılanan genel deneyimlerle ortaya çıkan işlem olarak tanımlanmaktadır (Sinclair, 1998). Genelleme, bir kişinin modelinin elementleri ya da parçalarının orijinal deneyiminden ayrı hale gelip deneyimin tüm kategorisinin tek bir örnek olarak temsil edildiği bir süreçtir (Knight, 2012).

Genelleme yeteneği, dünyayla baş etmek için zorunlu ve gereklidir. Çoğunlukla insanlar genelleme işlemi ile hızlı bir şekilde öğrenebilir. Geçmiş deneyimlerden genelleme yapmak, yeni davranışları öğrenmede zaman ve enerji kazandırır. Böylelikle özgün deneyimin bir türeviyle karşılaşılan her seferde davranışa bağlı kavramların yeniden öğrenilmesi gerekmez (Sinclair, 1998). Örneğin, sıcak bir sobaya dokunup eli yanan bir çocuğun “sıcak sobalara dokunulmaz” kuralını genelleyebilmesi, faydalı bir öğrenme süreci olabilir. Ama bu deneyimi sobaların tehlikeli olduğu algısına genellemek ve bu yüzden bir sobayla aynı odada bulunmayı reddetmek kişinin dünyadaki hareketini gereksiz yere sınırlandırması olur. Aynı genelleme süreci, bir insanı “duygularını belli etme” gibi bir kural kurmaya da götürebilir. Bu kural, bir esir kampı bağlamında yüksek yaşamsal değere sahipken, bir evlilikte kişiyi yalnızlık ve bağlantısızlık duygularına sürükleyebilir. Çünkü modelinde duyguları ifade etme olasılığı bulunmadığı için ilişkide kullanışlı olan ifade ve sözcükleri dışlayarak kendi potansiyelini sınırlandırmış olur ve dolayısıyla hiç seçeneği olmadığını hissedebilir. Buradaki önemli nokta, aynı kuralın bağlamına göre faydalı da faydasız da olabileceğidir. Yani her modelin kendi bağlamında

değerlendirilmesi gerekir, doğru genelleme diye bir şey yoktur. Diğer bir deyişle “genelleme, ortaya çıktığı bağlamın içinde görülebilirse, garip ya da uygun olmayan gibi görünen insan davranışını anlamayı kolaylaştırabilir” (Bandler ve Grinder, 1975: 15).

Bir genelleme kategorisi olan model operatörlerin olasılık öğeleri bölümünden bir örnek verilecek olursa, olasılık öğeleri neyin mümkün olduğu hakkında kurallar koyan kelimelerdir. “İnsanlar oksijensiz yaşayamaz” gibi doğa kanunları elbette vardır. Ancak bir kişinin inançları tarafından oluşturulan sınırlar tamamıyla farklıdır. Burada sınırı koyan “yapamam”dır. “Yapamam” sıklıkla mutlak bir beceriksizlik durumu olarak alınır. Biri bir şeyi yapamayacağını iddia ettiğinde gereksiz bir şekilde kendini sınırlandırıyor olabilir. Bu geçmişteki bir başarısızlık üzerine temellendirilmiş olabileceği gibi, gelecekle ilgili de olabilir. Gelecekle ilgili bir “yapamayacağım” kişinin geleceği bildiğini iddia etmesidir. Oysa insanların genellikle bir şeyi yapıp yapamayacakları hakkında bir fikirleri yoktur çünkü hiç denememişlerdir; sadece yapamayacaklarını düşünürler. Bu düşünce yanlış olabilir ve sahip oldukları ya da elde edebilecekleri kaynakları gözden geçiriyor olabilirler. “Yapamayacağım” iddiasındaki bir diğer ihtimal de kişinin muhtemel sonuçlarından dolayı kendisine bir şeyi yapmayı yasaklayan bir kurala sahip olması olabilir. Ancak bu kural, hayali bir kural olabileceği gibi yetişkinliğin ışığında hiçbir şekilde güncellenmemiş bir çocukluk yasağından da geliyor olabilir.

Kişinin modelinin deneyimini tipik olarak güçsüzleştiren bir öğeye sahip olması, genellemedir. Buna bağlı olarak, modelin güçsüzleştirilmiş bölümlerini temsil eden derin yapı, referans endeksi olmayan kelimeler, ifadeler ve tamamlanmamış belirli fiiller içerecektir. Kişinin derin yapısının eksik parçaları ortaya çıkarıldığında, deneyimin modeli daha bütün hale gelebilir ancak yine de hala netlikten ve odaklanmadan uzak olabilir. Örneğin, “korkuyorum” diyen bir kişiye neden korktuğu sorulduğunda “insanlardan” cevabı alınabilir ya da “benden nefret eden insanlardan”, “bütün insanlardan”, “her zaman arkadaşım olduklarını düşündüğüm insanlardan”, “tanıdığım herkesten” vb. diyebilir. Bu cevapların hiçbirinin referans endeksi yoktur, yani bu cevapla hala kişinin deneyimiyle bağlantılandırılmamış genellemeleri temsil ederler. Bu durumda şöyle sorulmalıdır: “Tam olarak kimden?” Cevap şöyle olabilir: “Babam beni korkutuyor.” İşte bu noktada sözel ifadedeki her iki ismin de referans endeksi artık vardır: Babam ve ben. Ancak ifadedeki işlem kelimesi veya fiil, deneyimin nasıl olduğu hakkında açık bir tablo sunmamaktadır. Bu örnekte şu anda eldeki bilgi, kişinin korktuğu ve onu babasının korkuttuğudur. Ancak babasının onu tam olarak nasıl korkuttuğu, yani babasının onu tam olarak korkutan ne yaptığı hala belirsizdir. Bu durumda kişinin

zihnindeki tabloya odaklanması için sorulması gereken soru şu olur: “Baban seni nasıl korkutuyor?” Böylece kişinin genellemesini, türemiş olduğu deneyime bağlaması sağlanır. Bu soruya kişinin verdiği cevap yeni bir yüzey yapısıdır. Böylece netlik açısından tam bir derin yapının tüm bölümleri bu yüzey yapıda yansıtılmış olur. Özetle, kişi tarafından genellenen yüzey yapılar, derin yapıyı ortaya çıkararak, modele odaklanmasını ve belirli olmasını önleyen genellemelere yönelik sorular sorarak, kişinin modeli hakkında zihnindeki tablo netleşene kadar incelenmeye devam edilir. Sonuç olarak linguistik itibarıyla, kişinin modelindeki genellemeleri tanımlamak için iki önemli yol kullanılır. Bunlar, genellemeleri sorgulamak için de bir araç sağlarlar. Söz konusu yollar, isim ve etkinlik sözcüklerindeki referans endekslerini aramak ile tam tanımlanmış fiil ve işlem sözcüklerini aramaktır (Bandler ve Grinder, 1975).

Yukarıdaki örnek, Meta Model’in mantığının kavranabilmesi için verilmiştir. Bu çalışmayla ilgili olan, ihlallerin nasıl ortaya çıkarıldığı değil, kendileridir. Ayrıca belirtmek gerekir ki günlük iletişimlerde ihlalleri ortaya çıkarmak için genellikle bu kadar detaylı bir işlem de gerekmemekte, ihlalin ne tür olduğuna göre değişmekle birlikte sorulabilecek tek bir basit soru yeterli olmaktadır.

Sonuç olarak, insanlar deneyimlerinin modelini yarattıkları zaman, ortaya çıkan evrensel işlemlerden biri genellemedir. Genelleme, detay ve özgün deneyimlerin kaybına sebebiyet vererek kişilerin modellerini güçsüzleştirebilir. Dolayısıyla genellemeler, kişilerin herhangi bir belirli durumla baş etmesinde, onların kendilerine tam bir dizi seçim verebilecek ayrımlar yapmalarını önler. Aynı zamanda genellemeler, acı bir deneyimin, kişinin kendisine eziyet edilmesi düzeyinde genişletilmesine yol açabilirler. Örneğin, “Ayşe beni sevmiyor” önermesi, “Kadınlar beni sevmiyor”a genellenebilir. Genellemeleri ortaya çıkarmanın amacı, kişinin modelini deneyimi ile yeniden bağlantılandırma, genellemelerden kaynaklanan aşılamaz engelleri kişinin başa çıkmaya başlayabileceği tanımlı bir şeylere indirgeme ve kişinin modelinde var olan detay ve zenginlikleri garanti ederek daha önce farkında olunmayan ayrımlar temelindeki seçenekleri yaratmaktır.

Silmeler. Silme, orijinal deneyimin bölümlerini ya da tam dilsel temsili (derin yapı) ortadan kaldıran işlemdir (INLPTA, 2003). İnsanlar, dünya hakkındaki kendi dilsel modellerini yarattıklarında, dünyanın belli bölümlerini seçer ve temsil ederlerken kalan bölümlerini seçip temsil etmekte başarılı olamazlar. Bundan dolayı, tam dilsel temsil yani

derin yapı, kişinin dünya hakkındaki tam deneyiminin azaltılmış bir versiyonu olma yoluyla temsil ettiği deneyimden ayrılacaktır. Bu eksiltme işlemi, “bazı bağlamlarda kullanışlı olabildiği gibi diğerlerinde kişi için acı yaratan ve modeli güçsüzleştiren bir eksiltme olabilir” (Bandler ve Grinder, 1975: 49).

Yüzey yapının kendisi, derin yapıdan türemiş tam bir linguistik temsilin temsidir. Silmenin dilsel sürecinin olduğu durumda, ortaya çıkan sözlü tanım, yani yüzey yapı eksiktir. Bu parça muhtemelen konuşan kişinin de bilinçli dünya modelinde eksiktir. Eğer kişinin deneyiminin modelinde eksik parçalar varsa, o model güçsüzleştirilmiştir. “Güçsüzleştiren modeller, kısıtlı davranış seçenekleri anlamına gelir” (Bandler ve Grinder, 1975: 41). Bu durumda eksik parçaların ortaya çıkarılması gerekir. “Yüzey yapıdaki eksik parçalar, silme transformasyonları tarafından ortadan kaldırılmış materyallerdir. Eksik materyali ortaya çıkarmak, tam bir temsile doğru hareketi içerir ki bu da derin yapıdır” (Bandler ve Grinder, 1975: 43). Dolayısıyla silmeleri fark etmenin amacı, kişinin karşısındakinin ya da kendisinin (kendisiyle kurduğu iletişimlerde) deneyimlerinin daha tam bir temsilini ifade etmesine yardımcı olmaktadır (Bandler ve Grinder, 1975).

Daha önce açıklandığı gibi, derin yapı tam dilsel temsildir. Bu temsilin temsili ise yüzey yapıdır, yani kişinin kendi tam dilsel modelini ya da derin yapısını iletmek için söylediği fiili cümledir (Bandler ve Grinder, 1975). Örneğin, “Ali sandalyeyi kırdı” cümlesi, derin yapının tam bir temsidir. Öte yandan “Sandalye kırıldı”, derin yapının eksik bir temsidir. Bu cümle referans indeksi olmayan, edilgen bir fiil içermektedir. Bu da bir kişinin bir şeyi yaptığından ziyade, bir şeyin yapıldığını ifade eder. Edilgen fiiller, sorumluluğu ortadan kaldırır çünkü eylemin faili cümlede ortada yoktur. Oysa “Ali sandalyeyi kırdı” cümlesi, referans indeksi yerinde olan, etken bir fiil ile kurulmuştur. Sunulan yüzey yapının eksik olduğu fark edildiğinde, yapılacak olan şey, kişiye silinmiş materyali geri kazanmasında yardım etmektir. Bunun için en doğrudan yaklaşım, eksik bilgiyi sormaktır: “Sandalyeyi kim kırdı?” (Bandler ve Grinder, 1975; O’Connor ve Seymour, 1995).

Bir diğer örnek olarak “Üzgünüm” ifadesi ele alınabilir. Bu ifadedeki yüzey yapı, geldiği derin yapının eksik bir temsidir. Bu ifade, şu biçimdeki daha tam bir yüzey yapı temsiline sahip olan derin yapının eksiltilmiş bir versiyonudur: “Bir konuda ya da bir kişi nedeniyle üzgünüm”. Bu örnekte eksik materyali geri kazanmak için şu soru sorulmalıdır: “Kim veya neyle ilgili olarak üzgünsün?”

Meta Modelde silmelerin, tıpkı genellemelerde ve ilerde ele alınacak bozmalarda olduğu gibi, bir takım özel grupları tanımlanmış, bunları ortaya çıkarmak için sorulması gereken sorular listelenmiştir. Bu çalışmanın konusu sadece Meta Model ihlallerini tespit etmek olduğundan, sadece ihlallere örnek verilecektir. İhlallerin düzeltilmesi ile ilgili sorular bölümü konumuz dışındadır ancak yine de bir fikir vermesi açısından yukarıdaki örneklere ek olarak bir örnek daha verilecektir.

Silmelerin alt türlerinden biri sıfatların üstünlük derecelerini içerir. Belirli olarak, derin yapının silinmiş bölümü bir üstünlük derecesi yapısının terimlerinden biridir. Bu yüzey yapı türü, karşılaştırmanın bir teriminin silinmiş olduğu cümleleri kapsar. Kıyaslamalar en az iki farklı şeyin bir karşılaştırmasını içerir. Örneğin, “O benim için daha iyi” cümlesinin silme barındırmamak bakımından olması gereken hali şudur: “O benim için, annemden daha iyi”. Bu cümle karşılaştırılan şeylerin her ikisini de içermektedir (o ve anne). Bu cümleyi elde etmek için kıyaslama sıfatının ne ya da kimle kıyaslandığı sorusu sorulmalıdır. Böylece silinmiş materyal olması gereken hale getirilmiş olur. Özetle silmeler, deneyimin kimi boyutlarına dikkatin odaklandığı ve diğerlerinin dışarıda bırakıldığı bir süreci ifade etmektedir.

Bozmalar. Bozma, duyuşal verinin doğru olmayacak şekilde yeniden organize edilmesine yol açan içsel bir temsildir. Bozma ile insanlar algılarını değiştirir, hayal kurar ve böylece dünyayı modeller. Bozma aynı zamanda insanları çeşitli deneyimlere, söz konusu deneyimler gerçekleşmeden önce hazırlayan öğelerden biridir. Ancak, modelin gerçek dünya olduğuna dair yanlış inançlara da katkı veren yine bu bozma sürecidir. Özetle bozmalar, deneyimdeki duyuşal bilgide değişiklikler yapmaya sebebiyet veren süreçlerdir. Örneğin hayal kurma, sonradan yaşanabilecek deneyimlere onlar gerçekleşmeden hazırlanılmayı sağlar. Bir diğer örnek olarak, insanlar daha sonra yapacakları bir sunumu prova ederlerken, mevcut gerçekliği bozarlar (Bandler ve Grinder, 1975).

İnsanların ürettiği tüm sanatsal yaratımları mümkün kılan bu bozma işlemidir. Van Gogh tarafından tablosunda temsil edilen gökyüzü, yaratım anında, bulunduğu zaman-mekan algısını sadece Van Gogh’un bizzat kendisinin bozmasıyla mümkündür. Yani, buradaki gökyüzü, Van Gogh’un bozmasıdır, bu yüzden de biriciktir. Bu resmi bir başkası yapsaydı, bambaşka bir resim ortaya çıkardı. Çünkü herkesin zaman-mekan bozması farklıdır. Benzer biçimde, tüm meşhur romanlar, bilimde devrim niteliğindeki

tüm keşifler, mevcut gerçekliği bozma ve eksik temsil etme yeteneğini içerir (Bandler ve Grinder, 1975; Bandler ve Grinder'dan akt. Lee, 2000).

Ne var ki aynı tekniği kullanarak, insanlar deneyimlerinin zenginliğini sınırlayabilirler. Başka bir deyişle, bozmanın, hem anlamada hem de yanlış anlamada büyük payı vardır ve kronik psikiyatrik davranış bozukluklarıyla ilgili süreçlerin de bir parçası olabilir. Bu nedenle, yemek sipariş edileceği zaman mөнünün kendisini yemek asla düşünölmezken, metaforlar söz konusu olduğunda sıklıkla tam olarak bu tuzağa düşölür: kişisel dünya haritasıyla, bölgenin kendisini birbirine karıştırmak (Sinclair, 1998). Başka bir deyişle bozmalar, kişinin modelinde temsil edilirken onun hareket etme kabiliyetini sınırlar ve acı çekme potansiyelini arttırırlar. Acı üretecek şekilde derin yapının dünyadan çarpıtıldığı birçok yol, bozmalara örnek oluşturmaktadır.

Devam eden bir süreci olay olarak ele almak, insanların hareketsiz hale gelmelerine sebep olur. Olaylar, zamanın bir noktasında gerçekleşen ve bitmiş olan şeylerdir. Bir kez olduklarında sonuçları sabitleşmiştir ve onları değiştirmek için hiçbir şey yapılamaz. Deneyimi bu yolla ifade etmek, insanların süregelen süreç üzerinde kontrollerini kaybetmelerine sebep olarak güçsüzleştirici olur. Dilbilimciler, süreci olaya dönüştürmek için olan bu linguistik mekanizmayı “nominalizasyon” olarak tanımlamıştır. Nominalizasyonun dilsel süreci, derin yapıdaki bir süreç sözcüğü ya da fiilinin, yüzey yapıda bir olay sözcüğü ya da isim olarak meydana çıktığı karmaşık, transformasyonel bir süreçtir. Burada yapılması gereken, kişinin modelinde kapanmış-bitmiş bir olay olarak temsil ettiğı her ne ise, onun, kendisi tarafından etkilenebilecek bir süreç olduğunu görmesine yardım etmek, yani olayı mevcut süreçle yeniden bağlantılandırmaktır. Böylece kişi, eksik parçaları doldurur ve olay olarak temsil ettiğı şeyleri yeniden süreç olarak temsil eder.

Nominalizasyonlar, insanların dünya haritaları arasındaki en büyük farklılıkları saklamaları nedeniyle bozmaların en önemli türlerinden biridir. Bir fiil, hareket veya süregelen bir süreç içerir. Eğer fiil nominalize edilirse, içerdığı hareket veya süreç kaybolarak durağan bir isme dönüşölür. O'Connor ve Seymour (1995), nominalizasyonlar için “Meta Model’in canavarları” ifadesini kullanmaktadır. Burada belirtmek istedikleri, nominalizasyonların geride pek bir şey kalmayacak ölçüde çok bilgiyi silmeleridir. Süreçleri durağan nesnelere çevirerek etiketlemeleri nedeniyle nominalizasyonlar, en yanıltıcı dil kalıpları olarak ele alınabilmektedir.

Tıbbi teşhisler isim olduklarından birer nominalizasyondur. Herhangi bir hastalık aslında bir süreçtir ve iyileşme süreci ile değişir. Bugün, bir takım hastalıkların hastalığı

geçiren kişinin beklentileriyle doğru orantılı olarak iyileşebildiği bilinmektedir (Mundloch vd., 2001). İşte bu beklentiye en çok şekillendiren de hekimin, koyduğu teşhisi ifade şeklidir. Eğer bir kişiye “kanser” olduğu söylenirse, kişi kendini “kanser” olarak tanımladığı an, bu hastalığın muhtemel sonucunun beklentisi içine girer. Oysa “kanser hastalığı geçirdiği” söylenirse, kendisi ve çevresindekiler de bu durumu sürekli böyle ifade edebilirlerse, hastalık o kişiye yapışmış bir olgu olmaktan çıkacak, bir sürece dönüşecektir. İşte o zaman hastalığı geçiren kişi de farkında olarak ya da olmayarak bir süreçten geçtiğini ve bunun biteceğini bilerek daha hızlı iyileşebilecektir. Hastalık teriminin kendisi de “geçirilme” sözcüğüyle birlikte kullanılır, diğer bir deyişle hastalık, geçirilen bir süreçtir; hasta olunur, bir müddet sonra iyileşilir ve biter. Dolayısıyla hekimlerin teşhislerini hastalara bildirirken kullandıkları dil, o hastanın iyileşme sürecinde çok önemli bir rol oynar (Roter ve Hall, 2006).

Nominalizasyonlar, ebeveynlerin sık sık çaresiz ve seçimsiz hissetmelerine de sebep olabilirler. Diğer taraftan eğitimde de çok tehlikeli olabilirler. Öğrencilerin “tembel”, “yaramaz” olarak nitelendirilmesi hem öğrencinin kendisine, hem de öğrenciyi öyle algılayan öğretmene zarar verir. Çocuk belki “o sınavda tembellik yapmıştır” ya da “o gün biraz yaramazlık yapmıştır”. Bu örneklerde süreçler alınıp nesnelere dönüştürülerek çarpıtılmışlardır. Aslında “tembel” ve “yaramaz” kılık değiştirmiş fiillerdir. Bu ifadelerde süreç tam orta yerinde dondurulmuştur. Nominalizasyonun sorunlu noktası, bunların durağan ve değişmez olarak görülmesine sebep olmasıdır. Oysa insanlar “yaramazlık yaparlar”, “bazen tembellik ederler”, bu bir süreç halinde işler. Bu süreçlerin benzer kelimelerle etiketlenmesi bir müddet sonra çocuğun kendini öyle zannetmeye ve öyle davranmaya başlamasına neden olur (Türkçapar, 2011). Öğretmen ise çocuğu hep öyle görüp, çalıştığı ya da uslu durduğu zamanları fark etmez. Benzer pek çok şekilde her iki taraf için de ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Nominalizasyonları fark etmenin amacı, kişiye dilsel modelini hayatın süregelen dinamik süreçleri ile yeniden bağlantılandırmasında yardım etmektir. Spesifik olarak nominalizasyonları tersine çevirmek, kişiye bitmiş ve kontrolünün çok dışında gözüyle baktığı bir olayın, değiştirilebilir, devam eden bir süreç olduğunu görececek duruma gelmesinde yardımcı olur.

Meta Model'in işleyişine yönelik örnek. Bandler ve Grinder'ın (1975: 15-16) verdikleri, genelleme, silme ve bozmanın her üçünü de içeren örnekleri şu şekildedir:¹⁶

Konuşan bir sürü insanla dolu olan bir odada, belirli bir kişinin sesini dinlemek için tüm diğer sesleri filtreleme ya da dışlama yeteneğimiz vardır. Bu süreç, silmedir. Yani deneyimimizin bazı boyutlarına dikkatimizi odaklarken, diğerlerini dışarda bırakmaktayızdır. İşte insanlar aynı süreci kullanarak, hem kendileri için önemli olan kişilerden gelen ilgi ve önemsenme mesajlarını duymaya, hem de kendilerini bloke yeteneğine sahiptirler. Örneğin, önemsenmeye değmediğinden emin olan, yani kendini önemsenmeye değer olmadığına ikna etmiş olan bir adam, bize, karısının ona asla önemsenme mesajları vermediğinden şikayet etti. Adamın evine gittiğimizde, karısının aslında gerçekten onu önemsediyiğini ifade eden mesajlar verdiğini gördük. Bununla beraber, bu mesajlar adamın kendisi hakkında oluşturduğu değerlilik genellemesiyle çatıştığından, adam karısını gerçekten duymuyordu. Adamın dikkatini bu mesajların bazılarına çektiğimizde, bu doğrulandı. Ve adam, karısı bu şeyleri söylediğinde onu işitmemiş olduğunu, konuştuğunu bile duymadığını belirtti. Silme, dünyayı, idare edebileceğimizi hissettiğimiz kapasite ölçüsünde azaltır. Bu azaltma, bazı bağlamlarda kullanışlı olabildiği gibi diğer bağlamlarda bizim için acının kaynağı da olabilir.

...

[Bozmaya gelecek olursak,] nasıl ki büyük keşifler, büyük sanat eserleri, mevcut gerçekliği bozma yeteneğiyle oluşmuştur, aynı yetenek insanlara sorun da yaratabilir. Yani aynı tekniği kullanarak, insanlar deneyimlerinin zenginliğini sınırlandırabilirler. Örnekteki kişi, karısından gelen, onu önemsediyiğini ifade eden mesajları artık duyuyordu. Yani, artık bu “silme” işlemini yapmıyordu. Ancak, bu sefer de bu mesajları bozmaya başlamıştı. Yani, spesifik olarak geçmişte silmiş olduğu, önemseyen bir mesajı her duyduğunda, terapistlere dönüp gülümsüyor ve “bunu sadece söylüyor, çünkü bir şey istiyor” diyordu. Bildiğimiz gibi adamın kendisinin önemsenmeye değer olmadığı hakkında bir genellemesi vardı. Adam, böyle yaparak o anki deneyiminin, yarattığı dünya modeli, yani genellemesi ile çatışmasına izin vermeyi ancak öyle önleyebiliyordu. O suretle, karısıyla daha yakın ve tatminkar bir ilişkiye kendisini bloke ederek, daha zengin bir temsile sahip olmaktan kendisini alıkoyuyordu.

Hayatında herhangi bir zamanda reddedilmiş olan bir kişi, önemsenmeye değer olmadığı genellemesini yapabilir. Modeli bu genellemeye sahip olduğundan önemsenme mesajlarını ya siler ya da bu mesajları samimiyetsiz olarak yeniden alımlar. Diğerlerinden gelen önemsenme mesajlarının farkında olmadığından, önemsenmeye değer olmadığı genellemesini sürdürme yeteneği vardır. Bu tanımlama, klasik pozitif geri bildirim boşluğuna bir örnektir: kendini gerçekleştiren kehanet (*self-fulfilling prophecy*, beklenti etkisi) (Pribram, 1967). Bir kişinin genellemeleri ve beklentileri, deneyimini bu beklentilere tutarlı hale getirmek için onu filtreler ve çarpıtır. Genellemelerine karşı çıkacak hiçbir deneyime sahip olmadığından, beklentileri doğrulanır ve döngü devam eder. İnsanlar bu şekilde güçsüzleştirilmiş dünya modellerini sürdürürler.

¹⁶ Bu örneğe çeşitli başka akademik çalışmalarda da Bandler ve Grinder'a (1975) atıfla yer verilmiştir. Örneğin bkz. Lee, 2000.

Yukarıdaki örnekte yer alan adam üç evrenseli de kullanmıştır. Önce genelleme yaparak kendisinin önemsenmeye değer olmadığı inancını geliştirmiştir. Bu genelleme onun karısından gelen olumlu mesajları almasını engellemiş, yani bu mesajları silmiştir. Son olarak, kendisine bu mesajların varlığı bir şekilde gösterildiğinde ve kendisi de buna ikna olduğunda artık mesajları duymaya başlamış, yani silme süreci ortadan kalkmıştır. Buna rağmen, yaptığı genelleme yani dünya modeli o kadar güçlüdür ki deneyiminin yani karısından gelen olumlu mesajların dünya modeliyle çatışmasını önlemek için artık silemeyip deneyimlediği mesajları bu sefer de bozmaya başlamıştır.

Meta Model İhlalleri

Meta Model ihlalleri Genellemeler, Bozmalar ve Silmeler alt başlıklarından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında Genellemeler'den Evrensel Niteleyenler ve Olasılık Öğeleri çalışmanın analiz kısmının da konusu olduğundan, burada Genellemeler'e ait ihlaller daha detaylı ele alınacak, Silme ve Bozmalar'la ilgili bölümler ise ana hatlarıyla tanımlanacaktır. Aşağıda bu başlıklar ve bu unsurları oluşturan yapılar ele alınmıştır.

Genellemeler. Sözlü iletişim sırasında herkes genellemelerden yararlanmaktadır. Genellemeler, çoğu zaman sözü kısa tutmak ve iletişimi kolaylaştırmak adına yapılmaktadır. Yapılan genellemelerin yargıya dönüşmesi ise iletişimde kopukluk yaşanmasına sebep olabilmektedir. Genellemeler, Evrensel Niteleyenler ve Model Operatörler olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır.

Evrensel Niteleyenler. Evrensel niteleyenler, tek bir örneğin pek çok farklı ihtimalin temsili olarak ele alınması ile olur (O'Connor ve Seymour, 1995). Evrensel niteleyenlerle ilgili bir diğer tanım, “bir ya da birkaç deneyimden yola çıkarak, sonucu mutlak ‘doğru olarak’ kabul etmek” şeklindedir (Gün, 2001). Bir şey bir bağlamda belki doğru olabilir ama onun zaman, yer ya da kişideki herhangi bir değişikliğe bakılmaksızın her bağlamda kullanılması ile ortaya bir evrensel niteleyen çıkmış olur (O'Connor, 2001). Knight da evrensel niteleyenlerin, “özgül deneyimlerin kendi oluşum ortamları dışına alınarak kapsamlarının dayanaksızca genişletilmesiyle” oluştuklarından ayrı bir anlam kazandığını ve çarpıtıldıklarını belirtmektedir (Knight, 2001: 54). Evrensel niteleyenler

“istisna kabul etmezler. Bunlar kısıtlayıcıdır ve dünyanın kendisini değil bizim dünyaya bakışımızı basitleştirirler” (O’Connor ve McDermott, 2002: 126).

Bunu asla yapamayacağım.

Herkes bana gülüyor.

Her şey ters gidiyor.

Sen hep bunu yapıyorsun.

Genellemeler altında yer alan evrensel niteleyenler, sıklıkla hepsi, hep, hiç, hiçbir, daima, asla, her zaman, herkes, her biri, hiç kimse vb. sözcüklerle belirtilirler. Bu sözcükleri kullanan konuşmacı, özgül deneyimlerin tüm durumlar için geçerli olduğunu ileri sürmüş olur. Konuşmacının gerçekte bağlantısını tekrar oluşturmanın bir yolu evrensel ölçüleri “her zaman mı?”, “hiç kimse mi?” gibi soru biçimlerine dönüştürmektir. Bazı durumlarda ise bu kelimeler cümlenin içinde bulunmasalar da ima edilirler.

Bilgisayarlar zaman kaybeder.

Pop müzik saçmalaktır.

Hint yemeğinin tadı rezalettir.

Tüm genellemeler hatalıdır.

Evler çok pahalı.

Erkekler agresiftir.

Kadınlar yemek yapmayı sever.

Genelleme aslında doğal bir süreçtir. Eğer genelleme olmasaydı insanlar bir şeyleri tekrar tekrar yapmak zorunda kalırdı ve mümkün olan tüm istisnaları ve nitelikleri düşünmek o kadar çok vakitlerini alırdı ki bunun yapılması imkansız olurdu. Ancak spesifik olmanın gerektiği zamanlar vardır ve genellemelerle düşünmek kişileri belirsizliğe, karışıklığa ve yanlışlığa sebep olur. Her durumun kendi şartlarına göre değerlendirilmesi gerekir. Eğer deneyimin tüm farklı parçaları tek bir başlık altında gruplanırsa orman yüzünden ağaçları görmeme tehlikesi vardır. Ayrıca istisnaları kabul etmeye istekli olmak, kişilerin daha gerçekçi olmalarını sağlar. Fikirler “ya hep, ya hiç” olmak zorunda değildir. Daima haklı olduğunu düşünen bir kişi, en az daima haksız olduğunu düşünen bir kişi kadar tehlikelidir. Diğer taraftan genellemeler, önyargı, dar görüşlülük ve ayırım anlamına gelebilir (O’Connor ve Seymor, 1995). Bu nedenle

genellemelere ırkçı, dinci ve/veya ayrımcı söylemlerde sıklıkla rastlanır. Ancak genellemeler her zaman yanlış değildir, bazen de gerçeklere dayalı olabilirler.

Her gecenin bir gündüzü vardır.

Ağacın meyvesi asla yukarı doğru düşmez.

Yukarıda örneklenen ifadelerle “Asla hiçbir şeyi doğru yapmıyorum” gibi bir ifade arasında büyük fark vardır. Buna inanan bir kişi sadece hatalı olduğu zamanları hatırlamaya ve tüm doğru yaptığı işleri unutmaya ya da önemsememeye mecbur kalır. Hiç kimse her şeyi sürekli yanlış yapamaz; böyle bir mükemmellik asla var olmamıştır. Bu durumda kişi, dünyasını, dünyası hakkında yaptığı konuşmalar yoluyla sınırlamaktadır. Böyle bir cümledeki evrensel niteleyeni sorgulamak istisnayı ortaya çıkarır.

A: “Asla hiçbir şeyi doğru yapmıyorum”

B: Asla mı hiçbir şeyi doğru yapamıyorsun? Bugüne kadar herhangi bir şeyi doğru yaptığın herhangi bir zaman olmadı mı?

Özetle genellemeler, dünya haritalarını daraltır ve sınırlar koyarlar. Çünkü onlar genellenen bir ya da iki örnekle düşüncüyü sınırlarlar ve böylece tüm diğer zengin olasılıkların kaçırılmasına sebep olurlar (O’Connor, 2001). Bir cümleyi tüm ihtimalleri kapsayacak kadar genişletmek ya da tüm ihtimalleri reddetmek, istisnanın ayırt edilmesini zorlaştırır. Böylece ya algısal bir filtre, ya da kendi kendini gerçekleştiren bir kehanet yaratmış olur: kişi görmeyi umduğu şeyi görür ve duymayı umduğu şeyi duyar (O’Connor ve Seymour, 1995).

Genelleme, soyut linguistik bir ayırım gibi görünmesine karşın genelleme çeşitlerinin sağlık üzerinde son derece ciddi etkileri olduğu Seligman vd. tarafından gösterilmiştir (O’Connor, 2001).

Bazı insanlar, başlarına gelenleri anlatmak için pesimist bir şekilde genelleme yaparlar. Seligman buna “öğrenilmiş çaresizlik” adını vermiştir (Kılıç ve Oral, 2006). Bu stili kullanan insanlar, şanssızlığın kendi hataları olduğunu varsayarlar. Dış faktörleri silerler ve tüm sorumluluğu alarak genelleme yaparlar. Dahası bunun değişmeyeceğini varsayarlar. Onlar tek bir kötü olaydan yola çıkarak hayatın daima bu şekilde olacağını düşünerek genelleme yaparlar. Onlar aynı zamanda şanssızlığın yaptıkları her şeyi

etkileyeceğini düşünerek de genelleme yaparlar. Bu pesimist genelleme kalıbı kişiyi genel bir çaresizlik duygusuna sürükler ve hastalanma riskini artırır. Peterson, Seligman ve Vaillant'ın (1988) çalışmasında, 35 yıl süreyle 99 kişinin verilerini “Kötümser Açıklama Stili” üzerine incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında, kötümser tanımlama yapma eğilimindeki kişilerin, hemen değil ancak 45-60 yaş arasında fiziksel sağlıklarında daha fazla sıkıntı yaşadıklarını, diğer bir deyişle 45-60 yaşları arasında daha fazla hastalıkla karşılaştıkları bulunmuştur. Yazarlar, bu bulgunun kötümser tanımlama eğilimi ile daha zayıf bir bağışıklık sistemi arasındaki bir bağdan kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir (Peterson vd., 1988). Buradan da hareketle, genellenmenin sağlığa zararlı olduğu söylenebilmektedir.

Genellemeler net bir iletişimi tıkayan linguistik hatalardır. Genellemeler birkaç örneğin tüm grubu temsil ediyormuş gibi alınmasıyla yapıldıklarında, sıklıkla genellenmiş isimleri ve belirsiz fiilleri içerirler. Bu pek çok Meta Model kategorisi birbiri üzerine biner. Cümle ne kadar muğlaklaşırsa daha çok kalıp içermesi olasılığı da o kadar artar.

Model Operatörler. Model Operatörler, kurallar koyan bir genelleme grubudur. Meta Modelde iki ana model operatör çeşidi vardır: Olasılık ögeleri ve gereklilik ögeleri.

Olasılık Ögeleri. Olasılık Ögeleri, neyin mümkün olduğu hakkında kurallar koyan ifadelerdir. Konuşanın bakış açısından (onun haritasında) neyin mümkün olduğunu, kabul edildiğini tanımlarlar (O'Connor ve Seymour, 1995). Olasılık ögelerini gösteren sözcükler arasında “yapabilirim, yapamam, mümkün, imkansız, vb.” sözcükler bulunmaktadır.

Örnek:

“Hiçbir şekilde reddedemedim”

“Ben buyum, değişemem.”

“Onlara gerçeği söylemek imkansız.”

“İnsanlar oksijensiz yaşayamaz” gibi cümleler doğa kanunlarıyla ilgilidir. Ancak bir kişinin inançları tarafından oluşturulan sınırlar tamamiyle farklıdır. Bu inançlar hiç sınanmamış olabilirler. Dolayısıyla bu iki tür cümleyi birbirleriyle karıştırmamak gerekir.

Öte yandan açıkça asılsız olmadığı ya da doğa kanunlarına ters düşmediği sürece, kişinin bazı şeyleri yapabilmeye gücünün ve yeteneğinin olduğunu düşünmesinde bir sakınca yoktur. Burada sınır koyan “yapamam”dır. “Yapamam” ifadesi değişikliğe yatkınlığı ifade etmez, sıklıkla bir beceriksizlik durumu olarak ele alınır. Dolayısıyla birinin bir şey için “yapamam” iddiası, gereksiz bir şekilde kendini sınırlandırması anlamına gelebilir. Bunun sebepleri, bu iddianın geçmişteki bir başarısızlık üzerine temellendirilmiş olması ya da kişinin geleceği bildiğini düşünmesi olabilir. Oysa insanların bir şeyi yapıp yapamayacakları hakkında genellikle bir fikirleri yoktur, çünkü hiç denememişlerdir. Sadece yapamayacaklarını düşünürler. Bu düşünceye sahip insanlar, sahip oldukları ya da elde edebilecekleri diğer kaynakları gözden geçiriyor olabilirler. Bu durumda, “yapamam” düşüncesi yanlış olabilir.

“Yapamam”ın bir diğer sebebi de, muhtemel sonuçlarından dolayı, kişinin kendisine bir şeyi yapmayı yasaklayan bir kural koymuş olmasıdır. Ancak sahip olduğu bu kural, hayali bir kural olabileceği gibi yetişkinlik döneminde hiçbir şekilde güncellenmemiş bir çocukluk yaşağından da geliyor olabilir. Perls’ün, “yapamam” diyen danışanlarına “Yapamam deme, yapmam de” şeklinde karşılık verdiği bilinmektedir (Sue ve Sue, 2008). Büyük boyutlu sayılabilecek bu yeniden çerçeveleme, danışanın saplanıp kaldığı durumu en azından seçim yapmasının mümkün olduğunu kabullenebildiği bir durumla değiştirmektedir. Kısaca ifade edilecek olursa, olasılık öğelerinin “seçimsizliği” yansıttıkları söylenebilir.

O’Connor ve Seymour (1995), bilhassa öğretmenler ve terapistlerin çalışma alanlarının bu çeşit kısıtlamaları değiştirmeyi içerdiğini vurgularlar. Öğrenciler anlayamadıklarını ya da hep yanlış yaptıklarını söylediklerinde, onlara öğretmenleri yardımcı olur. Benzer biçimde, terapistler ise danışanlarına limitlerini kırmaları konusunda yardımcı olurlar. Dolayısıyla model operatörü fark etmek ve sorgulamak, özellikle bu kişiler için büyük önem taşımaktadır. Bandler ve Grinder’in çalışması (1975) bu konuda özellikle terapistlere yönelik çok detaylı hazırlanmış bir kitaptır. Başta öğretmenler olmak üzere, iletişimin doğru yürütülmesini gerektiren her meslekteki kişiler ya da genel olarak bireyler için ise bu çalışmadan yola çıkılarak ve basitleştirilerek gündelik hayata kolaylıkla uygulanabilecek çeşitli başka çalışmalar bulunmaktadır. Terapistler dışındaki meslek grupları ve bireyler için, “kişisel gelişim” yayınları adı altında arz edilen bu basitleştirilmiş çalışmalar yeterli olacaktır.

Gereklilik Öğeleri. Gereklilik Öğeleri, neyin gerekli ve uygun olduğu hakkında kurallar koyarlar. Kişiyi sınırlandırabilirler, ancak Olasılık Öğelerinden bir miktar daha esneklerdir. Çünkü Gereklilik Öğelerinde eylem en azından olasılıklar dahilindedir. Yani, Olasılık Öğelerinde fiilin ele alınışı, yapılmasını olasılık dışı olarak tanımlar. Gereklilik Öğelerinde ise fiil yapılabilecek durumdadır ancak “yapılmamalı” diyerek sınır koyar (O’Connor, 2001). Gereklilik öğelerini barındıran sözcük ve sözcük çekimleri arasında “-meli, -memeli, -malı, -mamalı, zorunlu, gerekli, şart, mecbur, vb.” sayılabilir.

Örnek:

“Bu kitabı bitirmeliyim.”

“Masamı düzenlemem gerekli.”

“Arkadaşımı görmek zorundayım.”

Gereklilik öğeleri aynı zamanda ne kişinin ne yapmaması gerektiği hakkında kurallar koyarlar. Örneğin,

“Geç saate kadar dışarıda kalmamalısın”

“Karışıklık yaratmamalısın”

“Hata yapmamalıyım”

Her iki çeşit model operatörün de arkasındaki sonuçlar, kurallar ve sebepler bir kez netleştirildiğinde ve titizlikle değerlendirildiğinde, konuşan kişi bu kuralı takip etmek isteyip istemediğine karar verebilir. Ahlaki ve etik kurallar da sıklıkla model operatörlerle ifade edilirler. Ama bazen bir şeyin uygun olmadığını sezen içsel kurallar da söz konusudur. Dolayısıyla şu ikisi arasında büyük fark vardır:

“Hırsızlık yapmamalısın”

“Karışıklık yaratmamalısın”

“-mamalı” eki aynıdır fakat kuralın temeli tamamiyle farklıdır. Ya da “İş anlaşmanda dürüst davranmalısın” ve “Sinemaya daha sık gitmelisin” arasında dünya kadar fark vardır.

Bu tür meta model ihlallerini sorgulamanın yollarından biri, “yapsaydın ne olurdu” sorusunu sormaktır. Bu soruyla hayali sonuçları tartışmaya açmak yani kuralın hayali sonuçlarını sorgulamak mümkün olur. Bu soru aynı zamanda, merakı ve keşfi ortaya çıkaran bir soru olması nedeniyle yaratıcılık ve keşiflerin temelinde yer almaktadır. Model operatörler yaratıcılık, keşif, farklı seçenekler, merak gibi olguların önünü keserler, bu bakımdan NLP’nin savunduğu değerlerin karşısında yer almaktadırlar. Bu soru aslında, bilimsel metodun da temelinde yer almaktadır çünkü keşifler yalnızca “Eğer ... olsaydı ne olurdu?” sorusunu sorarak yapılabilirler.

(Eğer) hep batıya gitseydim ne olurdu?

(Eğer) ışık hızında gidebilseydim ne olurdu?

(Eğer) Dünya Güneş’in etrafında dönseydi ne olurdu?

Gereklik öğeleri içsel diyaloga dönüştüklerinde sıklıkla motivasyon stratejilerinin bir kısmı olurlar.

“Bunu yapmalısın”

Ancak bazı gereklik öğeleri çok motive edici değildirler. Bir zorlama nosyonu taşıdıklarından pek çok kişiyi gücendiren bir yanları vardır. Hatta bazen bir sorunu bile ima ederler:

“Bunu yapmalısın” (Ama yapamazsın.)

“Bunu yapmalıyım ...” (Ama hoşuma gitmeyecek / yapmak zor geliyor.)

Dolayısıyla gereklik öğelerini olasılık öğelerine çevirmek, çok özgürleştirici ve çok daha motive edicidir.

“Bunu yapmalıyım”, “Bunu yapabilirim” haline gelir.

“Bunu yapmamalısın”, “Bunu yapmayabilirsin” haline gelir.

Eğitim, model operatörlerin, karşılaştırmaların ve yargılamaların sıklıkla kullanıldığı bir alan olarak, süreç içindeki bireyler için olumsuz tecrübeler yaratabilmektedir. Öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olması, süreç içinde olumsuz

iletişim deneyimleri yerine olumlu iletişim deneyimlerinin ağırlık kazanmasını sağlayabilecektir.

Özetleyecek olursak genel olarak hem gereklilik öğeleri (zorunluluk), hem de olasılık öğeleri (seçimsizlik), kişinin seçimlerini, olanaklarını ve/veya ihtiyaçlarını kurallara koymaktadır (INLPTA, 2003). Her ne kadar bazı zorunluluklar etik değerlere dikkat çekmek açısından önemli olsa da çoğu “...olmalı/...olmamalı” türü cümleler gereksiz ve kişileri kısıtlayan kurallar içerirler. İnsanlar bir şeyi yapmak istedikleri halde yapmamaları gerektiğinde bir ikilem içine girerler. Bu durumda ya yapmamaları gereken şeyi yapar ama gizlerler ve bu suçluluk duymalarına neden olur, ya da yapmazlar ama bu sefer de istediklerini yapamadıkları için öfke duyarlar (Gün, 2001). Dolayısıyla “yapmalı”, “yapmamalı” gibi kuralların olumsuz duygulara sebebiyet verme potansiyeli vardır. Ayrıca gereklilik öğeleri bir davranışın gerekliliğini gösteren ifadeler olduklarından, “Bu kitabı bitirmeliyim”, “Masamı düzenlemem gerekli”, “Arkadaşımı görmek zorundayım” gibi cümlelerde konuşmacının öngörülen işlere isteksiz olduğu düşünülür. “Gerekli”, “zorunlu”, “şart”, “mecbur” sözcükleri ve gereklilik kipinin “-meli”, “-malı” son ekleri, konuşmacının hoşnutsuzluğuna işaret eder. Bu sözcükler kişinin yaşamındaki bir güdülenmenin göstergesi olabilir. Örneğin belki geçmişten gelen bir ses, “masanın her zaman düzenli olması” ve “başlanan bir işin her zaman tamamlanması” gerektiğini sık sık anımsatmakta, böylelikle kişinin bilinçaltında pek de hoşuna gitmeyen duygular uyandırmaktadır. Dolayısıyla bunlar güdülenme sözcükleri olarak düşünülse de, bu güdülenme sözcükleri ile elde edilen sonuçlar kısa zaman sonra kaybolur. Çünkü “başarı ‘gerçekten istiyorum’, ‘yapabilirim’ gibi, kişinin içinden gelen güdülerle elde edilir” (Knight, 2001: 56).

Sonuç olarak “-meli”, “-malı”, “zorunlu” ve “mecbur” gibi ifadelerle kişinin gerek kendisine, gerekse başkalarına koyduğu kuralların ardında iyi nedenler olabilir de, olmayabilir de. Bunu bulmanın yolu, “eğer yapmazsam ne olur?” diye sormaktır. Böylece olabilecekler gözden geçirilebilir. Bunlar gerçek ve tatsız olabilecekleri gibi, hayal ürünü de olabilirler. Bazen bu “kural koyan” sözcükler kişiyi o kadar etkilemiş olur ki kişi düşünemez ve bunlara körü körüne itaat eder (O’Connor ve McDermott, 2002).

Silmeler. Konuşma, düşünmenin kendisinden daha yavaş bir işlemdir. Bu nedenle düşünölen her şeyin sözlü iletişime aktarılması mümkün olamamakta, konuşmanın düşünceyle paralellik içinde olabilmesi için belirli bilgiler dile getirilirken atlanmaktadır.

Atlanan bu bilgilerde, konuşan kişi, karşısındakinin de kendi düşüncesindeki unsurlara sahip olduğu varsayımından hareket etmektedir. Ancak konuşmanın iki tarafı arasında bu varsayımın çoğu zaman gerçek bir karşılığı olmamaktadır. Konuşmayı kısa tutmak amacıyla gerekli bilgilerin de atlanması, iletişimin sağlıklı kurulmasına engel olmaktadır. Bu durum, “silmeler” ya da “eksiltmeler” olarak kavramsallaştırılmakta ve beş alt başlıktan oluşmaktadır.

Basit Silmeler. Basit silme, önemli bir bilgiyi içeren kelime(ler)in cümlede yer almayıp atlanmasıdır. Basit silmeler içeren cümlelerde sıklıkla “bu, şu, o” sözcükleri bulunur (O’Connor, 2001).

Örnek:

“Git ve onu yap.”

“Bu önemli.”

Referans İndeksi Eksikliği. Referans indeksi, bir eylemin öznesi veya nesnesi olan bir kişi veya şeydir. Bu bilgi eksik tutulduğunda, kişi olan bir şey bilgisiyle baş başa olur ancak onu kimse yapmıyordur. Referans indeksi eksikliği içeren cümlelerde sıklıkla “o, onlar, birisi” gibi sözcükler bulunur. Ayrıca edilgen fiiller, bu kalıba iyi birer örnektir (O’Connor, 2001).

Örnek:

“Hatalar yapıldı.”

“Karar verme özgürlüğümüzü elimizden aldılar.”

Belirsiz Fiiller. Belirsiz bir fiil, bir olayın tam olarak **nasıl** olduğunu siler. Yani fiil, net anlamaya izin vermeyecek kadar geneldir. Bazı şeylerin nasıl yapıldığı önemli olabilir. Dolayısıyla böyle kalıplarda, olayın tam olarak nasıl olduğunu bularak sorgulamak gerekmektedir. (O’Connor, 2001).

Örnek:

“Beni dikkate almadı.”

“Bana yardım etti.”

Karşılaştırmalar. Karşılaştırılan şeyin dışarıda bırakıldığı karşılaştırmalardır. “Daha iyi”, “daha kötü”, “iyi”, “en iyi” vb. kelimeler olan her cümlede bir karşılaştırma yapılmaktadır. Karşılaştırma, ancak karşılaştırılacak bir şey varsa yapılabilir. Kıyas belirgin olmadığı zaman ise bu sözcüklerin anlamını kavramak zorlaşır (O’Connor ve Seymour, 1995).

Örnek:

“O daha iyi bir oyuncu.”

“Kötü performans gösterdim.”

Yargılamalar. Yargılamalar, kişinin kendi görüşlerini sanki gerçekmiş gibi sunduğu cümlelerdir. Pek çok kişide kişisel görüşleri gerçek olgularmış gibi sunma eğilimi vardır. Bazı konulardan söz ederken kişi kendi yorumlarını gerçek süsü vererek sunar, yorumların kendisine ait olduğundan da pek söz etmez (Knight, 2001).

Örnek:

“Bu yeterince iyi değil.”

“Çocuklar görülmeli ama duyulmamalıdır.”

Bozmalar. Bozmalar, iletişimde bilginin taraflar arasında aktarımı sırasında bozulmasını ifade etmektedir. NLP kavramlarının ve tekniklerinin açıklandığı çalışmalar, Türkçeye uyarlanırken “Bozmalar” ya da “Çarpıtmalar” şeklinde uyarlanmıştır. Diğer bir deyişle bu iki kavram aynı duruma (*distortions*) işaret etmektedir. Bozma süreçlerinde rol oynayan faktörler aşağıda beş başlık altında ele alınmıştır.

İsimleştirme. İsimleştirme, bir süreci tanımlayan bir fiilin isme dönüştürülmesidir. Yani süreci alıp nesnelere dönüştürerek çarpıtmaktır. Buna dil bilimciler tarafından “isimleştirme” (*nominalization*) adı verilir. Gramatik olarak mükemmel bir cümle, neredeyse her kelimesinde bir isimleştirme içerir. Eğer bir isim, görülemiyor, duyulamıyor, dokunulamıyor, koklanamıyor veya tadılamıyorsa, o bir isimleştirmedir (O’Connor ve Seymour, 1995).

Örnek:

“Sen yaramaz bir çocuksun.”

“O tembel bir öğrenci.”

Komplike Eşitlik. Komplike eşitlik, iki ifadenin aynı anlama gelecek şekilde alınarak birbiriyle bağlantılandırıldığı zaman ortaya çıkar (O’Connor ve Seymour, 1995). Söz konusu iki ifade arasındaki kelime, “bu nedenle” “dolayısıyla” ve “demek ki”dir. Ancak bu sözcük çoğu zaman yüzey yapıdan silinir yani cümlede yer almaz. İsim onların bağlanış şekillerinden türetilmiştir. Onlar farklı nörolojik düzeylerde olmalarına rağmen aynı anlama sahip olarak alınmıştır. Genellikle, belirli bir davranışı, yeteneği, durumu ya da değeri ima etmek için yapırlar (O’Connor, 2001).

Örnek:

“Bana bakmıyor (demek ki) söylediğime hiç dikkat vermiyor.”

“Bana hiç çiçek getirmiyor (dolayısıyla) beni sevmiyor.”

Zihin Okuma. Bir kişi hiçbir doğrudan delil olmadan diğer kişinin ne düşündüğünü ya da hissettiğini bildiğini zannettiğinde veya farz ettiğinde zihin okumuş olur. Oysa bu yorumlar, yalnızca konuşmacının kişisel görüşü olup kendi değer yargılarına dayanır (O’Connor ve Seymour, 1995).

Örnek:

“Sen beni sevmiyorsun.”

“Bana güvenmediğini biliyorum.”

Neden Sonuç Çarpıtması. Dil yapısı aktif öznelerin pasif nesnelere yaptığı şeylerle kurulmuştur ki bu bariz bir basitleştirmedir. İletişimde oluşan neden sonuç ilişkisi çarpıtması, duygu durumu veya zihin halinin bir kişi veya şeyin neden olmasına bağlanmasıdır. Ancak hiç kimsenin bir başkası üzerinde bu denli büyük etkisi yoktur, olamaz (O’Connor ve Seymour, 1995).

Örnek:

“Beni sıkıyorsun (Sıkın hissetmeme neden oluyorsun)”

“Yağmur beni hüzünlendiriyor (Yağmur hüzünlü hissetmeme neden oluyor)”

Varsayımlar. Varsayımlarda, konuşmacı kendi dünya modeline göre, bir durum hakkındaki bir şeyin var olduğunu varsayar. Ancak, bu bir varsayım olduğundan, dilin yüzey yapısında hiçbir yerde görülmez; bir cümlenin anlam kazanabilmesi için durumun doğruluğunun verili olduğu inancına dayanır. Konuşmacı, gizli varsayımlarıyla karşısındakini, manipüle etmiş olur (O’Connor ve Seymour, 1995).

Örnek:

“Akıllandığında bunu anlayacaksın. (Yani akıllı değilsin.)”

“Bana yeni bir yalan söylemiyorsun, değil mi? (Daha önce bana yalan söyledin.)”

Çerçeveler ve İletişim

Çerçeveler, herhangi bir deneyim veya olayı temsil eden bilişsel bağlamlardır. “Psikolojik olarak herhangi bir etkileşim sırasında düşünce ve davranışlarımıza rehberlik eden genel bir yön ve odaklanma durumu”nu belirtirler (Dilts, 2005: 37).

“Çerçeveler dikkati yönlendirerek olayların yorumlanmasını etkiler” (Dilts, 2005: 38). İnsanlar her zaman anlam arayışı içinde olmuştur. Hiçbir şeyin kendi kendine bir anlamı yoktur. Bilgi kendi başına var olmaz, bilginin anlaşılması için bir bağlam içinde olması gerekir. Dolayısıyla olaylar olur fakat kişiler onlara anlam verene, hayatıyla ilişkilendirene ve muhtemel sonuçları hesaplayana kadar hiçbir önemleri yoktur. İnsanlar, bir takım şeylerin ne anlama geldiğini kültürlerinden ve kişisel yetiştirilme şekliyle öğrenir (O’Connor ve Seymour, 1995).

Herhangi bir deneyimden türetilen anlam, başvuru çerçevesine bağlıdır. Nasıl resim çerçeveleri resmin çevresini sarar ve onu belirginleştirerek resmin kenarlarıyla tanımlanmasını sağlarsa, gerçek de onun nasıl çerçevelendiğine bağlı olarak anlam kazanır. Çerçeve değiştirildiğinde anlam da değiştirilmiş olur. Anlam değiştiğinde ise tepki ve davranışlar da değişir. Dolayısıyla olayları çerçeveleme yeteneği insanlara daha fazla özgürlük ve seçim verir (O’Connor ve Seymour, 1995).

“Çerçeve”, ses tonu, tavırlar, beden dili ya da kullanılan sözcükler olabilir (Linden, 1999). Ayrıca sorular da çerçeve oluşturmaın güçlü bir yoludur. Çünkü çerçeveler, bir olay hakkında varsayım ve tahminleri içerirler. Bir kişinin oluşturduğu çerçeve, ne olduğu, bu konuda ne hissettiği, ona nasıl tepki verdiği ve onunla nasıl başa çıktığı sorularını yönetir (O’Connor, 2001).

Çerçeveler, insanların karar vermelerine olanak tanıyan referans noktalarını oluştururlar. Etkileşimin amacı içinde veya dışında kalan konuları da belirlediklerinden çerçeveler, bir etkileşimi daha verimli kılabilirler. Bu bağlamda, en iyi bilinen çerçeve örneği “zaman çerçevesi”dir. Örneğin, herhangi bir toplantı için belirli bir zaman çerçevesi oluşturmak, katılımcıların dikkatlerini neye odaklayacaklarını, hangi konuların bu etkileşime dahil edilmesinin uygun olacağını ve gösterilecek çabanın derecesini belirleyerek bu toplantıda neyin başarı ile tamamlanabileceğini önemli ölçüde etkileyecektir. Aynı toplantı için belirlenen süreden daha farklı olan zaman çerçeveleri, daha farklı dinamikler yaratacaktır (Dilts, 1999).

NLP’de sıklıkla kullanılan çerçeveler, “istenen sonuç” çerçevesi ve “sorun” veya “başarısızlık” çerçevesidir. Bunların dışında “sanki” çerçevesi, “ekoloji” çerçevesi, “geldiği yolu geri dönme” çerçevesi, “karşıtlık” çerçevesi, “anlaşma” çerçevesi ve “sistem” çerçevesi gibi çerçeveler de vardır (O’Connor, 2001; Alder, 2005).

Yeniden Çerçeveleme

Yeniden çerçeveleme, bir duruma yönelik kavramsal bakış açısının bir başka durumla değiştirilerek, deneyimin anlamının değiştirilmesidir (Watzlawick vd.’den akt. Kotera, 2018). Diğer bir deyişle yeniden çerçeveleme deneyime bakış şeklini değiştirme biçimidir. Aslında durum değişmemiştir, sunma biçimi değiştirilerek anlamı değiştirilmiştir. Metaforlar yeniden çerçeveleme araçlarıdır ve “bu, şu anlama gelebilir” derler. Şanssızlık gibi görünen durumların yararlı şeylere dönüştüğü peri masalları da yeniden çerçevelemenin çok güzel örnekleridir. Bilindiği gibi peri masallarında çirkin ördek yavrusu genç bir kuğudur, kurbağa prens olabilir, kısacası lanet gibi görünen şeyler aslında kılık değiştirmiş nimetlerdir (O’Connor ve Seymour, 1995).

Yeniden çerçeveleme örnekleri arasında mucitlerin düşünme biçimleri ve şakalar da sayılabilir. Hemen hemen tüm şakalar olayları belirli bir çerçeveye koyarak başlar ve sonra aniden keskin bir biçimde değiştirir. Bir başka deyişle “şakalar bir nesne ya da

durumu alıp onu aniden farklı bir bağlama yerleştirmeyi ya da ona aniden başka bir anlam yüklemeyi içerir” (O’Connor ve Seymour, 1995: 127).

Reklamcılık ve satış yeniden çerçevelemenin önemli olduğu diğer alanlardır. Ürünler, mümkün olan en iyi şekilde sunularak en iyi yanları öne çıkarılır. Reklamlar bir ürün için anlık çerçevelerdir. “Daha ucuz bir modeli satın alarak güvenliğinizi riske atmak ister miydiniz?” gibi cümleleri içerirler. Dolayısıyla onların dilinde bir kişinin “bu” ürünü kullanması ailesini önemseydiği, “şu” ürünü kullanması zeki olduğu gibi anlamlara gelir (O’Connor ve Seymour, 1995; O’Connor, 2001).

Sözel yeniden çerçeveleme, sorunu değişik bir açıdan tanımlar ve ani bir değişiklik yaratır. Böylece olayları başka türlü görmeyi sağlar. Çünkü olay yeniden tanımlandığında, aynı belirtiler (örneğin davranışlar) başka bir durumun parçalarını oluşturarak bir şey, bir anda başka bir şeye dönüşür. Diğer bir deyişle, yeniden çerçeveleme bir şeyin etrafındaki çerçeveyi değiştirerek onu başka bir açıdan görmek ya da yaşamaktır; sorunu çözmeye çalışmak yerine onu yeniden tanımlamaktır. Böylece sorunun anlamı değiştirilmiş olur. Özetle yeniden çerçeveleme soruna bakış açısını değiştirme sanatıdır (Linden, 1999).

Yeniden çerçeveleme tek bir sözcüğü değiştirerek de yapılabilir. “Tek sözcüklü, yalın yeniden çerçevelemeler, [...] aynı davranışın, onu nasıl çerçevelediğinize bağlı olarak nasıl farklılaştığını vurgular” (Linden, 1999: 272). Aşağıdaki örneklerde tek sözcüklü yeniden çerçevelemeler açıkça görülebilir:

Hesabını bilir → pinti

Kendinden emin → küstah

Eli açık → müsrif

Samimi → laubali

Dürüst → patavatsız

Özellikle öğretmenlerin tek kelimelik yalın sözel çerçevelemeleri kullanmayı alışkanlık haline getirmeleri önerilir. Çeşitli yeniden çerçeveleme yolları vardır. Örneğin sorun genel bir şeyden kaynaklanıyorsa, onu parçalara ayırarak çözüm üretilebilir ya da tam tersi bir durumda, konuya daha geniş açıdan bakmak gerekebilir. Çünkü eğer sorun bir detaydan kaynaklanıyorsa, kişi buna takılarak bütünün sağlayacağı yararları fark etmeyebilir (Gün, 2001). Bu nedenle öğretmenler, zor bir konu anlatılırken, bunu küçük

parçalara bölebilmeyi, böylece öğrencilerin gözünü korkutmadan konuyu “zorluk önyargısı”ndan kurtararak aktarabilmeli, bir detaya takılan durumlardaysa, konuya daha geniş açıdan bakmayı gösterebilmelidir. Ayrıca bağlamı yeniden çerçevelemek ve içeriği yeniden çerçevelemek de önemli yeniden çerçeveleme teknikleridir. Öğretmenler gerek dersle ilgili konularda, gerekse öğrencilerle olan ders dışı iletişimlerde, duruma göre, gerektiği yerde, “bağlam”ı ya da “içerik”i yeniden çerçeveleme yetisine sahip olabilmelidir.

Sözel yeniden çerçeveleme, sorunun o andaki etkisini değiştirir ama çözümün derinliklerine inemez. Dolayısıyla yeniden çerçeveleme dünyaya pembe gözlüklerle bakmanın bir yolu değildir. Her şey “gerçekten” iyi olmayabilir. Sorunlar birden bire ortadan kayboluvermez, aniden yok olmazlar. Bir sorunu çözmeyi kolaylaştıran da zorlaştıran da kişilerin ona bakma şekli, yani onu içine yerleştirdiği çerçevedir ve onlara ne kadar çok farklı bakma yolu varsa, o kadar kolay çözülebilirler (O’Connor ve Seymour, 1995).

İstenen Sonuç Çerçevesi

İstenen sonuç çerçevesinin temel niteliği tüm dikkat ile gösterilecek çabayı istenilen sonuca odaklamaktır. “Herhangi bir hedef veya istenen sonucun başarılması ile ilgili her türlü bilgi ve aktivitenin değerlendirilmesini kapsamaktadır” (Dilts, 2005: 38). İstenen hedeflerin, sonuçların ve bunları elde etmeye yönelik kaynakların araştırılmasını sağlar. Yanlışla odaklanmak özellikle eğitim bağlamında çok olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Örnek:

“Ne istiyorsunuz?”

“Bunu nasıl elde edebilirsiniz?”

“Bunu elde edebileceğiniz mevcut kaynaklarınız neler?”

Sorun veya Başarısızlık Çerçevesi

Sorun veya başarısızlık çerçevesi, istenen sonuç çerçevesinin zıttıdır. İstenmeyene ve yanlışla odaklanarak, “istenmeyen semptomlar ve bunların nedenlerinin araştırılmasına yol açar” (Dilts, 2005: 38).

Örnek:

“Yanlış olan ne?”

“Neden bu sorun var?”

“Buna sebep olan ne?”

“Bu kimin hatası?”

Çerçeveler ve Bağlaç İlişkisi

“Fakat” (ama), “ve” ve “olsa bile” gibi bağlaç sözcükleri ile kurulmuş cümleler, “deneyimin bazı yönlerini ön plana çıkarıp bazılarını geri plana iterek onları farklı algılamalara neden olacak şekilde çerçeveler” (Dilts, 2005: 31).

Örnek:

“Bugün hava çok güzel ama yarın yağmur yağacak.”

“Bugün hava çok güzel ve yarın yağmur yağacak.”

“Yarın yağmur yağacak olsa bile bugün hava çok güzel.”

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bölüm, araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerini içermektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Tarama modeli, varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel iletişimleri, birer ders saati süresince gözlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öğretmenlerin sözel iletişim becerileri, kendi koşulları içinde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modellerinin kullanım alanları arasında anlık durum saptamaları yer almaktadır (Karasar, 2002). “Bu tür araştırmalarda önce veriler toplanır, daha sonra bunların analizi ve açıklanması ile yoruma, değerlemeye ve genellemeye varma gibi işlemlere yer verilir” (Baloğlu, 2002: 62).

Bu araştırma betimsel nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Betimsel araştırmalarda ise mevcut durumun olduğu gibi betimlenmesi esastır. Aziz (2003), betimleyici araştırmalarda, belirli bir evrende, araştırılacak karakteristiklerin ne sıklıkta bulunduğu sayımı ve dökümüyle ortaya konmaya çalışıldığını belirtir. Betimsel araştırmalarda, olay ve insanların bazı özelliklerinin neler olduğu açıklanmaya çalışılır (Arseven, 2001). Diğer bir deyişle “bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Bu araştırma öğretmenlerin sözel iletişim becerilerini saptamayı amaçladığından, mevcut durumun ne olduğunu saptamaya çalışmakta, bu becerinin düzeyinden etkilenenler araştırma kapsamı dışında tutulmaktadır. Betimleyici araştırmalarda, durumların her biri

birbirinden farklı olduğundan, bulguların genellenmesi söz konusu olmamaktadır. Ancak elde edilen bulgular, benzer diğer durumların araştırılması için örnek ve deneyimleri oluşturmaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olan gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Gözlem, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 169). Ayrıca belirtmek gerekir ki gözlem, eğitim araştırmalarında uzun zamandır sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. “Özellikle 1950’li ve 60’lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilmiş ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında (sınıf, okul gibi) neler olup bittiğini ortaya çıkarmak mümkün olmuştur” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 170).

Gözlem yöntemi, kendi içinde “katılımcı” ve “katılımcı olmayan” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu araştırmada katılımcı olmayan ya da katılımsız gözlem tekniği kullanılmıştır. Katılımsız gözlem tekniğinde “gözlemci, araştırmacı kimliğini korumakta, bunu gizlememekte, gruba ve olaya katılmadan, bunları dışarıdan gözlemlemektedir” (Güven, 2001: 95). Bir diğer tanımlamaya göre ise, katılımsız gözlemde “araştırmacı kimliğini saklamaz, araştıracağı kümeye asıl kimliğini, araştırma konusunu ve amacını söyler. Araştırma biriminde, zaman zaman yaşar, olayları gözlemler” (Aziz, 2003: 80). Bu nedenle katılımsız gözlem tekniğinin, katılımlı gözleme kıyasla daha geniş kapsamlı, daha nesnel ve daha standartlaştırılmış bilgiler sağlayabildiği kabul edilmektedir (Güven, 2001).

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde kullandıkları dil pratikleri olduğundan, araştırma yeri olarak, bu iletişimin doğal olarak kurulduğu mekan olan sınıf seçilmiştir. “Gözlemde önemli olan gözlem süresince ‘doğal ortamın’ değişmemesi ve gözlenmek istenen belirtilerin noksansız kaydedilmesidir. Doğal ortam, gözlenmek istenen belirtilerin ‘normal’ oluşumlarının gözlem nedeniyle etkilenmediği bir ortamdır” (Karasar, 2008: 161). “Özellikle toplumbilimlerde, bireylerden, kendi davranışlarına ilişkin yansız verilerin, soruşturma ile toplanma olanağı çok sınırlıdır. Çoğu kez bireyler oldukları gibi değil, görünmek istedikleri gibi rapor ederler” (Karasar, 2008: 165). Gözlemde, doğal belirtilerin gözlenmesiyle daha yansız veri toplama olanağının bulunması nedeniyle, bu araştırmada gözlem tekniği kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmada veriler, Ankara – Çankaya’da yer alan bir lisede görev yapan 10 öğretmenden elde edilmiştir. Bu çalışma nitel bir araştırma olduğu için 10 öğretmenin birer ders süresince gözlemlenmesi ve sözel etkileşimlerinin kaydedilerek bu kayıtların çözümlenmesini içermektedir. Gözlem ve kayıtlarda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, örnekleme seçilen kişiler araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek kişiler arasından seçilmektedir. Amaçlı örneklem seçimindeki kriterlerden biri ulaşılabilirlik, diğeri ise amaca uygunluktur (Aziz, 2003). Bu araştırma için örnekleme yer alan katılımcılar edebiyat, fizik, İngilizce, kimya, matematik, rehberlik ve tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kimya, matematik ve tarih dersi veren öğretmenlerden ikişer katılımcı örnekleme dahil edilmiştir. Böylelikle beşi sayısal grup dersi, beşi sözel grup dersi olmak üzere toplam on öğretmen örnekleme yer almıştır. Veriler, katılımcı on öğretmenin birer ders saati süresince gözlenmesiyle toplam on saatlik gözlem sonucunda elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gözlenecek unsur, öğretmenlerin dil kullanım pratikleri olduğundan, belirtilerin noksansız kaydedilebilmesini sağlamak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. 6-10 Haziran 2011 tarihleri arasında ilgili okuldaki farklı derslerde (edebiyat, fizik, İngilizce, kimya, matematik, rehberlik ve tarih dersleri) gözlemci olarak bulunulmuş ve ders anlatımlarının ses kaydı alınmıştır. Daha sonra edinilen kayıtlar çözümlenerek (deşifre edilerek) yazılı metinler elde edilmiştir. Araştırma öğretmenlerin dil kullanımına odaklandığından,deşifre edilen metin dosyalarında yer alan diğer kişilere ait konuşmalar çıkartılmış, yalnızca öğretmenlerin konuşmaları (cümleleri, kelime seçimleri) analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, edinilen verileri düzenleyip yorumlayarak bulgulara ulaşmaktır. Betimsel analizin dört aşaması bulunmaktadır. Bunlar, “çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Çerçeve oluşturma aşaması, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve

sunulacağını belirlediği için ayrıca önemlidir. Bu araştırma kapsamında çerçevenin oluşturulması için, mevcut kavramsal çerçeveden yararlanılmış ve temsil sistemleriyle bağlantılı olabilecek anahtar sözcükler önceden belirlenmiştir. Bu sözcükler temsil sistemlerinin sözel iletişimle ilgili boyutunun ele alındığı bölüm 3.1’de yer almaktadır.

Verilerin analizinde NVivo 12’den yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, yalnızca öğretmenlerin konuşmalarını içeren metin dosyaları yazılıma yüklenmiştir. Görsel, işitsel ve kinestetik kelime gruplarından oluşan anahtar sözcük listelerinde yer alan sözcükler, metin dosyalarında aranmıştır. Bulunan sözcüklerin kodlanmasında NVivo’nun düğüm oluşturma (*node*) fonksiyonundan yararlanılmış ve bulunan anahtar sözcükler, görsel, işitsel ve kinestetik ana düğümler altında ayrı ayrı düğümler oluşturularak kodlanmıştır.

Bu noktada, her ne kadar NVivo belli başlı bazı dillerde kelimedenden türetilen diğer kelimeleri bulma konusunda seçenek sunuyor olsa da Türkçe için böyle bir seçenek bulunmadığı belirtilmelidir. Bu nedenle ses kayıtlarına ait çözümleme dosyalarında, kelime kökleriyle arama yapılmış ve ulaşılan sonuçlar yazılım üzerinde kodlanmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlamada yer alan kelime ve cümleler dökümlenerek ilgisiz ya da yanlış kodlamalar silinmiştir. Örneğin bakmak fiili için yapılan aramada “bak” kökü ve çok sayıda farklı karakteri karşılayan joker karakter (*wildcard*) olarak asterisk (*) kullanılmıştır. Böylelikle bak köküne sahip sözcüklerin tümü dökümlenerek kodlanmıştır. Bu sözcükler arasında baktım, bakıyorum, bak gibi araştırma kapsamında aranan sözcüklerin yanı sıra, bakkal veya bakan gibi, araştırma kapsamı dışındaki kelimeler de kodlamaya girmiştir. Bu nedenle yapılan kodlamada yer alan sözcükler tekrar incelenerek, araştırma kapsamıyla ilgisi bulunmayan sözcükler kodlamadan silinmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin kelime seçimleri üzerinden, baskın temsil sistemleri ve farklı temsil sistemlerine uygun dil kullanılmasıyla ilgili yürütülen bu çalışmada, “görsel”, “işitsel” ve “kinestetik” anahtar kelime listesinde yer alan ancak ders terminolojisi gereği kullanılan sözcükler kapsam dışında bırakılmıştır. Örneğin çekmek fiili, kinestetik listede yer almaktadır. Ancak Tarih dersi kapsamında “Bizans’ın çekilmesi”, “Askerin çekilmesi” gibi ifadeler analiz kapsamında değerlendirilmeyerek kodlamadan silinmiştir. “Zorluk çekmek”, “acı çekmek” ve “çekip gitmek” ifadeleri ise analiz kapsamında değerlendirilerek kodlamada tutulmuştur. Benzer bir başka örnek geometri dersinde yer alan “şekil” sözcüğünde ortaya çıkmıştır. “Bu şekilde”, “şu şekilde” gibi ifadeler kapsam dahilinde tutulurken, sınıfta işlenen konunun bir parçası olan “şekilde görülen” gibi ifadeler kodlama dışı bırakılmıştır. Diğer bir deyişle yapılan

kodlama kelimeye göre değil kelime köküne göre yapılmıştır. Böylelikle aynı kelimenin farklı şahıs ve zaman çekimleri aynı biçimde kodlanmıştır. Kodlamanın kelime değil, kök esasına göre yapılmasıyla birlikte, aynı kökten türetilmiş kelimeleri içeren deyimler aynı kategoride kodlanmıştır.

Anahtar sözcüklerle yapılan arama ve kodlamadan sonra, bulunan sonuçlar yeniden değerlendirilerek cümlelerin bütününde görsel, işitsel veya kinestetik herhangi bir temsil sistemine işaret edip etmediği incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede anahtar sözcükler arasında yer almasına karşın, kullanıldığı cümle veya paragraf bağlamında herhangi bir temsil sistemiyle ilişkilendirilemeyecek olan sözcükler kodlamadan çıkarılmıştır. Anahtar sözcükler üzerinden yapılan aramadan elde edilen sonuçlardan, cümle ya da paragrafın bir bütün olarak incelenmesinden sonra, görsel temsil sistemine işaret eden sözcüklerden hiçbiri kodlamadan çıkartılmamıştır. İşitsel temsil sistemine işaret eden anahtar sözcüklerden “yorumlamak”, kinestetik temsil sistemine işaret eden anahtar sözcüklerdense “ihtiyaç” ve “mücadele” kodlamadan çıkartılmıştır.

Üçüncü bölümde açıklandığı üzere, kullanılan kelimeler üzerinden temsil sisteminin tanımlanmasında, bazı sözcükler birden fazla temsil sistemine işaret edebilir. Birden fazla temsil sistemine işaret edebilecek sözcüklerde, kişinin hangi temsil sistemini kullanarak söz konusu sözcüğü kullandığını saptamaya yönelik çeşitli sorular sorulması gerekir. Ayrıca beden dili, göz hareketleri ve jestleri de dikkate alınmalıdır (Dilts vd., 1980). Ancak metin temelli yapılan bu çalışmada, hangi temsil sistemine işaret ettiği anlaşılamayan sözcüklerle ilgili olarak soru sorulması veya diğer bedensel hareketlerin gözlenmesi mümkün değildir. Bu nedenle bu durumda olan anahtar sözcüklerin ayrıca kodlanması düşünülmüş ancak anahtar sözcük sorgulamasından elde edilen sonuçlarda aynı anda birden fazla temsil sistemine işaret edebilecek herhangi bir sözcüğe rastlanmamıştır.

Belirtilmesi gereken bir diğer husus, sınıf yapısıyla ilgili kelimelerin kapsam dahilinde tutulduğudur. “Tahtaya bak”, “deftere bak”, “sessiz ol”, “yerinde otur” gibi sınıf ortamının doğasıyla ilgili sözcük ve ifadeler kodlamaya dahil edilmiştir. Kodlamayla ilgili belirtilmesi gereken bir diğer husus da İngilizce dersinde, sınıf içi iletişimde kullanılan Türkçe sözcük ve ifadelerin kodlamaya dahil edildiği, ancak İngilizce ifadelerin dahil edilmediğidir.

Böylelikle kelime kodlamasının son haline ulaşılmış, NVivo arayüzünde kodlama cetvelinin oluşturulması tamamlanmıştır. Belirtmek gerekir ki, temsil sistemleriyle ilişkili anahtar kelime listelerinde yer alan pek çok sözcük, sınıftaki konuşmalarda yer

almamıştır. Görsel anahtar kelime listesinden 16 kök veya sözcük, İşitsel anahtar kelime listesinden 12 kök veya sözcük ve kinestetik anahtar kelime listesinden 27 kök veya sözcük ile kodlama yapılabilmektedir.

Yapılan kodlama sonucunda hangi kelime grubunda (görsel, işitsel, kinestetik) yer alan hangi köklerin, hangi sınıflarda (derslerde) ne sıklıkta kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı cümle içinde aynı kelime ya da kelime kökünün birden çok kez yer alması durumunda (örneğin “bakıp bakıp”), ikileme vb. gibi vurgu özellikleri dikkate alınarak bu sözcükler ayrı ayrı kodlanmıştır. Bir sözcüğün, bir derste kullanılan toplam sözcükler arasındaki oransal ağırlığı dikkate alınmamış, varlığı ve tekrarlanma sıklığı dikkate alınmıştır.

Belirtmek gerekir ki, aynı dersin farklı öğretmenleri (Tarih, Matematik ve Fizik dersleri) arasında yapılan karşılaştırma, dersin yapısından gelen farklılıkları saptamaya yönelik olarak ele alınmış, aynı dersin farklı öğretmenleri arasındaki benzer bulguların dersin yapısı ve doğasıyla bağlantılı olduğu düşünülmüştür. Aynı dersin farklı öğretmenleri arasındaki farklı bulguların ise ilgili öğretmenlerin dil kullanım pratiklerindeki farktan kaynaklandığı varsayılmıştır. Ancak dil kullanım pratiğinde ortaya çıkan bu farklılık herhangi bir biçimde “iyi” ya da “kötü” bir durum değildir. Ayrıca “doğru temsil sistemi” gibi bir tanımlama yapmak mümkün değildir. Dolayısıyla yapılan karşılaştırmaların “doğru” veya “yanlış” a yönelik olmadığı, öğretmenleri “daha doğru” ve “daha yanlış” olarak sınıflandırmadığı ya da sınıflandıramayacağı açıktır. Üçüncü bölümde de açıklandığı gibi, insanlar üç temsil sisteminden birini baskın olarak kullanma eğiliminde olsalar da, metin üzerinden yapılan bir analizle kişilerin baskın temsil sistemlerini saptamak mümkün değildir. Metin üzerinden yapılan bir analiz, yalnızca zamanın incelenen dilimindeki temsil sistemi kullanımlarını gösterebilir. Diğer bir deyişle, bu analiz doğrultusunda öğretmenlerin baskın temsil sistemlerinin bulunduğu iddia edilmemekte, yalnızca incelenen ders süresindeki kullanım yoğunlukları saptanmaktadır.

Meta Model ve Çerçeveleme analizi için de anahtar sözcüklerle arama yapılmıştır. Bu alanlarda da ulaşılan sonuçlarda, cümlelerin bağlamları ve içerikleri değerlendirilmiş, Meta Model ve Çerçeveleme içerip içermedekileri incelenerek analiz edilmiştir. Gerek Meta Model analizinde, gerekse Çerçeveleme analizinde kullanılan anahtar sözcükler çok genel sözcükler olduğundan, sonuçları doğrudan bu yapıların varlığını göstermemektedir. Cümlelerin tek tek ve kendilerinden önceki ve sonraki cümlelerin değerlendirmesiyle bu yapıları barındırıp barındırmadığı anlaşılabilmektedir. Yapılan bağlamsal

değerlendirmede, Meta Model ihlalleri için açık önermelerin bulunması dikkate alınmıştır. Çerçevelerde ise, fiili bulunmayan, kurallı olmayan, cümle veya cümlecik bağlamayan, bir cümleyi diğerine bağlamak yerine onun bir ayrıntısını açıklayan örnekler analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

Anahtar kelime aramasının sonuçları ile söz konusu yapıları barındırdığı tespit edilen cümle sayıları bulgular bölümünde karşılaştırmalı biçimde sunulmuştur. Diğer bir deyişle, bu ifadelerin yer aldığı cümlelerin görece az bir kısmında ilgili yapıların bulunduğu tespit de bu çalışmanın bulguları arasında yer almıştır.



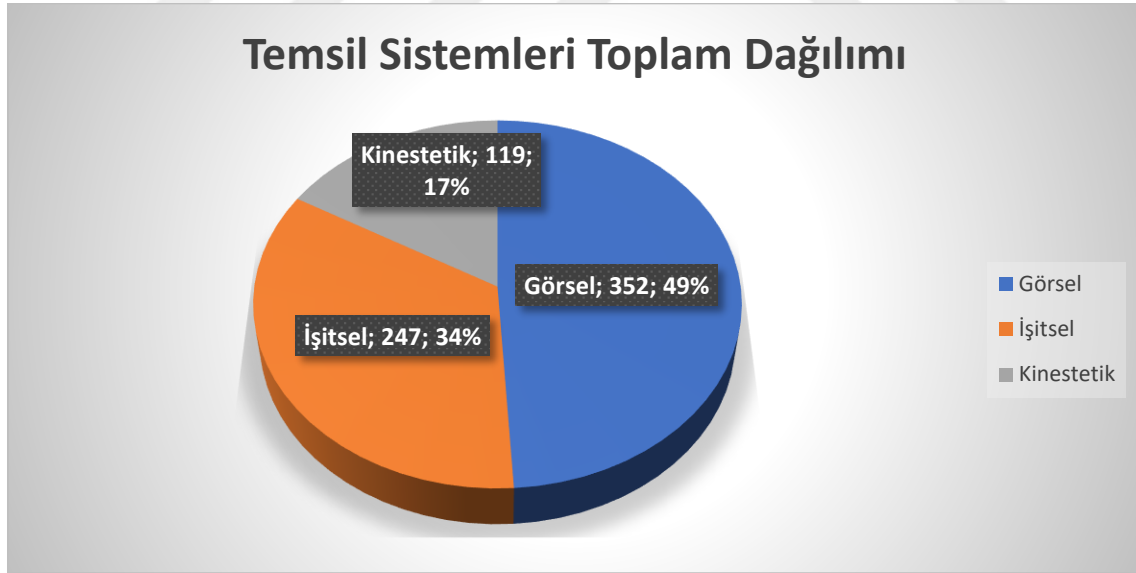
BÖLÜM 5

BULGULAR

Bu bölümde NVivo ile yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular ele alınmaktadır.

Temsil Sistemlerine İlişkin Bulgular

Yapılan analizde, kodlamaya giren 718 sözcük olmuştur. Bu sözcüklerin 352 tanesi görsel, 247 tanesi işitsel, 119 tanesi ise kinestetik sözcüklerden oluşmuştur. Toplam kullanılan sözcüğün neredeyse yarısının (%49) görsel sözcüklerden oluştuğu görülmüştür. İşitsel sözcükler, %34 ile toplam sözcüklerin yaklaşık 1/3'ünü oluşturmuştur. %17 ile en az kullanılan temsil sisteminin kinestetik temsil sistemi olduğu saptanmıştır.



Şekil 1. Temsil Sistemleri Toplam Dağılımı

Görsel temsil sisteminin, toplam kullanılan sözcükler içinde yarıya yakın yoğunlukta olması, okul ve sınıf ortamı ile bu ortamlardaki araç gereçlerin (tahta,

projektör, akıllı tahta, vb.) görmeye dayalı eğitimi destekleyen araçlar olmasıyla uyumludur.

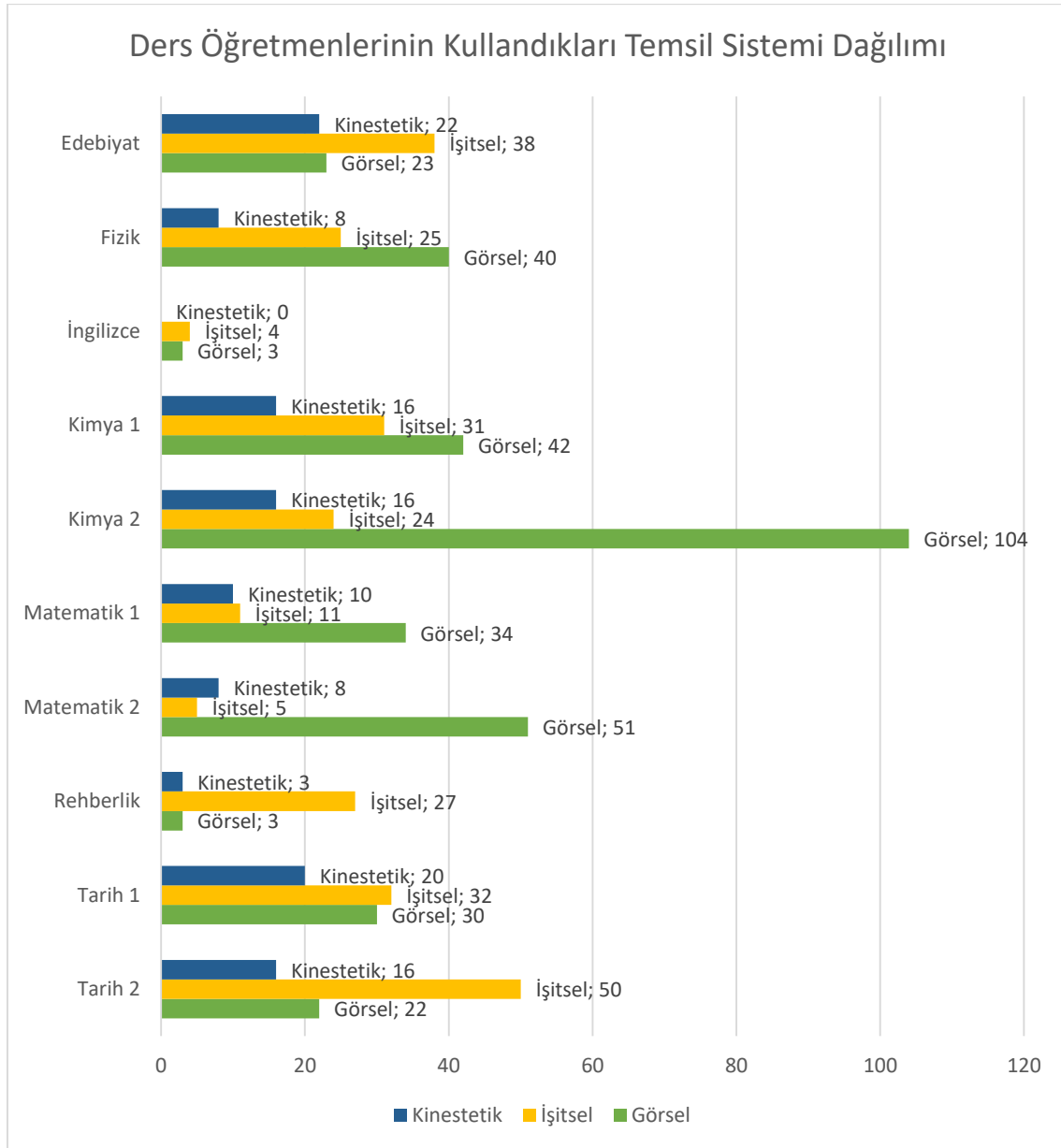
İnsanların görsel temsil sistemini, diğer temsil sistemlerine oranla daha ağırlıklı kullandıkları ve bunun sebebinin de eğitimin özellikle liseyle birlikte görselliğe dayanması ile görsel temsil sisteminin daha fazla gelişmesi olduğu düşünülmektedir (INLPTA, 2003). Yapılan analizde bulunan veriler de bu bilgiyle uyumludur. Diğer taraftan, günümüz yaşam pratiklerinin ekran ve görme merkezli olmasının da görsel temsil sisteminin, diğerlerine kıyasla daha fazla kullanılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Analiz bulguları, en az kullanılan temsil sisteminin kinestetik temsil sistemi olduğu bilgisi (INLTPA, 2003) ile de uyumludur. Buna göre, insanlar kinestetik ağırlıkta doğup, büyüyüp hayatla ilişkiye girdikçe işitsel ve görsel sistemlerini geliştirmektedir. Belirtmek gerekir ki bu çalışma kapsamında yapılan sınıflandırma, dil kullanımı ve sözcük seçimleriyle sınırlıdır. Bu nedenle, yukarıdaki veriler, öğretmenlerin baskın temsil sistemlerinin ne olduğunu değil, ders anlatırken kullanmayı tercih ettikleri ve/veya kullanmak durumunda kaldıkları sözcüklerin temsil sistemlerine göre dağılımını göstermektedir. Bu temsil sistemleri gösteren sözcüklerin sınıf ve derslere göre sayısı aşağıdaki tablo ve grafikte yer almaktadır.

Tablo 5.

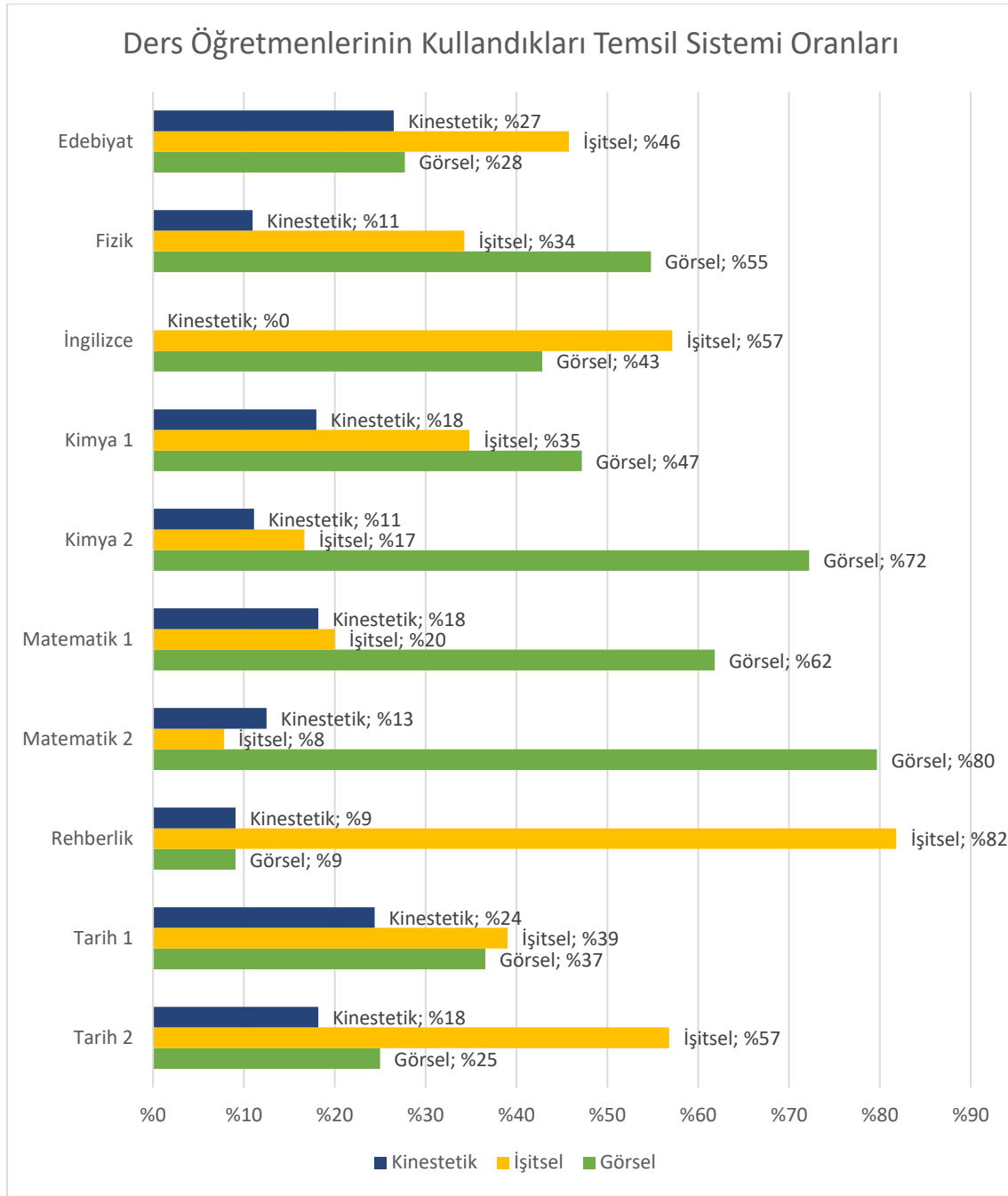
Derslerde Kullanılan Temsil Sistemi Gösteren Sözcükler

Ders	Görsel	İşitsel	Kinestetik	Toplam
Edebiyat	23	38	22	83
Fizik	40	25	8	73
İngilizce	3	4	0	7
Kimya 1	42	31	16	89
Kimya 2	104	24	16	144
Matematik 1	34	11	10	55
Matematik 2	51	5	8	64
Rehberlik	3	27	3	33
Tarih 1	30	32	20	82
Tarih 2	22	50	16	88



Şekil 2. Ders Öğretmenlerinin Kullandıkları Temsil Sistemi Dağılımı

İngilizce dışındaki tüm sınıf ve derslerde her üç temsil sistemine ait sözcüklerin az ya da çok sayıda kullanıldığı görülmüştür. İngilizce dersindeyse kinestetik temsil sistemini yansıtan herhangi bir sözcük kodlanamamış, diğer temsil sistemlerini yansıtan sözcükler az sayıda olmakla birlikte kodlanabilmiştir. İngilizce dersinde toplam 7 sözcük kodlamaya dahil edilebilmiştir. En çok sözcüğün kodlanabildiği ders ise 144 sözcükle Kimya 2 dersi olmuştur. Bu ders kapsamında 104 sözcük ise görsel temsil sistemini işaret eden sözcüklerden oluşmuştur.



Şekil 3. Ders Öğretmenlerinin Kullandıkları Temsil Sistemi Oranları

Şekil 3’te her ders içinde kullanılan sözcüklerin kendi içlerinde temsil sistemlerine göre dağılımı gösterilmektedir. İncelenen 10 dersten 5’inde görsel temsil sisteminin, 5’inde ise işitsel temsil sisteminin en çok kullanılan temsil sistemi olduğu görülmüştür. Görsel temsil sisteminin en çok kullanıldığı dersler, Fizik, Kimya (1 ve 2), Matematik (1 ve 2) dersleridir. İşitsel temsil sisteminin en çok kullanıldığı dersler ise, Edebiyat, İngilizce, Rehberlik ile Tarih (1 ve 2) dersleridir. Sayısal derslerde görsel temsil sisteminin yoğun kullanıldığı, sözel derslerde ise işitsel temsil sisteminin yoğun

kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun, sayısal derslerin soyut olmasından, problem çözme ve/veya sayısal işlem gerektirmesinden dolayı tahta kullanımının, sözel derslere kıyasla daha yoğun olmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Sözel dersler ise, daha çok anlatım ve sözel betimlemeye dayalı olduğundan işitsel temsil sistemini yansıtan sözcüklerin daha çok kullanıldığı düşünülmektedir.

Kinestetik temsil sistemini yansıtan sözcükler, Matematik 2 dersi dışında en az kullanılan sözcük grubunu oluşturmuştur. Matematik 2 dersinde, görsel temsil sistemini yansıtan 51 sözcük varken (derste kullanılan sözcüklerin %80'i), işitsel temsil sistemini yansıtan 5 sözcük (%8), kinestetik temsil sistemini yansıtan 8 sözcük (%13) olmuştur.

Sayısal derslerde görsel temsil sistemine yönelik sözcüklerin daha çok olması, dersin içeriği ve kullanılan araç gereçle bağlantılıdır. Ancak Matematik 1 ve 2 dersleri kendi içlerinde karşılaştırıldığında, Matematik 1 dersinde yine görsel temsil sistemini yansıtan sözcükler ağırlıkta kullanılmış (%62) olmakla birlikte, diğer temsil sistemleri de birbirlerine yakın oranlarda (işitsel: %20, kinestetik: %18) kullanılmıştır. Matematik 2 dersindeyse, görsel temsil sistemini yansıtan sözcük oranı %80 olmuştur. Aynı derste işitsel (%8) ve kinestetik (%13) temsil sistemiyle bağlantılı sözcükler, görsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcüklere kıyasla çok az kalmıştır. Bu durumda, Matematik 2 öğretmenin görsel temsil sistemini çok yoğun kullandığı, Matematik 1 dersindeki öğretmenin ise, temsil sistemleri arasında daha fazla denge kurduğu söylenebilmektedir.

Şekil 3'ten de görülebildiği gibi, matematik derslerindeki bu farklılığın bir benzeri kendini kimya derslerinde de göstermiştir. Kimya 2 dersinde, kullanılan görsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcüklerin oranı %72 iken diğer temsil sistemleriyle bağlantılı sözcüklerin oranı %28 olmuştur. Kimya 1 dersinde görsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcük oranı %47, diğer temsil sistemleriyle bağlantılı sözcük oranıysa %53 olmuştur. Bu bakımdan Kimya 1 dersinde temsil sistemleri arasında daha birbirine yakın oranlarda kullanım gerçekleşmiştir. Kimya 2 dersinde ise görsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcük sayısı, tek başına çok yüksek oranda gerçekleşmiştir. Her iki kimya dersinde de, birinci en çok kullanılan ile ikinci en çok kullanılan temsil sistemi arasındaki oranın farkına bakıldığında bu durum daha net görülebilir. Kimya 1 dersinde en çok kullanılan görsel ve ikinci en çok kullanılan işitsel temsil sistemi arasındaki oranın farkı %12'dir. Kimya 2 dersinde ise, en çok kullanılan görsel ve ikinci en çok kullanılan işitsel temsil sistemi sözcükleri oranı arasındaki fark %55'tir. Bu durumda Kimya 1 öğretmenin, üç temsil sistemini de dengeli bir biçimde kullandığı, oysa Kimya 2 öğretmenin tek temsil sistemi

ağırlıklı bir ders işlediği söylenebilmektedir. Kimya 1 dersindeki %12’lik farkın, dersin sayısal doğası dikkate alındığında kabul edilebilir bir fark olduğu düşünülebilmektedir.

Sayısal derslerden sonuncusu Fizik dersinde de görsel temsil sistemini yansıtan sözcük kullanımı yarıdan fazladır (%55). İşitsel temsil sistemine hitap eden sözcüklerin oranı %34’tür. Özellikle görsel ve işitsel temsil sistemlerine hitap eden sözcüklerin dengeli bir biçimde kullanıldığı söylenebilmektedir. Bu ders kapsamında da kinestetik temsil sistemine yönelik sözcük kullanımı ise %11’le sınırlı kalmıştır.

İşitsel temsil sisteminin ağırlıklı kullanıldığı sözel derslerden tarihte de benzer bir durum görülmektedir. Tarih 2 dersinde, işitsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcük kullanımı %57 düzeyinde olurken, diğer temsil sistemleri (görsel ve kinestetik sırasıyla) %25 ve %18 oranında kullanılmıştır. Tarih 1 dersinde ise, yine işitsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcük kullanımı en yüksek oranda (%39) kullanılmakla birlikte, diğer temsil sistemleriyle arasındaki fark, Tarih 2 dersinde olduğu gibi yüksek değildir. Tarih 1 dersinde, işitsel ile görsel temsil sistemlerini yansıtan sözcüklerin oranı arasındaki fark %2, işitsel ile en az kullanılmış olan kinestetik temsil sistemini yansıtan sözcükler arasındaki fark ise %13’tür. İncelenen tüm dersler dikkate alındığında, üç temsil sisteminin en dengeli kullanıldığı ders Tarih 1 dersi olmuştur.

Edebiyat dersi kapsamında da, işitsel temsil sistemiyle bağlantılı sözcükler ağırlıkta kullanılmakla birlikte, diğer iki temsil sistemi yaklaşık olarak eşit oranda kullanılmıştır. Bu bakımdan incelenen Edebiyat dersinde de her üç temsil sisteminin dengeli bir biçimde kullanıldığı söylenebilmektedir. Her ne kadar, en yoğun kullanılmış olan işitsel temsil sistemiyle, ikinci yoğunlukta kullanılan görsel temsil sistemi arasında %18’lik bir fark gözükse de, işitsel temsil sisteminin diğerlerinden daha yoğun kullanılmış olmasının nedeni olarak anlatım ve betimlemenin yoğun olması düşünülmektedir. Bu nedenle %18 oranındaki farkın dersin doğasından kaynaklanmış olabileceği düşünülürse, tüm temsil sistemlerinin dengeli kullanıldığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Herhangi bir konu anlatımı olmayan, öğrencilerle karşılıklı diyalog şeklinde gelişmiş olan Rehberlik dersinde de işitsel temsil sistemini yansıtan sözcük kullanımı, diğer temsil sistemlerini yansıtan sözcüklere kıyasla çok daha fazla olmuştur. İşitsel temsil sistemini yansıtan sözcüklerin oranı %82’dir. Ancak oransal olarak fark çok yüksek gözükse de, dersin diyaloglardan kaynaklanması nedeniyle, bu ders kapsamında temsil sistemlerinin göstergesi olarak kodlanabilen sözcük sayısı üç temsil sistemi için

toplam 33'tür. 33 sözcüğün 27'si işitsel, 3'ü kinestetik ve 3'ü görsel temsil sistemini işaret eden sözcüklerdir.

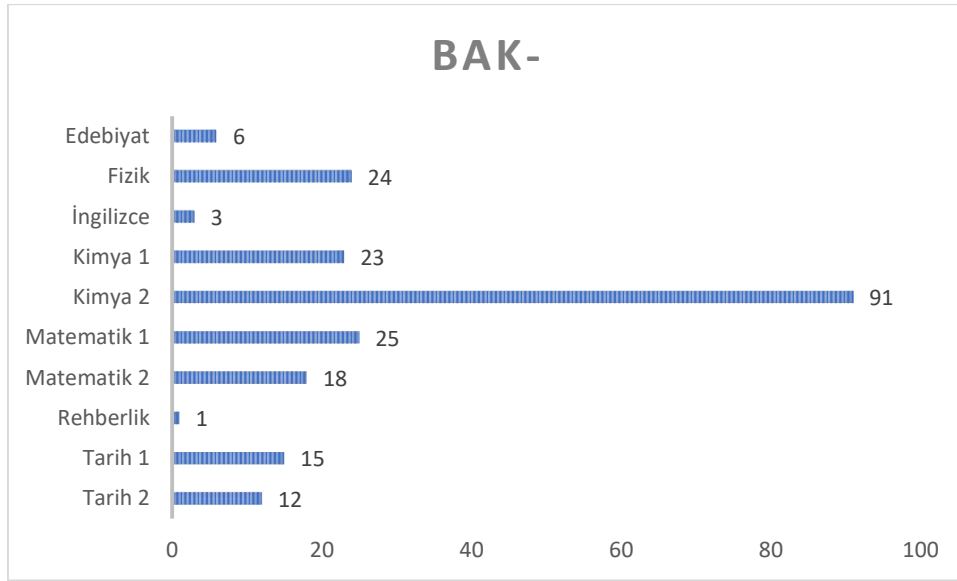
İngilizce dışındaki tüm derslerde, farklı oranlarda olmakla birlikte her üç temsil sisteminin de kullanıldığı görülmüştür. Ancak temsil sistemlerinin dengeli kullanılması bakımından incelendiğinde, sırasıyla Tarih 1, Kimya 1 ve Edebiyat dersleri öne çıkmaktadır.

Tablo 6.

Görsel Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : Bak-	6	24	3	23	91	25	18	1	15	12	218
2 : Gör-	7	3	0	6	0	3	17	0	6	4	46
3 : Şekil	1	7	0	8	0	1	6	1	2	4	30
4 : Göster-	3	4	0	0	6	2	2	0	3	2	22
5 : Göz	2	0	0	2	2	0	1	0	3	0	10
6 : Fark	0	0	0	0	1	3	2	1	0	0	7
7 : Dikkat	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	6
8 : Hedef	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	5
9 : Yansı-	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
10 : Parlak	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
11 : Aydınlanma	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
12 : Hayal	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13 : Manzara	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Toplam	23	40	3	42	104	34	51	3	30	22	352

Tablo 6, görsel temsil sistemini işaret eden sözcükler olarak kodlamada yer alan 16 sözcük veya sözcük kökünü ve bunların derslerde yer alma sayılarını göstermektedir. Gerek tüm derslerde kullanılmış olan, gerekse sayıca en fazla kullanılmış olan görsel temsil sistemini işaret eden sözcük “bakmak”tır. Bakmak sözcüğünün kullanım sayıları aşağıdaki grafikte özetlenmiştir.



Şekil 4. “Bak” Köküyle Çekimlenen Sözcüklerin Derslere Göre Sayıları

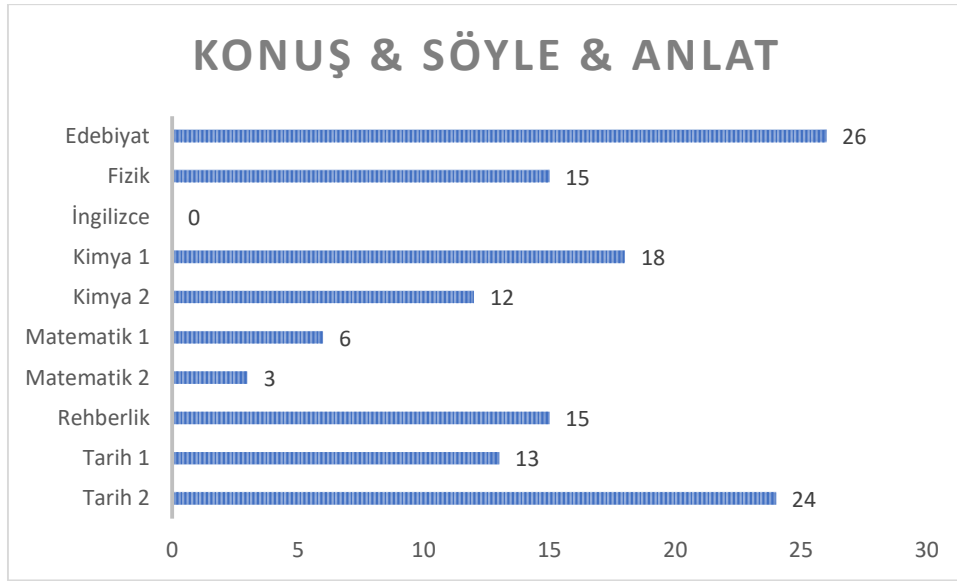
Görsel temsil sistemini işaret eden toplam 104 sözcük kullanmış olan Kimya 2 dersinden, bu 104 sözcükten 91’i “bak” köküyle türetilmiş sözcüklerden oluşmuştur. Kimya 2 dersinde, görsel temsil sistemini imleyen diğer kelimelerin toplam sayısı 13’tür. Kimya 1 dersindeyse, “bak” köküne sahip kullanılan sözcük sayısı 23’tür. Dolayısıyla, Kimya 2 dersinde ortaya çıkan çok yüksek sayıdaki kullanımın, kimya dersinin kendi koşullarından kaynaklı olduğu düşünülmemekte, ders öğretmeninin dil kullanım pratiğinden ileri geldiği düşünülmektedir. “Bak” köküne sahip sözcükler, Matematik 1 ve Matematik 2 dersleriyle Tarih 1 ve Tarih 2 derslerinde, birbirlerine yakın sayılarda kullanılmıştır.

Tablo 7.

İşitsel Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : Söyle-	8	5	0	10	8	6	0	6	6	21	70
2 : Sor-	3	0	1	8	9	4	0	2	13	6	46
3 : Konuş-	11	10	0	7	0	0	2	7	6	2	45
4 : Dinle-	2	9	2	0	1	0	1	8	3	9	35
5 : Anlat-	7	0	0	1	4	0	1	2	1	1	17
6 : Duy-	5	1	0	2	2	0	0	2	2	0	14
7 : Ses	1	0	1	2	0	0	0	0	0	7	11
8 : Gürültü	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4
9 : Bağır-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
10 : Diyalog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
11 : Ezber	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
12 : Kulak	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Toplam	38	25	4	31	24	11	5	27	32	50	247

İşitsel temsil sistemini gösteren 12 sözcük veya sözcük kökü bulunabilmektedir. Bu sözcük veya köklerin derslerde yer alma sayısı yukarıdaki Tablo 7’de gösterilmiştir. İşitsel temsil sistemiyle bağlantılı en çok sayıda sözcük kullanımı 50 sözcük ile Tarih 2 dersinde olmuştur. Tarih 2 dersini sırasıyla 38 sözcük ile Edebiyat ve 32 sözcük ile Tarih 1 dersleri izlemiştir. En az kullanım ise, 4 sözcük ile İngilizce ve 5 sözcük ile Matematik 2 dersinde görülmüştür. İngilizce dersi dışındaki tüm derslerde konuşma eylemini belirten sözcüklerin kullanıldığı görülmüştür ki bu sözcükler konuş(mak), söyle(mek) ve anlat(mak)tır. Bu sözcük ve sözcük köklerinin, derslerde toplam kullanım sayısı Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. “Konuş”, “Söyle” ve “Anlat” Köküyle Çekimlenen Sözcüklerin Toplamının Derslere Göre Sayıları

İşitsel temsil sistemini işaret eden sözcüklerden konuşmak, söylemek ve anlatmak sözcük ve çekimlerinin toplamı en çok Edebiyat dersinde kullanılmıştır. Edebiyat dersinde bu sözcüklerin toplam kullanılma sayısı 26’dır. Tarih 2 dersinde ise bu sözcüklerin toplam kullanım sayısı 24 olmuştur. Diyalog ve konuşmadan ziyade, çözmek, işlem yapmak gibi eylemlerin yaygın kullanıldığı matematik derslerinde ise konuşmak, söylemek ve anlatmak kökleriyle çekimlenmiş sözcükler toplamı en az sayıda olmuştur.

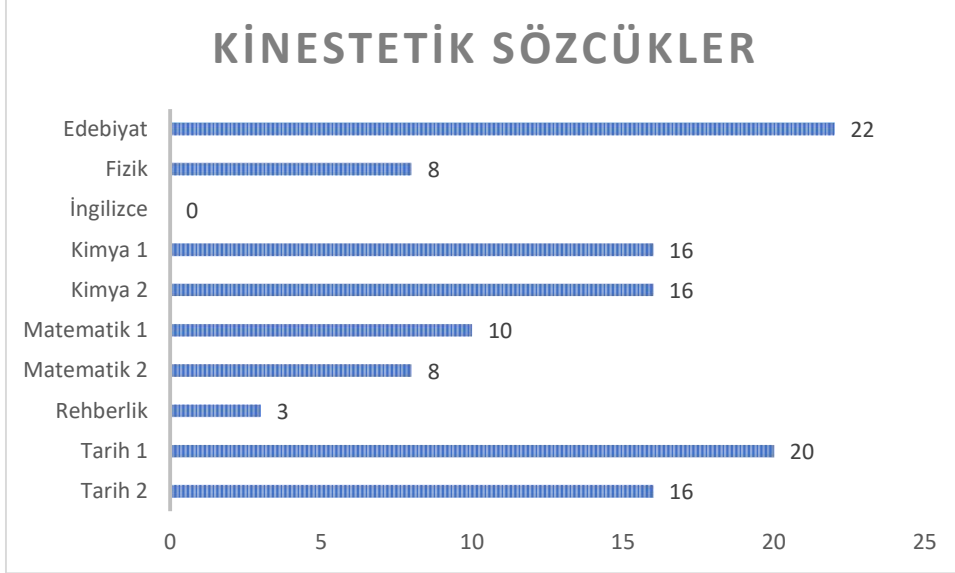
Tablo 8.

Kinestetik Temsil Sistemini Gösteren Sözcükler ve Derslere Göre Sayıları

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : Hal	2	4	0	2	1	5	8	1	7	0	30
2 : El	3	1	0	1	8	2	0	0	2	7	24
3 : Yol-	1	0	0	0	4	1	0	0	5	1	12
4 : Tut-	2	1	0	1	0	0	0	0	3	1	8
5 : Ağır	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	5
6 : Hareket	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	5
7 : Hisset-	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5
8 : Karış-	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	5
9 : Çek-	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3
10 : Ayak	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11 : Doku	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
12 : Eğilim	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
13 : Takıl-	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
14 : Birleş-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
15 : Boğuş-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
16 : Burun	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
17 : Dal-	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
18 : Değın-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
19 : Dokun-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
20 : Eğıl-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
21 : Etraf-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22 : Gerginlik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
23 : Kaskatı	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
24 : Keskin	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
25 : Meşgul	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
26 : Parmak	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
27 : Sağlam	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Toplam	22	8	0	16	16	10	8	3	20	16	119

Kinestetik temsil sistemini gösteren 27 farklı sözcük ya da sözcük kökü bulunmuştur. Bu bakımdan, kinestetik temsil sistemini gösteren sözcük sayısı, diğer temsil sistemlerini gösteren sözcüklerden çok daha fazla olmuştur. Ancak, bu sözcüklerin kullanım toplamalarına bakıldığında en az kullanılan temsil sisteminin kinestetik temsil sistemi olduğu görülmektedir. Diğer temsil sistemlerinde, temsil sistemini gösteren bazı sözcük gruplarının kullanım sayısı iki haneli rakamlardan oluşmaktayken, kinestetik

temsil sisteminde iki haneli rakamlardan oluşan herhangi bir sözcük ya da sözcük kökü bulunamamıştır. Kinestetik temsil sistemini ifade eden sözcüklerin toplam kullanım sayısı aşağıdaki grafikte derslere göre sunulmuştur.



Şekil 6. Kinestetik Temsil Sistemini Gösteren Sözcüklerin Derslere Göre Dağılımı

Kinestetik temsil sistemini gösteren sözcük ya da sözcük köklerinin en çok kullanıldığı dersler, 22 sözcükle Edebiyat ve 20 sözcükle Tarih 1 dersleri olmuştur. İngilizce dersinde kinestetik temsil sistemine yönelik herhangi bir sözcük kullanımı saptanamamıştır. En az kullanım ise 3 sözcükle Rehberlik dersinin ardından 8'er sözcükle Fizik ve Matematik 2 derslerinde görülmüştür.

Meta Modele İlişkin Bulgular

Meta Model ihlalleriyle ilgili bulgular iki kategoride ele alınmıştır. Bunlardan biri, Genellemeler grubunda yer alan, Model Operatörler'den Gerekliklik Öğeleri; diğeri, Genellemeler grubunda yer alan, Evrensel Niteleyenler'dir.

Gerekliklik Öğelerine İlişkin Bulgular

Gerekliklik öğelerine ulaşabilmek amacıyla “-meli, -memeli, -malı, -mamalı, zorunlu, gerekli, şart, mecbur” anahtar sözcükleriyle arama yapılmıştır. Bu sözcüklerden

“gerek, mecbur, -meli(-malı) ve zorunda” sözcüklerini içeren oluşan toplam 78 cümleye ulaşılmıştır. Bu cümlelerin dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Gerekliklik Öğelerini Gösterebilen Anahtar Sözcüklerden Alınan Sonuçlar

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : Gerek	7	3	0	7	8	5	10	1	6	2	49
2 : Mecbur	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
3 : meli-malı	1	1	0	0	7	4	0	1	4	0	18
4 : Zorunda	0	2	0	1	1	1	3	0	2	0	10
Toplam	8	6	0	8	17	10	13	2	12	2	78

Ulaşılan cümleler bağlamsal olarak tek tek incelenmiş, önlerindeki ve arkalarındaki cümlelerle kurdukları anlam dikkate alınmıştır. Verilerin Analizi bölümünde de açıklandığı üzere, bağlamsal değerlendirme sonrasında Meta Model ihlali içerdiği görülen cümlelerin dağılımları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Bağlamsal Değerlendirme Sonrası Ulaşılan Gerekliklik Öğeleri İçeren Cümleler

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2
1 : Gerek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 : Mecbur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 : meli-malı	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
4 : Zorunda	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0

Ulaşılan 78 cümleden 5 tanesinde, Bölüm 3.2.6.1.2.2’deki açıklamayla uyumlu meta model ihlali yapıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda ilgili cümleler ve analizler aşağıda yer almaktadır.

“Ali, ama sen bunu anlamış olmalıydın şimdiye kadar.”¹⁷

Burada, Ali’nin anlamış olması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ali’nin bunu şimdiye kadar anlamış olması bir kural değildir. Cümlenin çekiminden de görüldüğü üzere, Ali bunu anlamamıştır ki bu da doğaldır. Öğretmenin, Ali’nin anlayacağını düşündüğü her şeyi Ali anlamak zorunda olmadığı gibi, doğal olarak bu mümkün de değildir. Bu nedenle öğretmen tarafından Ali’ye bir yükümlülük getirilmiştir.

“İnsan, böyle sevgi dolu olmalı.”

Bu cümlede iki tane genelleme bulunmaktadır. Ancak bu analizin kapsamına giren gereklilik ögesi olan “olmalı” ifadesidir. Cümlenin ortaya koyduğu önerme, kötü (olumsuz anlam içeren) bir önerme değildir. Ancak, öğretmen konuştuğu öğrencileri sevgi dolu olmaya mecbur etmekte, öğrencilerin sevgi dolu olmadıkları bir zamanı düşündüklerinde veya deneyimlediklerinde kendilerini suçlu veya en azından kabahatli hissetmelerine neden olmaktadır. İnsanın yaşadığı çeşitli duygular bulunmaktadır. Dolayısıyla hiç kimsenin her zaman aynı biçimde sevgi dolu olması da beklenemez. Öğretmenin önermesi, her zaman böyle (sevgi dolu) olunması gerektiği üzerine olduğundan tüm diğer duyguları yaşarken, öğrenciler yanlış bir şey yaptıkları hissine kapılabilirler. Bu da onların bu duygularını bastırmalarına ve ilgisiz zamanlarda duygu patlamaları yaşamalarına sebebiyet verebilir.

“Ama bu memleketin hali sizi de ilgilendirmek zorunda.”

Diğer bir deyişle bu cümlede “Bu memleketin haliyle ilgilenmek zorundasınız” denilmektedir. Bu önerme, kendi içinde doğru bir önerme olabilir. Her ne kadar her yurttaşın, ülkesinde olup bitenlerle ilgili olacağı düşünülse de bu bir zorunluluk değildir. Buradaki amaç, öğrencileri ülke gündemini takip etmeye yönlendirmek olsa bile, “zorunda” kelimesiyle bu bir mecburiyete dönüştüğünden, bunu yapmayan ya da o an için yapamayan öğrenciler, yapmakla mükellef oldukları bir şeyi yapmadıkları duygusuna kapılabilirler. Ya da tam tersi, böyle bir şeye mecbur tutulduklarını hissederek, mecburiyet koşullarıyla kurdukları ilişkiye bağlı olarak üzerlerindeki baskıyla tam tersi bir tutum da geliştirebilirler.

¹⁷ Öğrencinin ismi değiştirilmiştir.

“Şimdi şakası bir yana arkadaşlar, tabi siz kasılmayın, gerilmeyin diye uyarmak zorundayım.”

Öğretmen burada bir varsayımda bulunarak kendini sınırlandırmış ve uyarı yapmaya mecbur tutmuştur. Her ne kadar öğretmenin tahmininin kuvvetli olma olasılığı olsa da öğretmen öğrencilerin (o konuyla ilgili) kasılıp gerileceğini varsayarak buna bağlı geliştirdiği tutumla da kendini bir mecburiyetin içine soktuğunu belirtmektedir.

“Şimdi bu liseye gelen bir öğrencinin, meslek lisesi olmadığına göre belli hedefleri olmalıdır.”

Burada hedefle kastedilen üniversitedir. Yani her Anadolu Lisesi öğrencisinin üniversiteye gitmesi gerektiğini söylerken, öğrencilere güzel bir hedef göstermeye çalışmıştır. Ancak her ne kadar hedef olumlu olsa da başkası (öğrenciler) adına ortaya konulmuştur. Öğrenciler bu hedefi izlemeye mecbur edilmiştir.

Bağlamsal değerlendirme sonucunda, anahtar sözcüklerle yapılan aramada ulaşılan ancak meta model ihlali içermediğinden analiz kapsamı dışında tutulan cümlelerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“O yüzden hiç bölmeme gerek yok.”

Bu cümlede, derste kullanılan sayının bölünmesine gerek olmadığını ifade etmektedir. Konu anlatımıyla ilgili bir ifadedir, ayrıca matematik kuralına gönderme yapmaktadır. Dolayısıyla kimseyi baskı altına almamakta ya da bir zorunluluk oluşturmamaktadır.

“Eksi karşısında olmalıydı.”

Derste yapılan işlemle ilgili bir cümledir. Önerme, herhangi bir kişiye yönelik değildir. Konu matematik olduğundan, ilgili işlemin ya da denklemin çözülebilmesi için “eksi”nin olması gereken yer değişmez biçimde sabittir. Bu nedenle, bu cümlede bir gereklilik ifade edilmekle birlikte meta model ihlali bulunmamaktadır.

“Şıklara pi’li yazmışsa, sen de pi’li görmek zorundasın.”

Buradaki zorunluluk test kurallarından ileri gelmektedir. İfade, test seçenekleri arasındaki birimleştirmeyi açıklamaktadır. Test seçenekleri arasında, hangi birim kullanılmışsa, öğrencinin de o birimle işlem yapması ya da o birime ulaşacak şekilde

işlem yapması gerekmektedir. Günümüzde kullanılan test teknikleri arasında kişiye özel hazırlanmış testler bulunmamaktadır. Dolayısıyla kişiye yönelik bir önerme söz konusu değildir. Bu nedenle bu cümlede zorunluluk ifade edilmesine karşın meta model ihlali bulunmamaktadır.

“Mecburum suyu kullanmaya.”

Kimya dersiyle ilgili bu cümlelerin konu anlatımıyla ilgili olduğu çok açıktır. Ders kapsamında kullanılmış olan bu cümledeki “mecburiyet”in kişiye yönelik bir boyutunun olması söz konusu değildir. Diğer bir deyişle, ne öğretmen, ne de öğrenci gerçekten hiçbir şeye mecbur kalmış ya da bırakılmıştır. Yalnızca dersin bir parçası olan bu önermenin meta model ihlali yaratması söz konusu olamaz.

Evrensel Niteleyenler’e İlişkin Bulgular

Aramada kullanılan ve Evrensel Niteleyenler’i gösteren anahtar sözcükler “hepsi, hep, hiç (bir, kimse), asla, her (zaman, biri), herkes”tir. Bu sözcüklerden hep, her(kes, zaman) ve hiç (bir, kimse) sözcüklerini içeren toplam 119 cümleye ulaşılmıştır. Bu sözcüklerin dağılımı Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11.

Evrensel Niteleyenler’i Gösterebilen Anahtar Sözcüklerden Alınan Sonuçlar

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : Asla	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2 : Hep	3	4	0	8	0	3	5	2	2	7	34
3 : Her	4	2	2	15	0	0	6	4	10	1	44
4 : Hiç	6	2	0	10	0	6	0	4	7	5	40
Toplam	13	8	2	33	0	9	11	10	20	13	119

Tablo 11’deki ifadeleri barındıran cümleler, bağlamsal olarak incelenerek ve Meta Model ihlallerinden Evrensel Niteleyenler grubunda yer aldığı tespit edilenler Tablo 12’de gösterilmiştir. Evrensel niteleyenlerin nasıl tespit edildiği Bölüm 3.2.6.1.2.1’de ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Tablo 12.

Bağlamsal Değerlendirme Sonrası Ulaşılan Evrensel Niteleyen İçeren Cümleler

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2
1 : Asla	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 : Hep	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
3 : Herkes	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
4 : Hiç	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1

119 cümleden, yalnızca 12 tanesinde Evrensel Niteleyenler grubundan Meta Model ihlali saptanmıştır.

“Keser gibi hep kendine yontuyordu.”

Bu deyim tek başına bir meta model ihlali yaratmasa da, cümle üçüncü tekil şahıs ile çekilmiştir. Söz konusu kişinin “hep” bir şeyi yapmakta olduğu belirtilmiştir. “Hiç kendine yontmadığı bir zaman yok mu?” sorusu sorulduğunda, genellemenin kendisi açıkça görülebilmektedir.

“Hani siz hep diyorsunuz ya işte ‘sorunlarımız var’ diyorsunuz.”

Hiç kimsenin herhangi bir şeyi hep yapması mümkün değildir. Buradaki hep, bir vurgu unsuru olarak kullanılmış, ancak hitap ettiği kişiyi sürekli aynı şeyi yapmakla itham etmiştir. Bireylerin sorunlarının olduğu zamanların olması doğaldır. “Hep mi diyoruz? Hiç demediğimiz bir zaman olmadı mı?” sorularıyla genelleme ortaya çıkarılabilmektedir.

“Hiçbir şey yapamadık.”

Ders kapsamında kullanılan bu cümlede, ders konularından herhangi birinin yapılmadığı, dersin işlenmediği ifade edilmek istenmiştir. Ancak, öğretmenin planladığı düzeyde ders işlenmese de öğrencilerle iletişim kurulmuştur. Dolayısıyla yapılan en az bir şey olduğu açıktır.

“Görsel anlamda deney yapmanın hiç kimseye bir faydası yok.”

Burada öğretmen, deneylerin kişisel olarak yapılması gerektiğini, grup halinde deney yaparak gruptaki bazı kişilerin gözlemci statüsünde deney masası başında bulunmasının, deney yapmanın kendisi kadar yararlı olmayacağını ifade etmeye çalışmıştır. Deneyle öğrenme konusunda ideal durum, her öğrencinin deneyi deneyimlemesi olabilir. Ancak, deney ortamında görerek öğrenmek de hiç deney ortamında bulunmaktan faydalıdır. Bu cümlede, öğretmen kendi zihninde oluşturduğu fayda noktasına, deneyi deneyimleyemeyen öğrencilerin ulaşmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir. Buradaki meta model ihlali, “Bu sınıftaki öğrencilerden biri bile mi faydalanamaz?” sorusu ile ortaya çıkarılabilir.

“Biz kolay sorarsak herkes de yüksek, yüz yüz alacak.”

Bu cümlede öğretmen, soruların kolay olması halinde her öğrencinin tam puan alacağı yönünde bir genelleme yapmaktadır. Sınavdaki soruların kolay olması halinde sınıfın büyük bölümü yüksek not alabilir, hatta tam puan alabilir. Ancak tüm sınıfın tam puan alması, her şeyden önce öğrencilerin zihin durumunu ve bilgiye sahip olma durumunu göz ardı etmektedir. Tüm öğrencilerin sınav süresince dikkatlerini sınava verebilmesi ve tüm soruları yapabilmesi de, her öğrencinin “kolay” soruları yapabilecek bilgiye sahip olması da gerçek olamayacak kadar genişletilmiş, genelleştirilmiş bir düşüncenin ürünüdür. “Sorular kolay olursa herkes (her öğrenci) yüz alabilir mi?” sorusuyla meta model ihlali açıkça görülebilmektedir.

“Hiç kimse demeyecek ki ‘ya biz yüzü hak ettik mi hak etmedik mi’ diye düşünmeyecek.”

Bir önceki cümleyle bağlantılı olarak kurulmuş bu cümlede de genelleme devam ettirilerek, soruların kolay olmasının nedeniyle her öğrencinin yüz alması durumunda, hiç kimsenin kişisel bir sorgulama yapmayacağı ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, sınava giren tüm öğrencilerin yalnızca puanı düşündüğü, etik hiçbir kaygılarının olmadığı iddia edilmektedir. Bu cümlede kullanılan “demek” fiili, sözlü ifadeden çok düşünceye işaret etmektedir. En az yirmi öğrencinin olduğu bir ortamda, tüm öğrencilerin nasıl düşüneceğinin bilindiği belirtilmektedir. “Bu öğrenciler arasında, yüz alması halinde bunu hak edip etmediğini düşünecek bir öğrenci dahi yok mudur?” sorusuyla yapılan genelleme ortaya çıkarılabilir.

“Oradaki tablodaki puana bakıp herkes uyuyacak, geçip gidecek.”

Yine bir öncekiyle bağlantılı olarak kurulmuş bu cümlede, öğrencilerin okul ve dersle ilgili tek motivasyonlarının sınavlardan yüksek puan almak olduğu iddia edilmektedir. Bu nedenle de soruların kolay sorulmasına bağlı olarak öğrencilerin yüksek puan almaları durumunda, tüm öğrencilerin hiç ders çalışmayarak öğrencilik sürelerini dolduracakları ve liseyi bitirecekleri belirtilmektedir. Her ne kadar kendinden önceki cümlelerin yarattığı koşullara bağlı olarak kurulmuş olsa da, bu cümlede ayrıca “geleceği bildiğini” iddia etmek de yer almaktadır. Şüphesiz, sınavlardan yüksek puan almak pek çok öğrenci için ciddi bir motivasyon kaynağıdır. Ancak, okuldaki sınavdan yüksek puan alan tüm öğrencilerin, başta üniversiteye giriş sınavı olmak üzere öğrenim hayatlarıyla ilgili başka hiçbir motivasyonları olmayacağını düşünmek açık bir genellemedir. “Bu dersi alan öğrencilerin, dersten aldıkları not dışında başka bir amaçları, hedefleri ya da motivasyonları yok mudur?” sorusuyla genelleme fark edilebilir.

“Ama lise hayatında kafanda hiçbir bilimsel düşünce yok, veya herhangi bir proje oluşturamadıysanız, lisede de aynı, pardon üniversitede de aynı lisedeki gibi mezun olup çekip gideceksiniz.”

Konuşma sırasında oldukça devrik bir biçimde oluşturulmuş bu cümlede, sınıftaki tüm öğrencilerin, orta öğrenimleri boyunca herhangi bir bilimsel düşüncelerinin olmadığı ifade edilmektedir. Her ne kadar cümle ikinci tekil şahıs çekimle başlasa da, ikinci çoğul şahıs çekimle bitirilmiştir. Dolayısıyla sınıftaki öğrencilerin tümüne hitap edildiği anlaşılmaktadır. Herhangi bir öğrencinin lise çağına gelene kadar dahi bilimsel düşünceden tamamen uzak durduğunu belirten bu cümlede, lisede de bilimsel düşünce oluşturulmadığı ve üniversitede de oluşturulmayacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin bilimsel düşünme seviyesi, öğretmenin beklentisinin altında olabilir. Ancak tüm öğrencilerin, bir tane bile bilimsel düşünceye ya da meraka sahip olmadığını iddia etmek açık bir genellemedir. “Bu sınıftaki öğrencilerin hiçbirinde bilimsel hiçbir düşünce yok mu?” veya “Bu sınıftaki öğrencilerin düşüncelerinden hiçbirisi bilimsel değil mi?” sorularıyla yapılan genelleme saptanabilmektedir.

“Kalan yok, ama neticede hiçbir şey yok.”

Öğrencilerin sınıf geçmesiyle ilgili olarak kurulmuş bu cümlede, “hiçbir şey” ile kastedilen öğrencilerin okuldan ve derslerden elde etmesi beklenen kazanımlardır. Bu nedenle sınıfta kalmanın olmadığı bir öğretim sisteminde herhangi bir kazanımın

olamayacağı iddia edilmektedir. Sınıfta kalma, öğrenciler için ciddi bir yaptırım mekanizması olabilir ve bu mekanizmanın yokluğu veya işlevsizliği öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilir. Yine de hiçbir öğrencinin hiçbir kazanımı olmayacağını iddia etmek açık bir genellemedir. Okuldaki öğretim faaliyetiyle bağlantılı kazanımlar bir yana, eğitim faaliyeti ve öğrencilerin gerek kendi aralarında, gerek öğretmenlerle geliştirdiği sosyal ilişkiler bile başlı başına birer kazanımdır. “Sınıfta kalma olmadığında öğrencilerin okuldan herhangi bir kazanımı olmaz mı?” sorusuyla genelleme ortaya çıkarılabilmektedir.

“O zaman herkes kendi kendini kandırıyor.”

Bir önceki cümleyle bağlantılı olarak kurulmuş bu cümlede, “herkes” ifadesi yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda öğretmenleri ve idarecileri de kapsamaktadır. Sınıfta kalma mekanizmasının işlevsizliğini ifade eden bir önceki cümleye dayanarak, sistemdeki tüm bireylerin başarısızlıkla yüzleşmediği anlatılmaktadır. Ne var ki, gerek öğrencilerin, gerekse eğitim sisteminde yer alan diğer tüm bireylerin, ortaya çıkan “yüksek başarı” sonucunun nedenleri hakkında düşünmediği belirtilmektedir. Şüphesiz öğretim faaliyetinin yeterli yapıp yapılmadığını değerlendirecek kişiler öğrenciler arasında da eğitim sistemindeki diğer bireyler arasında da yer almaktadır. “Kendini kandırmayan bir kişi bile yok mu?” veya “Bu durumun sebeplerini düşünen kimse yok mudur?” sorularıyla yapılan genellemeye ulaşılabilmektedir.

“Sıradan insanlara hiçbir meslekte ihtiyaç yok.”

Öğrencilere belirgin özellikler kazanmalarını tavsiye eden bu cümlede, tüm meslekler için sıra dışı olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, her şeyden önce niteliksiz eleman çalıştıran sektörleri tamamıyla görmezden gelmektedir. Belirgin herhangi bir uzmanlığı ya da becerisi olmayan pek çok kişi iş bulabilmekte ve çalışma hayatına katılabilmektedir. Öğretmenin öznel konumlanışı, sıradan insanların çalıştığı sektörleri değersizleştirme eğiliminde olabilir. Ancak öğretmenin kendi inanç ve değerleri, sıradan insanların çalıştığı mesleklerin olmadığını göstermez. “Sıradan insanlara ihtiyaç duyan herhangi bir meslek ya da sektör yok mudur?” sorusu, bu cümledeki genellemeyi ortaya çıkarabilir.

“Eğer Talas Savaşı’nı bilmiyorsan, diğerlerini hiç bilmiyorsun anlamına gelir.”

Bu cümle, gerçek anlamda ikinci tekil şahısla çekilmiş bir cümledir, yani “sen” diyerek sınıftaki tüm öğrenciler değil, tek bir öğrenciye hitap edilmiştir. Cümleyi kuran öğretmenin yaptığı kişisel veya profesyonel değerlendirmeye göre, Talas Savaşı, bilinmesi gereken savaşlar arasında en önemlisidir. Dolayısıyla Talas Savaşı’nı bilmeyen bir öğrencinin diğer savaşları bilmesi olasılığı bulunmamaktadır. Şüphesiz ders konuları arasında yer alan ancak öğretmene göre daha az önemli olan savaşları ilgili öğrencinin bilmesi olasılığı vardır. “Bu derste ele alınan savaşlardan, az da olsa bildiğim herhangi bir savaş yok mudur?” sorusu ile yapılan genelleme görülebilir.

Görüldüğü gibi yukarıda yer alan cümleler bir veya birkaç örnekten yola çıkarak sonucu mutlak doğru olarak kabul etmekte, yani genellemektedir. Yukarıda belirtilen anahtar sözcüklerle yapılan arama sonucunda ulaşılan ancak meta model ihlali içermediği görüldüğünden analiz dışında tutulan cümlelere bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Sinüs kareye bölersiniz ama hep tanjant üzerinden işlem yapıyoruz ya.

Bu cümlede kullanılan “hep” sözcüğü herhangi bir genelleme içermemektedir. Ders kapsamında, ileride başka türlü işlemler yapılabilecek olsa da, o ana kadar her seferinde tanjant üzerinden işlem yapıldığı bu cümlede ifade edilmektedir.

Herkes yapmaya çalışsın hemen.

Bu cümledeki “herkes”, “hepiniz” anlamındadır ve bir hitaptır. Bu nedenle herhangi bir meta model ihlali (genelleme) içermemektedir.

Yani reklamımız olsun bari, hiç olmazsa.

Cümlede yer alan “hiç”, “hiç olmazsa” şeklinde kullanılan bir deyimdir, kendi başına bir anlamı vardır ve genelleme içermemektedir. Cümledeki “bari” sözcüğünün anlamını kuvvetlendirmek için kullanılmıştır.

Çerçevelemelere İlişkin Bulgular

Çerçevelemeleri gösteren anahtar sözcükler olan “ama/fakat”, “ve” ile “bile-
rağmen-halde” sözcükleriyle yapılan aramada, bu sözcükleri içeren toplam 328 cümleye ulaşılmıştır. Bu cümlelerin dağılımı Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Çerçevelemeleri Gösterebilen Anahtar Sözcüklerin Dağılımı

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : ama	31	18	1	40	9	15	10	11	15	12	162
2 : fakat	0	5	0	3	6	0	0	0	5	0	19
3 : ve	18	15	0	6	4	14	10	0	25	29	121
4 : bile-rağmen-halde	2	2	0	4	2	0	8	0	3	5	26
Toplam	51	40	1	53	21	29	28	11	48	46	328

Bağlamsal değerlendirmeye göre, çerçeveleme içerdiği saptanan cümlelerin sayısı ve dağılımı ise Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Çerçeveleme İçeren Cümlelerin Sayısı ve Dağılımı

	Edebiyat	Fizik	İngilizce	Kimya 1	Kimya 2	Matematik 1	Matematik 2	Rehberlik	Tarih 1	Tarih 2	Toplam
1 : ama	1	1	0	6	0	2	1	4	1	1	17
2 : fakat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 : ve	5	2	0	1	0	3	1	0	1	4	17
4 : bile-rağmen-halde	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4
Toplam	6	3	0	8	0	5	2	4	2	8	38

Tablo 13 ve 14’te görüldüğü gibi ulaşılan 328 cümleden 38’inde ilgili sözcükler yapılan çerçevelemeye işaret etmiştir.

“Ama” sözcüğü kullanılarak yapılan çerçevelemeler, ikinci söyleneni ön plana çıkartıp birinci söyleneni geri plana itmektedir. “Ama” sözcüğünün eşanlamlısı olarak “fakat” sözcüğünde de aynı durum söz konusudur. Ancak “fakat” sözcüğü kullanılan hiçbir cümlede bu şekilde bir çerçevelemeye rastlanamamıştır. “Ama” sözcüğüyle yapılan 17 çerçeveleme aşağıda dökümlenmiştir. Örneklerden de, bu sözcüklerin, cümle veya cümlecikleri birbirine bağlarken, diğer kısmı geri plana ittiği görülmektedir.

“Eksi karşıda olmalıydı. Ama ben yazmadım.”

“Koyacaktım ama zamanım yoktu.”

“Söylemeyecektim, ama söylüyorum.”

“Ayşe güzel cevaplar verir ama bu olayda bir şok yaşadı.”¹⁸

“Şimdi çok aldırış etmiyoruz ama ders sırasında telefon ortaya çıkıyorsa kesin çöpe gidiyor.”

“Daha size Ayşe’yi çok konuştururdum ama fazla döktü her şeyi.”¹⁹

“Sanıyorum, bir iki gelmeyen, bakamadım ama.”

“Deneyleri yapamadık. Ama şeyden sonra laboratuvara ineceğim, bakacağım.”

“Kimyasal madde de var, var ama çoğu bayatlamış.”

“Kapakları açmakta zorluk çekiyoruz. Ama sanal ortamda deney yapılabilir.”

“Herkes elinde çanta, kitap, sabah, akşam, gece, gündüz, çalışıyor. Ama neticeye baktığımız zaman, ülkemizin bilim dünyasına katkısı yok.”

“Ilıman iklimlerde bilim adamları da yetişmiştir, dünyaya katkıda bulunanlar... Ama sıcak iklimlerde yaşayanlardan bir katkı gelmiyor.”

“Çünkü o zaman bilgisayar alanı yaygındı ama bölüm olarak kısıtlı olduğu için girenler direk iş bulamıyor.”

¹⁸ Öğrencinin ismi değiştirilmiştir.

¹⁹ Öğrencinin ismi değiştirilmiştir.

“herkesten önce atlaman lazım ama sen bizi hakladın geçtin yani”

“bir beş dakikamız olsa işlerdik aslında ama zamanımız yetmedi.”

“İstedığınızı yapabilirsiniz. Ama test sorularında biliyorsunuz ki size bırakılmıyor.”

“Müzikte de bir sürü yeni bir şey var ama romandaki koşu çok hızlı.”

Analiz kapsamında değerlendirilmeyen ve “ama” sözcüğü içeren örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Bu cümlelerdeki “ama” sözcüğü kullanımının herhangi bir çerçeve yapmadığı görülmektedir.

Düz yazı var çocuklar ama sadece sanat göstermek için var.

Bu cümlelerin her iki cümlecğinde de aynı fiilin (var) kullanılması, birinci cümlecğin bir ayrıntısının ikinci cümlecikte verilmesini göstermektedir. Burada kullanılan “ama”, bir açıklamaya yönelik “ama” olduğundan bu cümle analiz kapsamında çerçeveleme olarak değerlendirilmemiştir.

Bir matbaamız vardı ama daha sonraki süreçte matbaa kapatılmıştı.

Bu cümlede de “ama” sözcüğü birinci cümlecği açıklayan ikinci cümlecğe bağlaç olarak kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, bu cümlede yer alan “ama”, kendisinden önceki bilgiyi silmemiş, açıklamıştır. Bu nedenle bu cümle de analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

İki deneyime de eşit ağırlık vermek ya da durumları birbirlerine eşitlemek için cümlelerin “ve” ile birbirine bağlanması gerekir. Bu tür kullanıma uygun 17 cümleye ulaşılmıştır.

“denklemimizin çözümü vardır diyoruz. Ve oradan reel bir sayı yazıyoruz.”

“Ama ben yazmadım. Ve diyorum ki...”

“Yok, o zaten kendisiyle olduğu için bölünür. Ve ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem haline getirilir.”

“Okuyacaksın ve okurken anlayacaksın.”

“Şu nedenle yazmıyorum ve düşünmüyorum.”

“çalışmaya vakit bulamadılar ve gittiler.”

“Benim memleketimde, benle ilgili bir konu konuşuluyor ve adamlar beni almıyor.”

“Abbasi hizmetine geçtiler. Ve Emevilerin başlatmış oldukları sonu bu şekilde gelmiş oldu.”

“burada birleşmişler ve Karahanlı devletini ne yapmışlar, kurmuşlardı.”

“Gemi idaresi kurulmuştu ve gelen geçen gemilerden ne alınıyordu? Vergi alınıyordu.”

“Moğollarla sınırdaş olduk ve Moğol tehlikesi sınırlarımıza kadar gelmiş oldu.”

“Artı K çarpı 360 diyorsunuz. Ve buradan artık X’leri yalnız bırakıyoruz.”

“bir olay örgüsü meydana getiriyordum ve bu zamanla beraber kullanmaya çalışıyorum.”

“Tiyatroda da vardır. Ve dönemin zihniyetinden etkilenirler.”

“ben bir roman yazmak istiyorum diye başlamış. Ve denemiş.”

“Şimdi tekrar tarihlere dönün ve şunu düşünün arkadaşlar.”

“Topuktan yukarı doğru ne yapmaya başlıyordu? Hayal etmeye. Ve ortaya neler çıkıyordu?”

Ders konularının da eşit durumlar olarak birbirine bağlanmasında “ve” sözcüğünün kullanıldığı görülmüştür. Her ne kadar “ama” ile “ve” çerçevelerinin sayısı eşit gibi gözükse de, “ama” ile kurulan çerçevelerde ders konuları yer almamıştır. Çünkü, ders konularında kullanılan “ama” ile, bir ilişki, bir önem sırası, vb. durum ifade edilmiştir. Bu nedenle yukarıda yer alan 17 “ama”lı cümle arasında ders konuları yoktur. Ancak, “ve” ile bağlanan cümleler arasında ders konuları da bulunmaktadır.

Çerçeveler arasında yer alan diğer unsur da, olumlunun öne çıkarılmasıdır. Bu çerçevenin bir bakıma, “ama” ile yapılan olumsuz durumun öncelenmesinin tersi olduğu söylenebilmektedir. Bu çerçevede kullanılan dil kalıbı “olsa bile”, “olmasına rağmen” ve “olduğu halde”dir. Bu kalıbın kullanıldığı 4 cümleye ulaşılmıştır. Bu cümleler aşağıda yer almaktadır.

“Yani bütün dersaneler full öğrencileri iyi hazırlasalar bile, girecek öğrenci sayısı onu geçmiyor.”

“İslamleşmiş olmalarına rağmen Araplaşmamaları”

“ilk seferler sonuç almış olmasına rağmen, sonradan yeniden Müslümanların eline geçti.”

“hepsi Hristiyan olacak demiş olmasına rağmen, geri dönememişlerdir.”

Yukarıda yer alan 4 cümleden 3’ünün aynı derste kullanıldığı ve ders anlatımıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan olumlu durumun öne çıkarıldığı çerçevenin, diğer iki çerçeveye göre çok daha az sayıda kullanıldığı görülmüştür.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu doğrultuda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Yapılan çalışma doğrultusunda üç öğretmenin tüm temsil sistemlerini dengeli bir biçimde kullandığı görülmüştür. İngilizce dışındaki tüm derslerde ise yine üç temsil sistemi kullanılmakla birlikte, en çok kullanılan temsil sistemi ile diğerleri arasındaki fark daha büyük durumdadır. Bu nedenle 6 ders için temsil sistemleri bakımından dengeli bir kullanımdan bahsedilememektedir.

Sayısal derslerde görsel temsil sisteminin, sözel derslerdeyse işitsel temsil sisteminin yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında, sayısal derslerin hem soyut olmaları hem de tahta, ekran vb. görsel araçları daha fazla kullanmalarının, sözel derslerin ise daha çok konuşma ve ifadeye dayalı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle derslerin doğası ve işleniş tekniği ile ders kapsamında kullanılan araç gereçlerin, ders kapsamında yoğun kullanılan temsil sistemleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar, bazı derslerin doğası bazı temsil sistemlerini daha yoğun kullanmayı gerekli kılıyormuş gibi gözükse de özellikle aynı derse ait farklı örneklerin kıyaslanmasıyla, dersin doğasının yoğun kullanılan temsil sistemindeki tek belirleyen olmadığı görülmüştür. Öyle ki aynı dersin farklı örnekleri arasında, en yoğun kullanılan temsil sistemi değişmemişken kullanım yoğunluk oranlarının çok farklı olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin iletişim pratik ve tercihlerinin de derste en yoğun kullanılan temsil sistemleri açısından belirleyici olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda, 10 öğretmenden 2'sinin tek temsil sistemi ağırlıklı ders anlattığı, 5'inin iki temsil sistemini ağırlıklı olarak kullandığı düşünülmektedir. Diğer 3 öğretmenin ise her üç temsil sistemini de dengeli bir biçimde ve yaklaşık eşit ağırlıklarda kullandığı görülmüştür.

Çoğunlukla görsel ve işitsel temsil sistemlerinin ağırlıkla kullanıldığı görülmüştür. Kinestetik temsil sistemi ise genel olarak en az kullanılan temsil sistemidir. İngilizce dersinde kinestetik temsil sistemi kullanımı görülememiş, Matematik derslerinden birinde ise kinestetik temsil sistemi en çok kullanılan ikinci temsil sistemi olmuştur. Ancak belirtmek gerekir ki bu ders kapsamında görsel temsil sistemi çok yüksek oranda kullanılmış, diğer temsil sistemleri ise çok az oranda kullanılmıştır. Dolayısıyla en çok kullanılan ikinci temsil sistemi kinestetik temsil sistemi gibi gözükse de, en az kullanılan temsil sistemi olan işitsel temsil sistemiyle arasındaki kelime farkı yalnızca üçtür.

Temsil sistemlerinin dengeli kullanımı, öğretmenlerin öğrencilere ulaşabilmesi ve anlatmaya çalıştıkları konunun daha çok öğrenci tarafından daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemlidir (Burton, 2009). Bu da her şeyden önce öğrenmeyi ve dolayısıyla başarıyı etkileyen bir unsurdur. Daha önce de açıklandığı üzere, bilişsel psikoloji, öğrenme stilleri, yapılandırmacılık ve NLP birbirleriyle uyumlu alanlardır. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, bilişsel bir süreç olarak kişinin zihninde yapılandırılır. Bu noktada öğrenme stilleri kavramı önem kazanır. Öğrenme stillerine de en çok ulaşan araçlardan biri NLP'nin temsil sistemlerine yönelik teknikleridir. Böylece NLP belirli bilişsel süreçlerin yeniden kurulmasını sağlayan bir araç haline gelir (Kudliskis, 2013). NLP'nin temsil sistemleri, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan tekniklerden biridir (Keşan vd., 2011). Tek temsil sistemi kullanarak ders anlatan bir öğretmen, diğer iki temsil sistemi ağırlıklı olan öğrencilere ulaşamayacak, sadece kendi temsil sistemini ağırlıklı kullanan öğrencilere ulaşabilecektir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında gözlenen 10 öğretmenden yalnızca 3'ünün temsil sistemlerinin dengeli kullanımı koşulunu yerine getirdiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen Meta Model ihlalleri, Genellemeler bölümü altında olan Evrensel Niteleyenler ve Gereklilik Öğeleridir. Ancak Meta Model ihlalleriyle ilgili az sayıda örneğe ulaşılabilmektedir. Elde edilen veriler ders sırasında yapılan kayıtlardan oluştuğundan, çoğunlukla ders anlatımı içermektedir. Meta model ihlallerinin sıklıkla bireysel iletişim faaliyetlerinde ortaya çıktığı, ders anlatımı gibi teknik konularda sıklıkla ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ulaşılan meta model ihlali örnekleri, konu anlatımları sırasında değil, öğrenci-öğretmen konuşmalarından elde edilmiştir. Gereklilik Öğeleri'nde incelenen 10 dersten 7'sinde herhangi bir ihlale rastlanmamıştır. 3 derste ise toplam 5 tane Gereklilik Öğeleri grubundan ihlale

rastlanmıştır. Evrensel Niteleyenler incelemesinde ise, incelenen derslerin 6'sında herhangi bir ihlale ulaşılamamış, 4 derste toplam 12 adet ihlale rastlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilginin yapılandırılması esastır. Burada öğretmen yönlendirici olması nedeniyle önemli bir konuma sahiptir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre bir öğretmen, öğrencilerin yanlış anlamalarının üstesinden gelebilmelidir (Sherry, 2008). Meta Model ihlallerini ortaya çıkarmak, tam bir dilsel yapıyı ortaya çıkarmaktır. Yüzey yapıdaki pek çok cümlenin, Meta Model ihlalleri içermesi ihtimali vardır. Eğer derin yapı ortaya çıkarılabilirse, bilginin doğru yapılandırılması sağlanır. Aksi takdirde yüzey yapıdaki eksik bilgiyi insanlar, kendi zihinlerinden doldururlar. Çarpıtılmış ya da genellenmiş cümleler ise bilginin yapılandırılması sürecinin hata içermesine sebep olurlar. Çünkü bilişsel süreçler kişiye özgüdür ve insanlar bilgiyi bilişsel süreçler bağlamında yapılandırırken Meta Model ihlali yapılması halinde bu bilgiyi kendi bilişsel şemalarına (Beck vd. akt. Gökçakan ve Gökçakan, 2005), yani haritalarına (Korzybski, 1958), yani kendi bilişlerine göre algılar. Bilginin doğru ve tam yapılandırılması için tam dilsel yapının ifade edilebilmesi gerekir. Burada öğretmenin hem kendisinin Meta Model ihlali yapmaması, hem de öğrencinin yaptığı Meta Model ihlallerini düzeltmesi ile bilginin daha doğru yapılandırılması sağlanır. Dolayısıyla NLP'deki Meta Model teknikleri yapılandırmacı prensibi desteklemektedir (Tosey vd., 2005).

Meta Model'e benzer şekilde çerçevelmeler de olayların ya da bilginin algılanışını belirlediklerinden doğru çerçevenin kurulması da, bilginin yapılandırılmasında önem taşımaktadır. Öğretmenlerin olayların algılanışını belirleyen çerçeve kullanımlarında “olsa bile”, “olmasına rağmen” ve “olduğu halde” ifadelerinin az sayıda kullanarak (4) olayların önemli yanını öne çıkarmadıkları, buna karşın “ama” ifadesini daha fazla kullanarak (17) olumsuzlukları öne çıkardıkları görülmüştür. Öğretmenlerin olayları eşitlemekte kullanılan “ve” ifadesini ise (17) daha doğal ve rahat kullandıkları bulunmuştur. Ancak Meta Model'de olduğu gibi, çerçevelmeler de ders anlatma sırasında değil, daha çok öğrenci-öğretmen konuşmaları sırasında kullanılmıştır.

Özetle yukarıda belirtilen üç tekniğin önemini saptamak ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerin öğrencilerle sözlü iletişimlerinde, bu teknik ihlaller ile hatalı kullanımları ne kadar yaptıklarını görmek amacıyla yapılan bu çalışmada, bu alanda herhangi bir eğitimleri olmadığından öğretmenlerin doğal olarak hatalı kullanımlara yer verdiği görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin bu alanlarda daha

bilinçli birer dil kullanıcısı olabilmelerine yönelik eğitim programlarına ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın Ankara – Çankaya’da yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. İl ve ilçe düzeyinde farklı coğrafi bölgelerde yapılacak benzer ya da geniş ölçekli ve karşılaştırmalı çalışmalar ile temsil sistemlerinin öğretmenler tarafından ne kadar dengeli kullanıldığı genellenebilir düzeyde saptanabilir.

Meta Model incelemesinde ulaşılan örnekler ders anlatımı dışındaki iletişim faaliyetlerinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları sözlü iletişimde Meta Model ihlalleri konusuna ders anlatımı dışında bir ortamda bakılması daha çok örnek içeren sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılacaktır. Benzer durum kullanılan Çerçeveler için de geçerlidir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenler gerek ders içinde gerekse ders dışında öğrencilerle sürekli etkileşim içindedirler. Dolayısıyla iyi birer iletişimci olmak durumundadırlar. Pek çok diğer becerinin yanında bu çalışmaya konu olan NLP’nin üç modeli hakkında bilgi sahibi olmaları ve onları uygulayabilmeleri, iyi birer iletişimci olabilmelerini kolaylaştıracaktır. Elbette, bu üç sözel iletişim biçimini tüm detaylarıyla bilmeleri gerekmemektedir. Ancak kendi meslekleriyle ilgili kısımları hakkında bilgi sahibi olmaları bu çalışmada tartışılmış sebeplerden dolayı önem taşımaktadır. Bir fikir vermesi açısından her üç modelin de öğretmenler tarafından bilinip uygulanması gereken kısımları aşağıda çıkarılmıştır.

1. Temsil Sistemleri:

Bölüm 2’de açıklandığı üzere temsil sistemlerini fark etmenin yolları, kelimelerin hangi temsil sistemine işaret ettiğini bilmek, vücut hareketleri ve duruş ile göz hareketleridir. Bu çalışmanın konusu sözel iletişim olduğundan bu konu açıklanmış, diğer iki alan üzerinde durulmamıştır. Göz hareketlerinin

takibi diğer profesyonel alanlarda kullanılmakta, özel bir uzmanlık gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuyu detaylarıyla öğrenmelerine mesleki anlamda ihtiyaç yoktur. Ancak vücut hareketleri ve duruş şekilleri, öğrencilerin o an içinde bulundukları temsil sistemini çok net gösterebilir (Dilts vd., 1980). Bu nedenle temsil sistemlerinin bu bölümü hakkında bilgilenmeleri önem taşımaktadır. Sözel iletişim bölümünde ise, öğretmenlerin temsil sistemlerinin kelime ve deyimlerle ilgili bölümünü bilmelerinin ve uygulamaya teşvik edilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun başlıca sebepleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Her üç sistemi de kullanarak ders anlatmak tüm sınıfa ulaşılmasını sağlar, böylece sınıfın üçte ikisinin dersten kopması riski bertaraf edilir (O'Connor ve Seymour, 1995).
2. Öğrenci ile iletişimdayken, onun o anda hangi sistemi kullandığı fark edilerek verilen cevaplarda aynı sistem kullanılır. Bu da iletişim kopukluğunu önler. Öğretmenin öğrencisiyle “aynı dil”i konuşması, ona tam olarak ulaşabilmesini sağlar (Dilts vd., 1980).
3. Bölüm 2’de de belirtildiği gibi, insanlar bir veya iki temsil sistemini ağırlıklı olarak kullanırlar (Sharpley, 1984). Yukarıdaki çözümler bu konuyla ilgilidir. Ancak ne kadar çok temsil sistemi eşit ağırlıkta kullanılırsa, hem algı, hem de bu çalışmanın konusuyla ilgili olarak öğrenme o kadar iyi olur. Bu nedenle öğretmenin bu bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi uygulayabilmesi, aynı zamanda öğrencilerin tüm temsil sistemlerini kullanmayı öğrenmelerini mümkün kılabilir (Kudliskis, 2013). Burada uygulama ile kastedilen, hem her üç temsil sistemini de içeren kelimeler kullanmak, hem de dersleri mümkün olduğunca bu temsil sistemlerini deneyimleterek sunmaktır. Bu, hem göze, hem kulağa hitap edilmesini, hem de canlandırmaları ve yaşayarak öğrenmeleri içerir.

Diğer bir deyişle öğretmenin her temsil sistemini eşit olarak uygulaması, hem her öğrenciye ulaşılması hem de öğrencilerin ağırlıklı sistemleri dışındaki sistemleri de kullanmaya yönlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2. Meta Model:

Öğretmenlerin Meta Model ihlallerini ve bunları düzeltme yollarını tüm incelikleriyle bilmeleri eğitim-öğretim faaliyeti açısından gerekli değildir. Tıpkı temsil sistemlerinde olduğu gibi, bu konunun da detayları profesyoneller tarafından, özellikle terapi alanında kullanılmaktadır. Ancak bir öğretmen olarak, yani çocuklarla iletişim kuran ve onların psikolojik yapılarından en derin etkileri yapma potansiyeli olan bir kişi olarak, bir takım Meta Model ihlallerine özellikle dikkat etmesi, bu tür cümleler kurmaktan kaçınması ve bu tür ihlaller yapan öğrencilerin yaptıkları ihlalleri de düzeltebilmesi önemlidir (Lee, 2010). Bu, herkes tarafından öğrenilebilecek bir Meta Model düzeyi ile sağlanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin temel düzey Meta Model bilgisine sahip olmalarının sağlanması önerilmektedir. Öğretmenler, başta bu çalışmada incelenen Meta Model ihlalleri olmak üzere tüm Meta Model ihlallerinin (silme, bozma ve genelleme) mantığını kavramalı, bunları duruma ve bağlama göre değerlendirerek Meta Model ihlali içerenlerini tanıyabilmelidir. Böylece hem kendilerinin öğrencilere karşı Meta Model ihlalleri yapmaları önlenebilecektir, hem de öğrencilerin yaptıkları bir takım ihlalleri düzeltebilmeleri sağlanabilecektir.

3. Çerçevelemeler:

Bu konu da yine psikoloji çalışmalarında çeşitli teknikler uyarlanarak profesyoneller tarafından ayrıntılı olarak kullanılmaktadır (O'Connor, 2001). Ancak sözel iletişimlerdeki önemi itibarıyla özellikle basit bir takım kuralların, öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması yararlı olacaktır. Çalışma bulgularında yer alan çerçeve ve bağlaç ilişkisiyle birlikte diğer çerçeve tekniklerin de öğretmenler tarafından bilinmesinin sağlanması önerilmektedir.

Öğretmenlerin gerek ders anlatırken, gerekse öğrencileriyle sözlü iletişimlerinde, öğrenme süreçlerine olan etkileriyle ilgili olarak bu çalışma kapsamında önemleri özellikle vurgulanan bu bilgileri alması konusunda eğitimler verilebilir. Bu eğitimler iki yoldan yapılabilir:

1. Halihazırda öğretmenlik yapan öğretmenler:

Bu kişilere verilecek eğitimin yeri, zamanı ve niteliği titizlikle oluşturulmalıdır. Öncelikle öğretmenlerin bu bilgilerin eksikliğini hissetmesi ve öğrenmeye istekli olmaları gerekir. Genelde insanlar yıllardır yaptıkları işin ustası olduklarını ve daha fazla bilgiye ihtiyaçları olmadığını düşünmeye eğilimlidirler. Öğretmenler, değişmeye zorlanmayı hoş karşılamamaktadırlar (Çakır Sürmeli, 2004). Bu kişileri zorla eğitime almak, öğrenmeye direnç göstermelerine neden olabilir. Onlara böyle bir bilginin varlığı ve faydaları anlatılarak, özendirilmeli ve kendi istekleriyle bu eğitime katılmaları sağlanmalıdır. Yine de istemeyenler zorlanmamalıdır. Tam tersi tutum ve davranışlar içinde olan, sürekli kendini yenilemek isteyen pek çok öğretmen de vardır. Bu kişiler zaten böyle eğitimleri aramakta, belki maddi ya da zamansal yetersizlikler yüzünden hepsine katılamamaktadırlar. İşte verilecek eğitim bu kişilerde en iyi sonucu verir. Ayrıca eğitimler uygun mekanlarda, kaliteli içerik ve eğitimlerle, ilgi çekici sunumlarla verilmelidir ki insanlar aldıkları eğitimden tatmin olsunlar. Böylece gönülsüz gelenlerin de ilgisi çekilebilir ve onlar da etkinlik kapsamındaki her şeyi olmasa da bazı şeyleri öğrenebilirler.

Eğitimlerin yapıldığı gün ve saatlere de özen gösterilmelidir. Genellikle bu tür eğitimler, Cuma günleri iş çıkışında gerçekleştirilir. Bu, bütün hafta zaten çok yorulmuş olan ve hafta sonunu iple çeken öğretmen için ceza gibidir. Eğitimin önemi ya da içeriğine bakılmaksızın, bu bir külfet olarak algılanabilir.

Özetle öğretmenlere verilecek olan eğitimlerin çok incelikle planlanması, yerin, zamanın, içeriğin onları rahat ettirecek şekilde belirlenmesi ve zorunlu tutulmayarak isteye bağlı olması önerilmektedir. Böylece bu bilgilerin her öğretmene değilse bile, istekli olanlarına ulaştırılması ve okullarda dolaşıma sokulması sağlanabilir.

2. Yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adayları:

Bu bilgilerin yaygınlaştırılmasında asıl hedef kitle öğretmen adaylarıdır. Mevcut pedagojik formasyon ve/veya iletişim derslerine, bu çalışmanın kapsamındaki üç iletişim modelini de içeren sözlü iletişim konuları eklenebilir. Böylece öğretmen adayları, psikoloji vb. pedagojik formasyon derslerinin gerekliliği kadar sözel iletişimin de önemini öğrencilik döneminden itibaren kavrayarak, öğretmen olabilmek için sözel iletişim bilgilerinin gerekliliğini öğrenmiş olurlar. Dolayısıyla, sözel iletişime dikkat etmek ve sözleri doğru kullanmak meslekleriyle ilgili önemli bölümlerinden biri haline gelir. Nesiller değiştikçe, yeni eklenen bilgilerle öğretmenlikte sözel iletişimin öneminin

kavranması ve uygulanmasının yerleşmesiyle, bu beceriler öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinden biri halini alır.



KAYNAKLAR

- Acar Bektaş, H. (2019). *Gebelikte Plissit Modeline Temelli NLP Tekniklerinin Kullanımının Doğum Korkusuna Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Acar, E. (2004). *Sinir Dili Programlama (NLP-Nöro Linguistik Programlama) Tekniklerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Kullanımı Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alder, H. (2002). *Yöneticiler için NLP* (T. Ertan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alder, H. (2005). *NLP El Kitabı* (B. Irmak, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Alder, H. (2006). *NLP: Yüksek Performansa Ulaşmanın Yeni Bilimi ve Sanatı* (Z. Biliz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alparslan, Ö. (2013). Yenidoğan Yoğun Bakım Hastalarında Duyusal Algılamada Bozulma. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 17(2), 59-67.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Ascd.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Aziz, A. (2003). *Araştırma Yöntemleri Teknikleri ve İletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baloğlu, B. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Der Yay.
- Bandler, R. ve Grinder, J. (1975). *The structure of magic, vol. 1*. California: Palo Alto Pub.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. NY: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1975). Introduction, *The structure of magic, vol. 1* (pp. ix-xi). California: Palo Alto Pub.,
- Battino, R. (1999). Rapport Building Skills, *Ericksonian approaches* (pp. 35-63). Wales: Crown House Pub.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: A.Ü. E: B. F. Yayınları.
- Burton, R. (2009). *Learning styles and neuro-linguistic programming representational systems in nurse education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Huddersfield, UK.

- Can, A. (2007, Eylül). *Baskın Çoklu Zeka Boyutları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiler*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Craft, A. (2001). Neuro-linguistic programming and learning theory. *Curriculum Journal*, 12(1), 125-136.
- Çakır Sürmeli, E. (2004). *Implementation of neuro linguistic programming NLP into personal and professional development programs of English language teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çalışkan, S. (2006). *Satış Yönetiminde Müşteri İlişkilerinin Geliştirilmesi ve Zihin Dili Programlama (NLP) Tekniğinin Bir Satış Eğitim Modeli Olarak Uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dilts, R. (1983). *Applications of neuro-linguistic programming*. California: Meta Publications.
- Dilts, R. (1999). *Sleight of mouth: The magic of conversational belief change*. California: Meta Pub.
- Dilts, R. (2005). *Dil İllüzyonları* (A. V. Çubukçu, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R. ve DeLoizer, J. (1980). *Neuro-linguistic programming: volume 1 – The study of the structure of subjective experience*. California: Meta Pub.
- Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R. ve DeLoizer, J. (2006). *Nörolingüistik Programlama Cilt 1* (S. Köseoğlu, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Doğan, F. Y. (2013). *Tarih Öğretiminde NLP (Sinir Dili Programlama-Neuro Linguistic Programing) Eğitimi Tekniklerinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dövcü, T. (2001). *Türkiye’den NLP ve Siberetik Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Ergül, R. (2006). Psikoakustik ve Film Sesinde Algısalılık. *Selçuk İletişim*, 4 (3), 138-145.
- Eyüboğlu, F. (2010). Eğitimde Stil Kavramına İlişkin Bir İnceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 569-592.

- Ezerler, D. U. (2004). NLP ile Liderlik. *Panaroma Dergisi*, Kasım, 2004.
- Gökçakan, Z. ve Gökçakan, N. (2005). Depresyonda Bilişsel Terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:1(1).
- Gray, R. (1991). Tools for the trade: Neuro-linguistic programming and the art of communication. *Federal Probation*, 55(1), 11-16.
- Gün, N. (2001). *NLP Zihninizi Kullanma Kılavuzu*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Güven, S. (2001). *Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hanssen, I., Alpers, L. M. (2010). Interpreters in intercultural health care settings: Health professionals' and professional interpreters' cultural knowledge, and their reciprocal perception and collaboration. *Journal of Intercultural Communication*, (23). Erişim adresi: <http://www.immi.se/intercultural/nr23/hanssen.htm>
- Heather, B. ve Alder, H. (2001). *21 Günde NLP* (F. C. Akbaş, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- INLPTA (2003). *NLP Pratisyen Manuel*.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kay, P. ve Kempton, W. (1984), What Is the Sapir-Whorf Hypothesis?. *American Anthropologist*, 86: 65-79. doi:[10.1525/aa.1984.86.1.02a00050](https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.1.02a00050)
- Keşan, C., Yetişir, Ş., Kaya, D. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Görsel, İşitsel ve Kinestetik Durumlarının Belirlenmesi ve Matematiğe Yönelik Tutumların Başarıya Etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2660-2674.
- Kılıç, B. G., Oral, N. (2006). Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 2006.
- Knight, J. (2012). Deletion, distortion and data collection: the application of the Neuro-linguistic Programming (NLP) meta-model in qualitative interviews. *Australasian Journal of Market & Social Research*, 20(1), 15-21.
- Knight, S. (2001). *Uygulamalarla NLP* (İ. Görkey Taffe, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity*. Connecticut: The International Library Pub.
- Kotera, Y. (2018). A qualitative investigation into the experience of neurolinguistic programming certification training among Japanese career consultants. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46:1, 39-50, DOI: 10.1080/03069885.2017.1320781
- Kudliskis, V. (2013). Neuro-linguistic programming and altered states: encouraging preparation for learning in the classroom for students with special educational

needs. *British Journal of Special Education*, 40(2), 86-95, DOI: 10.1111/1467-8578.12020

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 6 (1), 1-16.

Lee, J. (2000). Teaching NLP for conflict resolution. *The Law Teacher*, 34:1, 58-76, DOI: [10.1080/03069400.2000.9993047](https://doi.org/10.1080/03069400.2000.9993047)

Linden, A. (1999). *Daha İyi Bir Yaşam İçin Nörolingüistik Programlama* (E. Duru, Çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

Markova, D. ve Powell, A. (2002). *Çocuklar Nasıl Öğrenir? NLP ile Çocuğunuzun Zekâsını Geliştirin*. İstanbul: Kuraldışı Yay.

Matthews, W. J. (2000). Ericksonian approaches to hypnosis and therapy: Where are we now?. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48:4, 418-426. DOI: 10.1080/00207140008410370

McDermont, I. ve Jago, W. (2003). *NLP Koçluğu* (F. C. Akbaş, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayınları.

Mondloch, M. V., Cole, D. C., Frank, J. W. (2001). Does how you do depend on how you think you'll do? A systematic review of the evidence for a relation between patients' recovery expectations and health outcomes. *Cmaj*, 165(2), 174-179.

Mutlu, E. (2012). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Sofos Yayınları.

O'Connor, J. (2001). *NLP Workbook*. London: Thorsons Pub.

O'Connor, J. ve McDermott, I. (2002). *NLP'nin İlkeleri* (D. U. Ezerler, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

O'Connor, J.ve McDermott, I. (1996). *Principles of NLP*. London: Thorsons Pub.

O'Connor, J.ve Seymour, J. (1995). *Introducing Neuro-Linguistic Programming*. GB: Thorsons Pub.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözümüne Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Ömür, Ö. (2003). *Piyano Eğitiminde Nöro Linguistik Programlama Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Önal, Ö. (2018). Kalıtsalcılık-Çevrecilik tartışması bağlamında Lenneberg'in dil kuramı ve Kritik Dönem Varsayımı. *Folklor/Edebiyat*, 24 (94) , 237-254.

Özbay, A. (2005). *NLP Sözlüğü*. İstanbul: Armoni Yayınları.

Perlovsky, L. (2009). Language and emotions: Emotional Sapir-Whorf hypothesis. *Neural Networks*, 22(5-6), 518-526.

- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23.
- Reese, H. W., Lipsitt, L. P. (1978). *Advances in Child Development and Behavior*. New York: Academic Press.
- Roter, D., Hall, J. (2006). *Doctors talking with patients/patients talking with doctors : Improving communication in medical visits:improving communication in medical visits, second edition*. <https://ebookcentral.proquest.com> adresinden erişilmiştir. (Erişim: 2 Aralık 2019).
- Satir, V. (1975). *For Word, The structure of magic, vol. 1* (pp. vii-viii). California: Palo Alto Pub.
- Selçuk, Z. (1999). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shapiro, M. (2004). *1 Haftada NLP* (C. Erengil, Çev.). İstanbul: Armoni Yayınları.
- Sharpley, C. F. (1984). Predicate matching in NLP: A review of research on the preferred representational system. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 238.
- Sherry, C. (2008). *Counseling strategies and interventios*. New York: Parsons Pub.
- Shure, M. B. (1994). *Raising a thinking child*. New York: Pocket Books.
- Sinclair, J. (1998). *An ABC of NLP*. London: Aspen Pub.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel Psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Sue, D., Sue, D. M. (2008). *Foundations of counseling and psychotherapy: evidence-based practices for a diverse society*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Şen, S. (2014). *Hemşirelerde El Hijyeni Davranışlarının Kazanılmasında Nöro Linguistik Programlama (NLP) Tekniklerinin Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Tat, M. (2007). *Zihin Dili Programlamasının (NLP) Kişisel Gelişim ve Kişilerarası İletişim Üzerindeki Etkileri (NLP Eğitimlerinin Kişisel Gelişim, Örgütlerde Kişilerarası İletişim ve Performans Geliştirme Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Tosey, P., Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 317-326.
- Tosey, P., Mathison, J., Michelli, D. (2005). Mapping transformative learning: The potential of neuro-linguistic programming. *Journal of Transformative Education*, 3(2), 140-167.
- Turkowski, P., Jedrzejczyk, J., Huflejt-Lukasik, M., Wieliczko, J. (2016). Neuro-linguistic psychotherapy in threathment of anxiety disorders. *Psychoterapia*, 3(178), 53-62.
- Tübitak, (2008). *Duyular*, http://www.bilimteknik.tubitak.gov.tr/sites/default/files/bilgipaket/bilgi_paketleri/duyular/html/sco5.html (Erişim: 2 Aralık 2019).
- Türkçapar, H. M. (2011). *Bilişsel Terapi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Uçar, E. (2016). Öğrenme Psikolojisi ile İlgili Temel Kavramlar. Şerife Işık (Editör), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 309-335.
- Ural, Ş. (2003). Dil ve Düşünce İlişkisinin Mantıkla Olan Bağıntısına Kısa Bir Bakış, *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Uysal, F. G. (2007). *Örgütsel İletişimde Nöro Linguistik Programlama (NLP) ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Ünver Fidan, R. (2018). Koku Duyusunun Diğer Duyulardan Farkı ve Farklılığın Evrimsel Perspektifle Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 743-756.
- Wake, L. (2008). *Neurolinguistic psychotherapy*. London: Routledge.
- Woodsmall, W. M. (2003). *Davranış Kalıplarının Gücü* (M. Çatak, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldız, S. (2011). *İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ile İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.



EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00/ 60599/4210
KONU : Araştırma İzni
Meliha Esin ÇOMU

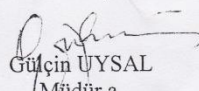
31/05/2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 27/05/2011 tarih ve 1901 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Eğitim Psikolojisi yüksek lisans öğrencisi Meliha Esin ÇOMU'nun "**Öğretmenlerin
Öğrencilere Yönelik Sözel İletişimlerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması ile ilgili
gözlem ve ses kaydı yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın
yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne
gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

EK 2. Kullanılan NLP Kavramlarının İngilizce Karşılıkları

Türkçe	İngilizce
Temsil Sistemleri	Representational Systems
Görsel	Visual
İşitsel	Auditory
Dokunsal	Kinesthetic
Tatsal	Gustatory
Kokusal	Olfactory
Meta Model	Meta Model
Genellemeler	Generalizations
Evrensel Niteleyenler	Universals
Model Operatörler	Modal Operators
Olasılık Ögeleri	Modal Operators of Possibility
Gerekliklik Ögeleri	Modal Operators of Necessity
Silmeler	Deletions
Basit Silmeler	Simple Deletions
Referans İndeksi Eksikliği	Unspecified Referential Index
Belirsiz Fiiller	Unspecified Verbs
Karşılaştırmalar	Comparisons
Yargılamalar	Judgements
Bozmalar	Distortions
İsimleştirme	Nominalizations
Komplike Eşitlik	Complex Equivalents
Zihin Okuma	Mind Reading
Neden Sonuç Çarpıtması	Cause and Effect
Varsayımlar	Presuppositions
Çerçeveler	Frames / Framings
Yeniden Çerçeveleme	Reframing

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Sözel İletişimlerinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 03.02.2020
Gönderim Numarası	: 1250165937
Sayfa Sayısı	: 126
Sözcük Sayısı	: 32757
Karakter Sayısı	: 225953
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 06.01.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Meliha Esin Çomu

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Meliha Esin Çomu
E-Posta Adresi : meliha.esin@gmail.com

Meliha Esin Çomu, İstanbul'da doğdu. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden lisans derecesini aldı. Çeşitli devlet liseleri ile özel liselerde İngilizce Öğretmeni olarak görev yaptı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Programı'ndaki yüksek lisans çalışmasını 2020 yılında tamamlamıştır.