

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**NLP PERSPEKTİFİNDE HAYATBOYU ÖĞRENMEDE KARŞILAŞILAN  
ENGELLERİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

SEMA KARABULUT

GAZİANTEP  
MART 2019

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**NLP PERSPEKTİFİNDE HAYATBOYU ÖĞRENMEDE KARŞILAŞILAN ENGELLERİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

SEMA KARABULUT

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

GAZİANTEP  
MART 2019

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Sema KARABULUT  
**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi  
**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Anabilim Dalı ve Program :** Eğitim Bilimleri ABD, Hayatboyu Öğrenme  
Bilim Dalı  
**Tezin Başlığı :** NLP Perspektifinde Hayatboyu Öğrenmede Karşılaşılan  
Engellerin İncelenmesi  
**Tezin Savunma Tarihi :** ...../...../.....

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr.Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

**İmzası**

Dr.Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

.....  
.....  
.....  
.....

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü  
Dr.Öğr. Üyesi Erdal TUNÇ

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

İmza

Adı ve Soyadı:Sema KARABULUT  
Öğrenci Numarası:201567333  
Tezin Savunma Tarihi:.....

## ÖZET

### NLP PERSPEKTİFİNDE HAYATBOYU ÖĞRENMEDE KARŞILAŞILAN ENGELLERİN İNCELENMESİ

Sema KARABULUT

Yüksek Lisans

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Hayatboyu Öğrenme/Program

Tez Danışmanı:

Mart- 2019, 100 sayfa

Yaşam devam ettiği sürece ayakta kalmak için değişmek, öğrenmek, uyum sağlamak gerekir. Daha önceki yıllarda kursların azlığı, ulaşım, sosyalleşmesinin az olmasından dolayı yetişkinlerin zorunlu eğitim dışında eğitime ya da eğitim içerikli kurslara katılması oldukça zordu. Günümüze yaklaştıkça imkânların artması, sosyalleşmenin yaygınlığı nedeniyle bilgiye daha kolay ulaşabilmektedir. Kurs alınacak yerlerin artması da büyük bir etkidir. Yetişkin eğitimlerine ulaşmak daha kolay olurken bu defa kişiye göre özel engeller devreye girmektedir. Bu sebepler incelendiğinde zaman kısıtlaması, çevrenin etkisi, düşük özgüven, finansal kısıtlamalar ve özellikle ailevi sorumluluklar etkili olmaktadır. Bu sorunları sınıflandırmak ve çözüm sunmak için NLP teknikleri faydalı olacaktır. NLP kişilerin algılarını değiştirebilmeleri için birçok teknik ve bakış açısı sunmaktadır. Bu tekniklerden birisi de Gregory Bateson tarafında ileri sürülen değişim mantıksal düzeyleridir (Dilts, 1999). Değişimin mantıksal düzeyi altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar çevre, davranış, yetenek, inanç ve değerler, kimlik ve amaç basamaklarıdır. Her bir basamak için farklı sorular oluşturularak ölçek haline getirildi. Demografik özelliklere göre değişimin mantıksal düzeyi tek tek analiz edildi. T-test ve anova uygulandı. Sonuçta katılımcıların %92 'si eğitim almaya isteklidir. Çalışmamızda katılımcıların %11,1'i kendisini hiçbir basamakta engellenmiş görmez iken %89 'u kendisini en az bir basamakta engellenmiş hissetmektedir. Katılımcıların sorun yaşadığı en yüksek basamak; yetenek-inanç ve değerler basamağında olmaktadır. NLP teknikleri kullanılarak çözüm üretilmesi sağlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayatboyu Öğrenme, NLP, Yetişkin Eğitimi

**ABSTRACT****INVESTIGATION OF DIFFICULTIES IN LIFE TRAINING IN NLP  
PERSPECTIVE****KARABULUT, Sema****Educational Sciences Department****Lifelong Learning Program****Supervisor: Assist. Prof. Recep KAHRAMANOĞLU****March 2019, 100 pages**

As long as life goes on, it is necessary to change, learn and adapt to survive. Because of the lack of courses, transportation and socialization in previous years, it was quite difficult for adults to participate in education or training courses other than compulsory education. As we get closer to the present day, it is possible to reach the information more easily because of the increase of opportunities and the prevalence of socialization. Increasing the number of places to be taken is a big factor. While it is easier to reach adult education, special obstacles come into play. When these reasons are examined, time constraints, effect of environment, low self confidence, financial constraints and especially family responsibilities are effective. NLP techniques will be useful to classify these problems and provide solutions. The NLP offers many techniques and perspectives to help people change their perceptions. One of these techniques is the logical levels of change proposed by Gregory Bateson (Dilts, 1999). The logical level of change consists of six steps. These are environment, behavior, talent, belief and values, identity and purpose steps. The logical level of the change was analyzed individually according to demographic characteristics. 92% of the participants were willing to receive training. 11,1% of the participants in our study were 89% of the participants feel at least one step blocked. While the participants have problems, they are at the highest level of talent-beliefs and values.

**Keywords:**Lifelong,NLP,Adult education

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan değerli bilgilerini paylaşan, hayatıma kattığı önemi unutmayacağım saygıdeğer hocam; Doç. Dr. Öğr. Üyesi Erdal BAY'a, çalışmam sürecinde zorlandığım her anda destek olan Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU'na ve tüm süreci benimle göğüsleyen ,hayatımın her evresinde yanımda olan babam Halil ÇETİN ve annem Meryem ÇETİN 'e en çok da sabır ve sevgi gösteren benimle yorulan eşim Hüseyin KARABULUT 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



## İÇİNDEKİLER

|                               | <u>Sayfa</u> |
|-------------------------------|--------------|
| <b>ÖZET</b> .....             | <b>II</b>    |
| <b>ABSTRACT</b> .....         | <b>III</b>   |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....            | <b>IV</b>    |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> ..... | <b>X</b>     |
| <b>KISALTMALAR</b> .....      | <b>XI</b>    |
| <b>EKLER LİSTESİ</b> .....    | <b>XII</b>   |

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu.....        | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....    | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Problemi..... | 5 |
| 1.3.1. Alt problemler .....     | 5 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi.....    | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar .....        | 6 |
| 1.6. Sayıtlar .....             | 6 |
| 1.7. Tanımlar .....             | 6 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE YAPILAN ÇALIŞMALAR

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 2.1. Neuro Linguistic Programming (NLP) ..... | 7  |
| 2.1.1. NLP'inin Kısa Bir Tarihi .....         | 7  |
| 2.1.2 İletişim Modeli Olarak NLP .....        | 8  |
| 2.1.3. NLP İletişimsel Ön Varsayımlar.....    | 10 |
| 2.1.4. Temsil Sistemleri .....                | 13 |
| 2.1.5. Göz Erişim İpuçları.....               | 15 |
| 2.1.6. Meta Programlar .....                  | 16 |
| 2.1.6.1. Algı ile İlgili Meta Programlar..... | 17 |
| 2.1.6.2. Düşünce ile İlgili Olanlar .....     | 19 |
| 2.1.6.4. Eylem .....                          | 23 |
| 2.1.7. Değişimin Mantıksal Düzeyleri .....    | 23 |

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.Yetişkin Eğitimi .....                                 | 27 |
| 2.2.1 Yetişkin Öğrenme Prensipleri .....                   | 28 |
| 2.2.2. Adragojik Modelin Varsayımları .....                | 29 |
| 2.2.3. Yetişkinlerde Yaşam Boyu Öğrenme.....               | 33 |
| 2.3. Konuya İlişkin Yapılan Çalışmalar .....               | 33 |
| 2.3.1. Konuya İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....   | 33 |
| 2.3.2. Konuya İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar ..... | 38 |

### **BÖLÜM III**

#### **ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ**

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....   | 42 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....  | 42 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı ..... | 44 |
| 3.4. Analiz .....             | 47 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUMLAR**

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Gruba İlişkin Genel Değerlendirmeler.....                                     | 49 |
| 4.2. Basamaklara Göre Karşılaştırma.....                                           | 50 |
| 4.3. Demografik Değişkenlere Göre Düzeylerin Karşılaştırılması .....               | 57 |
| 4.3.1. Cinsiyet .....                                                              | 57 |
| 4.3.2. Yaş Grubuna Göre.....                                                       | 58 |
| 4.3.3. Eğitim Durumuna Göre Değişimin İncelenmesi.....                             | 64 |
| 4.3.4. Aktif Olarak İşte Çalışma Durumuna Göre Düzeylerdeki Karşılatırılması ..... | 69 |
| 4.3.5. Eğitim İsteğine Göre Düzeylerin Karşılaştırılması .....                     | 70 |

### **BÖLÜM V**

#### **TARTIŞMA**

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 6.1. Yetişkin Eğitimi Açısından Tartışma..... | 72 |
| 6.2. NLP Perspektifi Açısından Tartışma ..... | 73 |

### **BÖLÜM VI**

#### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                     |    |
|---------------------|----|
| 6.1. Sonuçlar ..... | 75 |
|---------------------|----|

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| 6.1. Öneriler .....                                           | 76        |
| KAYNAKÇA.....                                                 | 78        |
| <b>EKLER.....</b>                                             | <b>85</b> |
| <b>YETİŞKİNLERDE EĞİTİM ENGELLERİNİN BELİRLENMESİ ÖLÇEĞİ.</b> | <b>85</b> |



## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2. 1. Değişime Bakış Açısına Göre Öğrenme Süreci.....                                       | 18 |
| Tablo 2. 2. İnsan, Nesne, Eylem, Bilgi ve Yer ilgi alanlarıdır.....                               | 18 |
| Tablo 2. 3. Referans ve Kontrol Durumuna Göre Profiller.....                                      | 21 |
| Tablo 2. 4. Algı Durumuna Göre Karar Verme Profilleri.....                                        | 21 |
| Tablo 3. 1. Demografik değişkenlere göre karşılaştırma tablosu.....                               | 43 |
| Tablo 3. 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....                                            | 45 |
| Tablo 3. 3. Ölçeğe İlişkin Çarpıklık ve Basıklı Değerleri.....                                    | 47 |
| Tablo 3. 4. Etki Büyüklüğü Yorumlaması .....                                                      | 48 |
| Tablo 4. 1. Katılımcıların Genel Düzeylerine İlişkin Bilgiler .....                               | 49 |
| Tablo 4. 2. Çevre Basamağına İlişkin Dağılımlar.....                                              | 50 |
| Tablo 4. 3. Davranış Basamağına İlişkin Dağılımlar .....                                          | 50 |
| Tablo 4. 4. Yetenek Basamağına İlişkin Dağılımlar .....                                           | 51 |
| Tablo 4. 5. İnanç ve Değer Basamağına İlişkin Dağılımlar .....                                    | 53 |
| Tablo 4. 6. Kimlik Basamağına İlişkin Dağılımlar .....                                            | 54 |
| Tablo 4. 7. Amaç Basamağına İlişkin Dağılımlar.....                                               | 55 |
| Tablo 4. 8. Katılımcıların Her bir basamaktaki Algıladığı Engel Algısı .....                      | 55 |
| Tablo 4. 9. Katılımcıların Engellendiğini Düşündüğü En Yüksek Basamak.....                        | 56 |
| Tablo 4. 10. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Mantıksal Düzeylerinin<br>Karşılaştırılması ..... | 57 |
| Tablo 4. 11. Yaş Gruplarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                          | 58 |
| Tablo 4. 12. Yaş Gruplarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve<br>Anlamlılık .....      | 58 |
| Tablo 4. 13. Yaş Gruplarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                       | 59 |
| Tablo 4. 14. Yaş Gruplarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve<br>Anlamlılık .....   | 59 |
| Tablo 4. 15. Yaş Gruplarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                        | 60 |
| Tablo 4. 16. Yaş Gruplarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve<br>Anlamlılık .....    | 60 |
| Tablo 4. 17. Yaş Gruplarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                 | 61 |

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4. 18. Yaş Gruplarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....             | 61 |
| Tablo 4. 19. Yaş Gruplarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar .....                                     | 62 |
| Tablo 4. 20. Yaş Gruplarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                     | 62 |
| Tablo 4. 21. Yaş Gruplarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                                        | 63 |
| Tablo 4. 22. Yaş Gruplarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                       | 63 |
| Tablo 4. 23. Eğitim Durumlarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                                   | 64 |
| Tablo 4. 24. Eğitim Durumlarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                  | 64 |
| Tablo 4. 25. Eğitim Durumlarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar .....                               | 64 |
| Tablo 4. 26. Eğitim Durumlarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....               | 65 |
| Tablo 4. 27. Eğitim Durumlarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar .....                                | 65 |
| Tablo 4. 28. Eğitim Durumlarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                | 66 |
| Tablo 4. 29. Eğitim Durumlarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar .....                         | 66 |
| Tablo 4. 30. Eğitim Durumlarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....         | 67 |
| Tablo 4. 31. Eğitim Durumlarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar .....                                 | 67 |
| Tablo 4. 32. Eğitim Durumlarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                 | 68 |
| Tablo 4. 33. Eğitim Durumlarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar.....                                    | 68 |
| Tablo 4. 34. Eğitim Durumlarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık .....                   | 69 |
| Tablo 4. 35. Katılımcıların Aktif İşte Çalışma Durumlarına Göre Mantıksal Düzeylerinin Karşılaştırılması ..... | 69 |
| Tablo 4. 36. Katılımcıların Eğitim Alma İsteklerine Göre Mantıksal Düzeylerinin Karşılaştırılması .....        | 70 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2. 1. NLP İç Temsil Süreci .....                  | 9  |
| Şekil 2. 2. Görsel Erişim İpuçları.....                 | 16 |
| Şekil 2. 3. Benzerlik ve Farklılık Belirleme Şekli..... | 17 |
| Şekil 2. 4. Değişimin Mantıksal Düzeyi .....            | 24 |
| Şekil 3. 1. DFA Modeli .....                            | 46 |



**KISALTMALAR****NLP:** Nöro Linguistik Programlama

**EKLER LİSTESİ**

Ek-1. Yetişkinlerden Eğitim Engeli Belirleme Ölçeği



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgideki değişme baş döndürücü bir hıza ulaşmıştır. İnsanlar kendi mesleki bilgilerindeki değişimleri bile takip etmekte zorlanacak hale gelmektedirler. Çünkü birçok meslek için güncel olarak kabul edilen bilgiler kısa sürede güncelliğini yitirebilmektedir. İnsanoğlu başlangıçtan 1910'a kadar ürettiği bilgiyi 1910 ile 1970 arasında ikiye katlamıştır. 1970'ten sonra 15 yılda bir bilgi ikiye katlanmıştır. Bu hız giderek artmış ve bugünkü gibi baş döndürücü bir hıza ulaşmıştır (Özden, 2002).

Eğitim alanında bu değişimlerden uzak değildir. Bu değişimlerin birçoğu paradigma değişimi olarak görülmektedir. UNESCO 21. yüzyıl eğitimini: a) Bilmeyi öğrenme b) Yapmayı öğrenme c) Olmayı öğrenme d) Birisi ile birlikte yaşamayı öğrenme olarak belirtmektedir ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)). Alvin Toffler (1980)'in “2000 yılının cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil; nasıl öğreneceğini, nasıl öğrenilmeyeceğini ve nasıl yeniden öğreneceğini bilmeyenler olacak” sözü günümüzde durumu yansıtmak için kullanılan en iyi örneklerden birisi durumundadır.

21. yüzyıl eğitiminde öğrenme ve düşünce becerileri önemli yer tutmaktadır. Çağımızın ihtiyaçlarını karşılamak için insanların temel konulardan

daha fazlasını bilmesi gerekmektedir. Bireyler, bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarını bilmelidirler. Öğrendiklerini etkin ve yenilikçi bir şekilde kullanmalıdırlar. Öğrenme ve düşünme becerileri:

- Bilgi ve medya okuryazarlığı,
- İletişim becerileri,
- Eleştirel düşünme ve sistem düşüncesi,
- Problem belirleme, formülleştirme ve çözme,
- Yaratıcılık ve entellektüel merak,
- Kişiler arası ve işbirliği becerisi,
- Kendi kendini yönetme,
- Sorumluluk, uyum becerisi ve
- Sosyal sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (*Learning for the 21st Century: A Report and MILE Guide for*, 2005).

Bireylerin beklenen bu becerileri sergileyebilmesi ve bunu kazanması için devamlı olarak eğitim sürecinin içerisinde olması gerekmektedir. Bir anlamda hayat boyu öğrenme eğitiminde olması gerekmektedir. Birçok ülke ve uluslararası kurum ve kuruluşlar da kişilerde hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulamakta, çalışmalar planlamak ve buna ilişkin olarak raporlar yayınlanmaktadır. Örneğin UNESCO, Olmayı Öğrenme (Learning to be- 1972) ve Öğrenme: İçindeki Hazine (Learning: the Treasure Within -1996) isimli iki temel çalışma gerçekleştirdi. Dünya Bankası'na göre, çalışanları, bilgi ekonomisinde rekabete hazırlamak için, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseyen bir eğitim modeline ihtiyaç vardır. Hayat boyu öğrenme, erken çocukluktan emekliliğe kadar yaşam döngüsü boyunca öğrenmeyi kapsamaktadır (The World Bank, 2003).

Ülkemizde hayat boyu öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte hayat boyu öğrenme sistemin oluşturulmasına ilişkin çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. 2005 yılındaki tam üyelik müzakerelerinin başlaması (T.C Dışişleri Bakanlığı AB Başkanlığı, 2018) AB hayat boyu öğrenme perspektifi bağlamında

kalkınma planları ve strateji belgeleri gibi politika dokümanlarının yanı sıra çeşitli projeler ve faaliyetlerde göstermiştir.

Hayat boyu öğrenme her ne kadar bütün yaş gruplarını kapsasa da genel olarak yetişkinler akla gelmektedir. Yetişkinlere yönelik olarak verilen eğitimlere ise ülkemizde nüfusa oranla katılımın az olduğu belirtilmektedir (Kirazoğlu, 1996). Ulusal ve uluslararası birçok kaynak yetişkinlerin eğitimlerine devam etmeleri için harcanmakta ve çalışmalar planlanmaktadır. Bu eğitimlere katılmama gerekçelerinin irdelenmesi ve bu engellerin kaldırılması bu programların başarısı ve ülkemizin kalkınması açısından önemlidir.

Kişilerin kendilerine ilişkin algıları onların performanslarını ve bir sorun ile karşılaştıklarında devam edip etmemelerini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bir kişi bir olayı kendisi için engel olarak algılıyorsa veya kendisi var olan eğitimi yapamayacağını düşünüyorsa kişi bu algı doğrultusunda hareket edecektir. Bir kişi için engel olarak algılan şey başka kişi için motivasyon unsuru olarak görülebilir.

NLP kişilerin algılarını değiştirebilmeleri için birçok teknik ve bakış açısı sunmaktadır. Bu tekniklerden birisi de Gregory Bateson tarafında ileri sürülen değişim mantıksal düzeyleridir (Dilts, 1999). Değişimin mantıksal düzeyi altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar çevre, davranış, yetenek, inanç ve değerler, kimlik ve amaç basamaklarıdır.

Çevre basamağı kişinin kendi dışında etmen olarak ifade ettiği herşey olarak kabul edilmektedir (Knight, 2004). Örneğin bir öğrenenin “bu ortamda çalışmam ve öğrenmem mümkün değildir” ifadesini kullanması çevre boyutu ile ilgilidir.

Davranış basamağı ise kişinin yaptığı eylemleri ifade etmektedir (Goodman & Loh, 2011). Eğitim açısından düşünüldüğünde eğitim alması için gerekli olan davranışı yapamayacağını gerekçe olarak sunması bu kategoriye girecektir. Örneğin; “yoğun kitap okuyamam” veya “yaz çiz işleri ile uğraşamam” demesi bu kategoriye örnektir.

Yetenek boyutu ise sorun çözmek için sergilediği ya da yapmadığı şeylere ilişkin yetkinliklerini ifade etmektedir (Knight, 2004). Örneğin yabancı dil kursuna gitmek istemeyen bir kişinin “Benim dil becerim yoktur” ifadesini kullanmasıdır.

İnanç ve değerler basamağı ise davranışlarının nedenini ortaya koymaktadır. İnançlar yaptığımız şeylere anlam verir. Değerler, yaptığımız şeyi yapmamızın nedeni oluşturmaktadır (Knight, 2004). Örneğin çalışmakta olan kişinin eğitim almamaya gerekçe olarak “bir koltukta iki karpuz taşınmaz” demesidir.

Kimlik basamağı ise kişinin kendisini nasıl tanımladığı ile ilgilidir (Dilts, 1999). Eğitim alamama konusunda kişinin gerekçe olarak “ben tembelim” ifadesini kullanmasıdır.

Amaç , daha üst bir amaca hizmet etme ile ilgilidir. Bazen kurumsal kimlik olarakta kabul edilebilir. Bu ahlak, din ve maneviyat alanıdır - dünyadaki yerimizi ifade etmektedir (O’Connor, 2001) . Eğitim almak istemeyen bir kişinin “hayat felsefeme göre ek eğitime gerek yoktur” ifadesini kullanması bu basamak için örnektir.

Yetişkinlerin eğitime katılmasında engellerin sınıflandırılması onlara ilişkin çözüm adımlarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Burada sunulan bakış açısına göre kişinin daha çok ya da en üst hangi basamakta sorun yaşıyorsa ona göre çözüm üretilmektedir. Dilts (1999)’a göre kişilerin deneyimleri farklı basamaklara tanışanarak çözüm olabileceğidir. Kişi kimlik düzeyindeki bir sorunu yeniden çerçeveleyerek davranış boyuna indirgeyebilir ve davranış değiştirme ile de sorun çözülebilir. Diğer yandan Knight (2004)’e göre kişinin alt basamaktaki sorunlar daha üst basamakta müdahale ile çözülebilecektir. Örneğin, sesli ortamlarda ders çalışamayacağını düşünen birey için sesli ortamlarda da çalışma becerisi kazandırıldığı zaman sorunun çözümü kolaylaşmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırma temel olarak üniversite mezunu yetişkinlerin eğitim almaya ilişkin engellerinin NLP perspektifinde sınıflandırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda NLP’de ifade edilen değişimin mantıksal düzeyi bakış açısı sınıflandırmada araç olarak kullanılacaktır. Kişilerin hangi basamakta daha çok engel ile karşılaştıkları ve problem algılarının en üst hangi basamağa kadar ulaştığının belirlenmesi de amaçlar arasındadır.

### 1.3. Araştırmanın Problemi

Yetişkinlerin eğitim almamaya ilişkin karşılaştıkları sorunlar değişimin mantıksal düzeyine göre nasıl değişmekte olduğu araştırmanın temel sorusudur. Bu soruya cevap bulmak için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

#### 1.3.1. Alt problemler

1. Katılımcılar değişimin mantıksal düzeylerinde genel durumları nedir?
2. Katılımcıların değişimin mantıksal düzeylerine göre;
  - a) Çevre
  - b) Davranış
  - c) Yetenek
  - d) İnanç ve değer
  - e) Kimlik
  - f) Amaç
 düzeylerinde dağılımları nedir?
3. Katılımcıların değişimin mantıksal düzeylerinde en üst hangi basamaktadır?
4. Katılımcıları değişimin mantıksal düzeylerinde her bir basamakta algıları;
  - a) cinsiyetlerine
  - b) yaş gruplarına
  - c) eğitim düzeylerine
  - d) aktif olarak bir işte çalışma
  - e) eğitim alma isteklerine göre anlamlı olarak bir fark var mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma yapılan alanyazın taramaları da dikkate alındığında yetişkinlerin eğitim almaya ilişkin karşılaştıkları sorunları NLP perspektifinde değerlendirmesi açısından ilk olma özelliğine sahiptir. Bu açıdan çalışma alanyazına katkı sağlayacaktır.

Yetişkinlerin eğitim almalarında karşılaştıkları engellerin algılarını sınıflandıran nicel bir ölçme aracı ile karşılaşılmamıştır. Çalışma bu alanda nicel bir ölçme aracının geliştirilmiş olması açısından yetişkin eğitimi alanyazına bir katkı sağlayacaktır.

Nlp bilimsel temele oturmadığından ,araştırmanın öneminde bilimsel temelli kuramlar arasında popüler bir tekniğin etkisi de incelenmiş olacaktır.

Günümüzde sosyal belediyecilik anlayışıyla her yerde yetişkinlere kurslar açılmakta ve kişilerin katılımı beklenmektedir. Kurs idareci ve eğitmenlerine kursu bırakan kişileri bırakmadan önce ya da tekrar başlamalarını sağlamaları açısından da pratik bilgiler sunacaktır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1- Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde yaşamakta olan ve üniversite mezunu olup aktif olarak bir eğitim almayan kişilerden oluşmaktadır.

2- Bu çalışmada, yetişkin eğitiminde engeller ölçek maddesinde ifade edilen maddelerin ölçümü ile sınırlıdır.

### **1.6. Sayıtlılar**

1- Çalışma kapsamındaki katılımcıların ölçme araçlarındaki sorulara kendi durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

2- Seçilen örnekleme evreni temsil etme gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

**NLP:** Öznel deneyim yapısı üzerine dayanan mükemmelliğin sanat ve bilimi olarak tanımlanmaktadır (O'Connor & Seymour, 1995).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde öncelikle NLP tanımı ve kullanılan teknikler açıklanmıştır. İkinci kısımda yetişkin eğitime ilişkin bilgiler verilmiştir. Son kısımda ise konuya ilişkin yapılan çalışmalar sunulmuştur.

#### 2.1. Neuro Linguistic Programming (NLP)

NLP, çoğu zaman iletişim mükemmelliği sanatı ya da öznel deneyimin yapısı üzerine yapılan çalışmalar (Alder, 2002) mükemmelliğin sanat ve bilimi (O'Connor & Seymour, 1995) şekillerinde çeşitli tanımları bulunmaktadır. NLP hem sözel hem de sözel olmayan dilin zihnimizi nasıl etkilediğinin araştırmasıdır. Zihnimizi bilinçli bir şekilde yönlendirerek, kendimiz için hareket etmenin becerikli yollarını oluşturabiliriz (Sayre, 2008). Bu tanımlardan hareketle, NLP'nin amacının, diğer insanlarla daha etkili bir şekilde etkileşime girmelerine yardımcı olarak insanların yaşam kalitesini arttırmak olduğu sonucuna varılabilir. NLP tanımlamasında, N harfi nöro zihinsel yapıyı temsil etmektedir. L harfi dil sözel ya da sözel olmayan ve kendimizi ifade edişimizi temsil etmektedir. P harfi ise programlama, kişinin belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak için kişinin kendini düzenlemesi ve organize etmesidir (Knight, 2001).

##### 2.1.1. NLP'inin Kısa Bir Tarihi

NLP 1970'lerin başında Santa Cruz California Üniversitesi dilbilimci John Grinder ve psikoloji yüksek lisans mezunu matematikçi Richard Bandler'in ortak çalışmasıdır. Dört ünlü bilim adamının (Fritz Perls, Virginia Satir, Milton Erickson, Gregory Bateson) hastaları ile mükemmel iletişim kurmaları üzerine yaptıkları

çalışmaya dayanmaktadır. Diğer birçok uygulamacı da incelendi. Bandlar ve Grinder mükemmel uygulamacı ile diğerlerini ayıran farkı oluşturanın ne olduğunu belirlemeye çalıştılar. Araştırma sonuçlarına göre, mükemmel uygulamacılar benzer bir yol takip etmektedirler; benzer bir dil kullanmaktadırlar, kendileri ve danışanlarına ilişkin düşüncelerde benzerlikler bulunmaktadır. Bandler ve Grinder bu yolu geliştirdi ve etkili iletişim, kişisel değişim, hızlandırılmış öğrenme, hayatboyu öğrenmede eğlenceli olma konularında kullanılabilecek zekice bir model oluşturdular (O'Connor & Seymour, 1995).

Bandler ve Grinder'in keşfettiklerinin özü olan bu yol NLP olarak isimlendirildi. Deneyimlerimizi kendimize ve başkalarına iki yolla anlattığımız gerçeğini vurguladılar:

1. Nörolojimiz, yani beyinlerimizle deneyimlerimizi nasıl fizyolojimize dönüştürüyoruz? (örneğin, Etkilendiğimizde bedenlerimizin ve yüz ifadelerimizin otomatik olarak heyecan duyduğumuzu yansıtması).

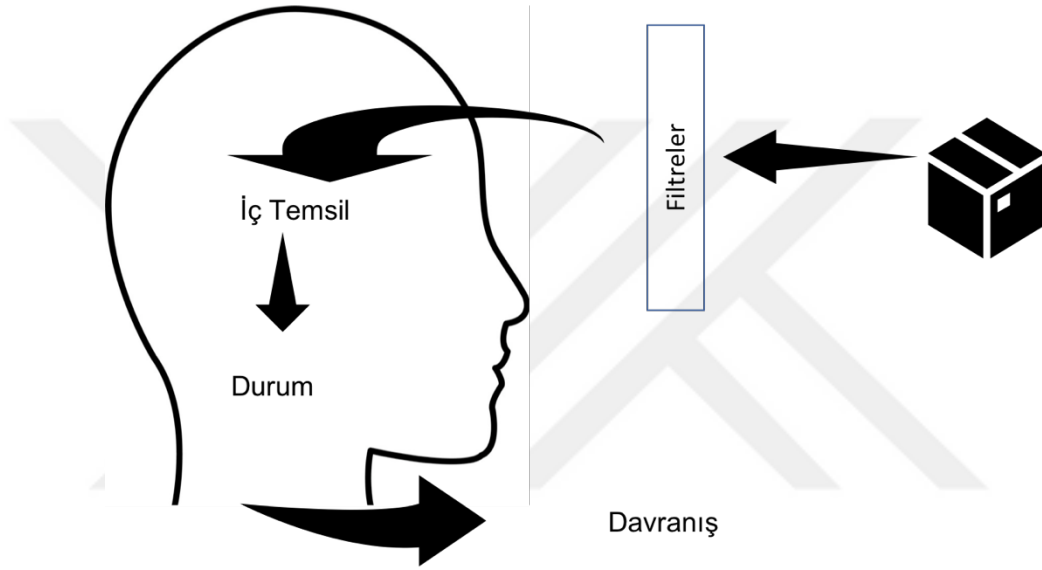
2. Dilimiz, yani bir şeyi tanımlamak için kullandığımız özel kelimeler ve formüller (örneğin, "Sürmeyi öğrenmek istemiyorum. Uçmayı öğrenmek istiyorum" demek arasındaki fark) (Kamp, 2003).

NLP iki temel tamamlayıcı yönde geliştirilmiştir: Birincil olarak herhangi bir alandaki mükemmellik desenini modelleme ve keşfetme süreci, ikinci olarak düşünce ve iletişimin etkili yoludur. İki yöndede, NLP sadece kendimizi değil başkalarıyla da iletişim desenlerinin farkına varmamız konusunda meydan okur. Bu desenler orijinal olarak bilinçsiz şekilde öğrenildiğinden ve daha sonra gözlem ve kişisel deneyim ile geliştirdiğinden dolayı NLP yardımıyla bilinçli şekilde kontrol etmeyi öğretebildiğine inanılmaktadır (Dilts, 1999; Kamp, 2003; O'Connor & Seymour, 1995; Vergiliel Tüz, 2002).

### **2.1.2 İletişim Modeli Olarak NLP**

Nöro Dil Programcılığı (NLP), Richard Bandler ve John Grinder tarafından geliştirilen kendimiz ve başkalarıyla nasıl iletişim kurduğumuzun bir modeli olarak başladı. Bize dışarıdan gelen bilgileri nasıl işlediğimizi açıklamayı amaçlıyorlardı.

Dışsal süreçlerimiz içsel süreçlerimizle görülüyor, yani bu etkinliğin bir İç Temsilini (İT) yapıyoruz. Etkinliğin İT bir fizyoloji ile birleştirir ve bireyin içsel duygusal durumuna atıfta bulunan bir durum oluşturur. İT, içsel resimlerimizi, seslerimizi ve diyalogumuzu ve duygularımızı içerir. Verilen bir durum, içsel bir temsilin ve fizyolojinin birleşiminin sonucudur. Böylece, gerçekleşen şey, duyuşal girdi kanallarımız aracılığıyla gerçekleşen bir olaydır: görsel (manzaralar), işitsel (sesler), kinestetik (dışsal duygular), koku alma (koku) ve tat (tat) (Çiftçioğlu Aydemir, 2010; Günenç, 2014; Knight, 2001).



Şekil 2. 1. NLP İç Temsil Süreci

Şekil 2.1’ de görülebileceği gibi, harici olay duyuşal giriş kanallarının aracılığıyla gelir ve olayı işledikçe filtrelendir ve sonuç olarak, filtrelenen algımız birçok öğeye göre gelen bilgileri siler, bozar ve genelleştiririz. Daha spesifik olarak, silinme; deneyimlerimizin belirli yönlerine seçici olarak dikkat kendimize ve başkalarına ettiğimizde ortaya çıkar. Daha sonra başkalarını göz ardı eder ya da yok kabul ederiz. Başka bir filtreleme türü, bozma işlemini yaptığımızda oluşur. Deneyimlerimizi değiştirdiğimizde, gerçeğin yanlış temsil edilmesi sonucu meydana

gelir. Üçüncü tip filtreleme süreci, bir ya da iki deneyime dayanarak genel sonuçlar çıkardığımız genelleştirmelerimizdir (James, 2010, s. 2-3).

Meta programlar, inanç sistemleri, değerler, kararlar ve anılar olmak üzere beş filtreden birine dayanarak duyularımızdan gelen bilgileri siliyor, çarpıtıyor ve genelleştirir. Meta programlar insanların durumlarını tahmin etmede yardımcı olabilir ve bu yüzden onların eylemlerini tahmin edebilir. Meta- programlar ileriki bölümlerde detaylı olarak açıklanacaktır. Değerler neyin önemli olduğuna ve neyin iyi ya da kötü olduğuna nasıl karar verdiğimizizdir. İnançlar, dünyanın nasıl olduğu hakkında genellemelerdir. Geçmişin hatıraları bugünkü tepkileri etkiler. Kararlar inanç yaratabilir ya da zamanla algılarımızı etkileyebilir (James, 2010, p. 3-4)

Bu filtrelerin, meydana gelen bir olayın içsel temsilini belirledikleri sonucuna varabiliriz. Bizi belli bir duruma sokan içsel bir temsildir ve davranışımızı belirleyen belirli bir fizyoloji ve durumu yaratır.

### 2.1.3. NLP İletişimsel Ön Varsayımlar

NLP'nin merkezinde birçok NLP modelini, modellerini, değişim tekniklerini ve perspektiflerini destekleyen teorik çerçeveyi içeren ön-varsayımlar vardır. Varsayımların her biri kendi içinde dururken, birbirleriyle bağlantılı ve birbirine bağlı bir düşünce matrisi oluştururlar (Bavister ve Vickers, 2004, s. 19). Bu çalışma boyunca düşünce ve önerilerin altında yatan varsayımlar çoğunlukla iletişimsel olanlardır. Ön varsayımlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

#### *İletişim Kuramama İmkansızdır*

İletişim, "bir mesaj" içeren bir diğerine mesaj göndermeye çalıştığımızda veya bu mesajın göstergeleri veya sinyalleri dışarı sızdığında bile, bir diğerine sinyal göndermeyi içermektedir. Düşüncelerimizi, duygularımızı, inançlarımızı, anlayışlarımızı, kararlarımızı kelimelerle ifade etmediğimiz ve bunları başka bir iç olguya aktaramamıza rağmen, çok çeşitli şekillerde sözel olmayan bir şekilde iletilir (Bodenhamer & Hall, 1997: s. 79). Çevre ile mutlaka iletişim halindeyizdir. İletişimi

sözel ifade kullanılmasa bile sözel olmayan bileşenler ile iletişime devam edilmektedir.

*İletişiminin anlamı aldığım cevaptır.*

İletişim kurduğumuz kişinin cevabı, iletişimimizin etkinliğini veya etkisizliğini yansıtmaktadır. İletişim amacınız ne olursa olsun, aldığınız cevap amacımız farklı olsa da diğer kişilere ne ilettiğinizi gösterir (Bodenhamer & Hall, 1997: s. 79). Bu ön varsayımın büyük değeri, iletişimimizin sorumluluğunu üstlenmek zorunda olduğumuzdur, yani iletişimimizde değişiklikler yapma seçeneğimiz vardır. Bu ön varsayımı akılda tutarak, insanlarla / başkalarıyla başarılı ilişkilere sahip olmanız daha olasıdır. Eğer karşıdan aldığımız geribildirim bizim başlangıçta belirlemiş olduğumuz amaç ile aynı değil ise karşı tarafı suçlamak yerine iletişim stratejimizi değiştirmemiz gerekmektedir.

*İletişim sözel ve sözel olmayan unsurlar içerir*

1970 yılında Pennsylvania Üniversitesi'nde (Kinesics and Communication, R. Birdwhistle) yapılan bir iletişim çalışmasında, araştırmacılar iletişimde % 7'sini kullandığımız kelimelerin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Başkalarıyla olan iletişimimizin % 38'i ses tonu, tını, tempo ve ses tonu içeren sözlü davranışımızdan etkilenmektedir. Başkalarıyla olan iletişimimizin % 55'i sözsüz iletişim, vücut duruşumuz, nefes, ten rengi ve hareketlerimizin bir sonucudur (Knight, 2004, s. 34). NLP, sözel ve sözel olmayan iletişim arasındaki eşleşmenin uyum düzeyini gösterdiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, sözel ve sözel olmayan iletişim arasında uyumsuzluk olarak bilinen bir uyumsuzluk olabilir; Örneğin, birileri evet derken, gerçekten sözel olmayan yollardan “Hayır” diyebiliriz.

*İletişim bilinçli olduğu kadar bilinçli olmayan kısımda vardır.*

Bu NLP ön varsayımı, bilgileri bilinçli olarak da aldığımızı göstermektedir. Illinois Üniversitesi'ndeki Dr. Emile Donchin'e göre, öğrenimimizin % 99'undan fazlası bilinçsizdir. (Revell & Norman, 1997, s. 95) İnsanlar genellikle bilinçli değil, bilinçsiz bir şekilde iletişim kurmaya geldiğinde daha az başarılı olurlar, çünkü

içgüdüsel, sezgisel, bilinçsiz duygularla iletişim kurmayı öğrenmediğimizden kaynaklanmaktadır (Revell & Norman, 1997). Öğrenmenin çok fazla duyusal olduğu zaman ve bilinçli zihnin yanı sıra bilinçsiz zihni ele aldığında daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

*Başarısızlık yoktur yalnızca geri bildirim vardır.*

Biriyle iletişim kuruyor ve istediğimiz cevabı alamıyorsak, iletişimimizi - sunduğumuz uyaranları - istediğimiz yanıtı aldığınız zaman değiştirebiliriz. Bu şekilde, başarısızlığı geribildirime çevirebiliriz (Hoobyar, Dotz, & Sanders, 2013). Dolayısıyla, “kişisel” olarak adlandırabileceğimiz her kişisel deneyim, becerilerimizi geliştirmek ve gelecekteki sonuçlar için bizi teşvik etmek ve bize yeni bir meydan okuma sunmaktadır (Kamp, 1999).

*Harita bölge değil.*

Bir "harita" nın aslında temsil ettiği "bölge" yi içermemesi gibi, kullandığımız kelimeler temsil ettikleri olayı veya öğeyi içermez. Doğrudan dünya üzerinde değil, dünyadaki bireysel algılarımız üzerinde de faaliyet gösteriyoruz. Dışsal olaya bakılmaksızın, öznel olarak, her birinde kendi içsel, öznel gerçekliğimizi inşa ederiz ve içsel yapı bizi - bizim düşüncelerimiz, duygularımız, tepkilerimiz- belirler (Hoobyar vd., 2013). Bu nedenle, herkes kendi dünya haritasından çalışır. Harita / bölge ayrımıyla, “haritamız”, bölgeye dair hem algılarımızı hem de yanıtlarımızı belirler ya da kontrol eder. Dünyaya değil ama bizim "haritamıza" göre dünyaya cevap vermekteyiz. Harita / bölge farkını tanıyan insanlar, diğer insanları farklı şekillerde gerçekliğini haritalandırabilmektedirler.

*Zihin ve beden birbiriyle bağlantılıdır.*

Zihin ve beden aynı sistemin parçalarıdır ve her biri birbirini etkiler. Bu yaşam, zihin ve beden, bir sistemin, NLP'nin merkezi varsayımlarından birisidir, çünkü bir sistemin sadece bir yönünü izole etmenin mümkün olmadığını anlamak önemlidir. Aynı şekilde, bir sistemin bir yönünü değiştirdiğimizde, bir şekilde geri

kalanını değiştirmiş olacağız (Bavister & Vickers, 2004). Zihinsel durum değiştiğinde beden fizyolojiside değişmekte aynı zamanda fizyolojimiz değiştiğinde zihinsel durumumuz da değişmektedir.

#### 2.1.4. Temsil Sistemleri

Deneyimleri duyular aracılığıyla algılarız. Bu duyusal deneyimleri zihinde yeniden yaratmak için düşünme süreçlerini kullanma açısından inanılmaz bir yeteneğe sahibiz. Örneğin; hoş bir deneyimi hatırlamak bizi gülümsetebilir, hoş olmayan bir deneyim üzüntüye yol açabilir ve en sevdiğimiz yemek veya içeceği düşünmek acıktırabilir veya susatabilir (Gün, 2013).

Deneyimlerimizi kendimize karşı temsil ederken duyularımızı kullanırız. Beş duyu sistemimizi tanımlamak için **temsil sistemleri** adını verdiğimiz NLP terimini kullanıyoruz.

Tablo 2. 1.

*NLP Temsil Sistemi Terimleri*

| Duyu Sistemi | Özellik  | Kısaltma |
|--------------|----------|----------|
| Görme        | Görsel   | G        |
| Duyuma       | İşitsel  | İ        |
| Dokunma      | Dokunsal | D        |
| Koklama      | Kokusal  | K        |
| Tatma        | Tatsal   | T        |

Sistemlerin içinde alt-bölümler vardır. İşitsel hem seslerin hayali düzeyde işitilmesini hem de insanın kendi kendisine konuşmasını içerir. Dokunsal ise bedensel duyguları, dokunmayı ve duyguları içerir. En çok kullanılan sistemler G, İ ve D'dir.

Her temsil sistemi bir ağın parçasıdır:

**1. Girdi** – içsel ve dışsal olarak bilgi toplama

**2. Düşünme/İşleme** – harita çıkarma, öğrenme, karar verme, motivasyon stratejisi, bilginin depolanması, hafıza, geleceğin göz önüne getirilmesi.

**3. Çıktı** – kendimizi başkalarına nasıl ifade ettiğimizdir – dil, ses ve fizyoloji (Knight, 2001).

Bireyler olarak hepimizin farklı temsil sistemleri vardır. İnsanlara tatilin nasıl geçtiğini sorduğunuzda birisi otelin harika manzarası ile muhteşem gün batımını (G) anlatabilir. Bir diğeri çok farklı kuş seslerinden ve seyahat arkadaşlarının anlattığı öykülerden (İ) bahsedebilir. Üçüncü bir kişi ise tenine değen güneş ile ayak parmakları arasına giren kumların nasıl bir duygu verdiğinden (D) söz edebilir.

Kişinin kendisinin ve başka insanların temsil sistemlerini nasıl kullandıklarını anlaması insanın kendini tanıması için iyi bir anahtardır ve gelişim yönünde başlangıç noktasıdır. Güçlü ve zayıf yanlarımızı tanımamıza yardımcı olur. Güçlü yanlarımız muhtemelen temsil sistemini en çok kullandığımız alanlardır ve zayıf yanlarımız da muhtemelen daha az gelişmiş bir temsil sistemi kullanmak zorunda kaldığımız alanlardır (Knight, 2004).

Kullandığımız dil düşünce şeklimizin bir göstergesidir – gerçeklik haritamızdır. Hepimizin bir veya iki temsil sistemi yönünde tercihi vardır. Eğer kendi dilinizi ve başkalarının kullandıkları dilleri dinlersek, bu tercihlerin neler olduklarını görmeye başlarız. Sözcükler, sözlükte nasıl da masumdurlar. Ama bu sözcükler, söz çorbası yapmayı bilenlerin elinde müthiş bir güce dönüşebilmektedir (Dövcü, 2001).

Bir insanın diline eşleme yapmak uyumu geliştirmenin mükemmel bir yoludur. İletişim kurdugumuz kişilerin ne dediğini anlıyorsak aynı dili konuşuyoruz demektir. Bu kişinin kendisini iletişimde güvenli hissetmesini sağlayacaktır. Bu güven sadece iyi dinlemeyi bilmekle kazanılmaz. Özmen ve Aslan (2008)'a göre kişiler bu tekniği kullanarak daha iyi iletişim kurabilirler. Örneğin, eğitim denetçileri öğretmenler ile güçlü bir iletişim kurabilirler.

Neyi dinlediğiniz ve nasıl dinlediğiniz önemli. Neyi dinliyorsunuz ve nasıl bir bilgi kazanıyorsunuz? İletişimde güven ortamı yaratabilmek için dil uyumu ya da **dili aynalama** yetisini kazanmanız gerekiyor. Dil aynalama kısaca kişinin

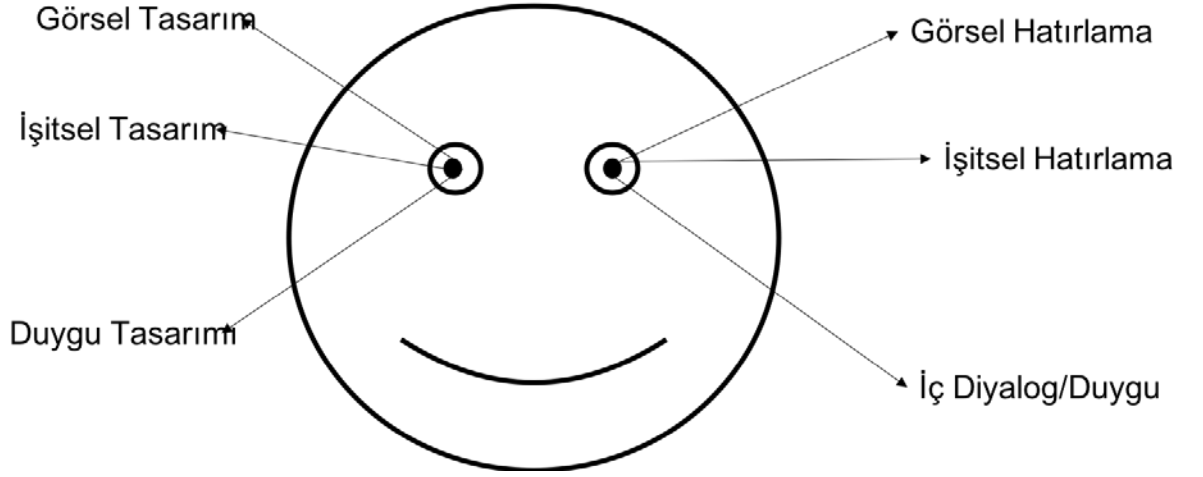
duygularını empati kurarak onun anlatış şekliyle ifade etmektir. Güven kazandığınızda avantaj kazanırsınız. Bu güveni dinlemesini bilerek kullandığınız sözcükleri iyi seçerek çabucak kazanabilirsiniz (Knight, 2004; Wake, 2011).

Karşınızdaki kişinin dilini konuşmak, onun Görsel, İşitsel ya da Kinestetik tercihlerine kullandığınız sözcüklerle uyum sağlamakla olur. Böylece onun dilini kullanarak uyum sağladığınızda karşınızdaki kişi size bilinçsiz olarak güven duyar. Zaten güven duyduğumuz kişilere çoğu kez neden güven duyduğumuzu bilmeyiz (O'Connor, 2001; O'Connor & Seymour, 1995).

Dil tercihleri umursanmadığında iletişim krizlerine sebep olabilmektedir. Dil uyumunu sağlamak için, önce ipuçları değerlendirilmelidir. Sonra mesajın karşıdaki kişinin diline çevrilmesi gerekir. İyi bir çevirmen yabancı dilde yazılmış kitaba nasıl can veriyorsa, kişi de iletişimi iyi bir çeviriyle canlandırmalıdır. İyi çeviri yapabilmek için görsel, işitsel, kinestetik dilde kullanılan sözcüklere de hakim olunmalıdır. Temsil sistemlerinin hepsini kullanabilmek kişinin dilini zenginleştirecektir.

#### 2.1.5. Göz Erişim İpuçları

Göz hareketlerine bakarak bir insanın düşünme süreçlerini tanımak mümkündür. Kişiler gözlerini kullandığı temsil sistemine göre hareket ettirir. Göz hareketleri çoğu zaman bir insanın nasıl düşündüğünü anlamak için güvenilir bir göstergedir. **Görsel** düşünme süreçleri kullanırken genellikle yukarı bakarız. **İşitsel** süreçler için öteye/yana bakarız. **Dokunsal** süreçler içinse aşağı bakarız. İnsanların farklı gözle erişim sistemleri kullanabileceği unutulmamalıdır. Ama sağ elini kullanan insanlar için aşağıdaki şema oldukça tipiktir (Hoobyar vd., 2013; Knight, 2001).



Şekil 2. 2. Görsel Erişim İpuçları

Kişinin kendine göre sol yukarı bakıldığında görsel hatırlama ile uğraşmakta olduğunun bir göstergesidir. Eğer kişi kulak hizasında sola doğru bakıyorsa o zaman işitsel hatırlama işlemi yapmaktadır. Kişi sol aşağıda baktığında ise duygu hatırlamakta ya da iç diyalog yapmaktadır. Kişi sağ yukarı baktığında ise görsel bir durum canlandırmakta yani tasarlamaktadır. Kişi sağ kulak hizasında baktığında ise işitsel tasarım işlemi yapmaktadır. Yani sözcükleri bir anlamda daha önce planlamadığı ve üzerinde düşünmediği ifadeleri zihninde canlandırmaktadır. Sağ aşağıya baktığında ise bir duyguyu zihninde canlandırmaya çalışmaktadır (Heap, 2008).

#### 2.1.6. Meta Programlar

Meta-programlar dünyayı deneyimlerken kullandığımız bireysel kalıplardır. Çevrede içeri alamayacağımız kadar çok bilgi vardır ve bu nedenle de kişisel deneyim yoluyla uygun olanları sistemden içeri alırız. Örneğin bir bardak suyun yarısı içildiğinde bazı insanlar bardağın yarıya kadar dolu olduğunu, bazıları da yarı boş olduğunu ifade ederler. Bazı insanlar kesin olarak var olanı, bazıları da eksik olanı görür. Meseleye her iki şekilde bakmanın da yararları vardır. Çoğu insan bu iki şekilden birini tercih etme eğilimindedir. Birçok meta-program kategorisi vardır. Meta-programların bağlama göre değiştiği söylene de genel olarak birçok olayda aynı meta-programları kullanmaktayız (Brown, 2004).

Uyum, insanları etkilemekte kullanılan en etkin yollardan birisidir. Uyum temelde karşınızdaki insanlarla aynı dili konuşuyor olmanızdır. İletişimde kullanılan dilde meta programların kullanılması uyum etkinliğini artırmaktadır. Aynı veya benzer dili kullanırsanız, onların meta-programlarına uyumuş olursunuz.

#### 2.1.6.1. Algı ile İlgili Meta Programlar

##### *Değişime Bakış Açısı*

Aynılık, insanları benzerliklere ve ortak çıkar alanlarına odaklar – ‘Temelde aynı, ortak noktamız bu, önceden olduğu gibi, bildiğiniz gibi’. Farklılık insanları , değişiklik ve yenilikleri vurgular ve farklı olanı seçip bulur – ‘yepyeni bir kavram, yeni bir yaklaşım, eşsiz bir ürün, devrim niteliğinde’.

Bu bağlamda dört görünüş ortaya çıkmaktadır (Lawley, 1997).



Şekil 2. 3. Benzerlik ve Farklılık Belirleme Şekli

##### a) Benzerlik

Şekillerin hepsinin birbiriyle aynı olduğuna karar verdiyseniz benzerlik tercihinizde size benzeyenlerin nüfusun yüzde 10'unu oluşturduğu bilinmektedir. Benzerlikçi bir kişi değişimden pek hoşlanmaz. Genellikle yaşamında bir aynılık vardır. Yıllarca aynı restorana, aynı tatil yöresine gider, aynı bankayı kullanır, aynı gazeteyi okur, aynı saatlerde yemek yer.

##### b) Benzerlik- Farklılık

Yukarıdaki şekli üçü de birbirinin aynı ama ikisi altta, biri üstte şeklinde tanımladıysanız. Önce benzerlikleri, sonra farklılıkları gördü iseniz, şekiller aynı ama pozisyonları farklıdır. Bu tür ifadeler kullanan kişiler bu kategoriye girmektedir. Bu profildekiler değişimin yavaş olması gerektiğini savunmaktadırlar.

##### c) Farklılık- Benzerlik

Hepsinin pozisyonu farklı ama şekilleri aynı. Şekilde önce farklılıkları sonra benzerlikleri gören kişiler nüfusun yüzde 25'ine dahildir. Rutinden pek fazla hoşlanmayan bu kişiler farklı tatil yörelerine gitmeyi, farklı dergileri okumayı sever. İmkânları olduğu ölçüde giysilerini, arabalarını ya da bilgisayarlarını sıkça yeniler.

#### d) Farklılık

Şekiller arasındaki ilişkide yalnızca farklılıkları mı gördünüz? Öyleyse nüfusun yalnızca yüzde 5'inin oluşturduğu gruba dâhilsiniz. Sürekli yenilik ve farklılık peşinde koşan bu insanlara bakış açınıza göre uyumsuz da diyebilirsiniz, özgün de. Bu gruba girenler radikaller ve maymun iştahlılardır.

Tablo 2. 2.

*Değişime Bakış Açısına Göre Öğrenme Süreci*

| Benzerlik                                                                                                               | Benzer-Farklılık                                                                                                                                                          | Farklılık-Benzerlik                                                                                                     | Farklılık                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hayatından memnundur. Kafasını karıştırmak istemez. NLP ile değişmez. Sadece acısı varsa değişir ama daha ileri gitmez. | Eğitim sırasında daha önce öğrendiğinin üzerine bir şey koyarak, benzetme ile öğrenir. Ör: İngilizce öğrenirken Türkçeden gitmek gerekir. Bunlar için NLP fazla hızlıdır. | Yeni şeyi, yeni biçimde öğrenir. İngilizce olarak öğrenir daha sonra kıyaslar ve hızla öğrenir. Yeni ne var diye bakar. | Sadece farklı şeyleri öğrenir. Hiçbir yerde duymadığı ve görmediğini yeni bir şeyi öğrenmek ister. |

#### *İlgi alanları*

İlgi alanları kişide belli bir ruh hali yaratan olaylara yaklaşım biçimidir. Bu içinde bulunduğu kültür, modellediği insanla ilgilidir. Zamanla değişebilir. Bazı insanlar bir konuda pozitif ruh haline girerken bazıları başka konularda pozitif ruh haline girer. Bu aynı zamanda toplumun sosyolojisini de belirtir (Knight, 2001).

Tablo 2. 3.

*İnsan, Nesne, Eylem, Bilgi ve Yer ilgi alanlarıdır.*

| İnsan<br>%30 | Nesne<br>%30  | Eylem<br>%30  | Bilgi<br>%15   | Yer<br>%15 |
|--------------|---------------|---------------|----------------|------------|
| Bir şeyler   | Her şeyi açık | Yaptırarak ve | Bilgiyi olduğu | Yerlerle   |

|                                                                                                         |                                                                                                                                        |                                                                                                              |                                                                                                      |                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| öğretecekseniz insanlarla ilgili örnekler vermelisiniz. Öğretmen arkadaş olursa eğitim daha güçlü olur. | açık anlatmak gerekir. Eğitimi iş alanında kullanırlar. Eğitimde sınıfa dost olmak gerekmez. Filtreleri kaldırmadan yaklaşmak gerekir. | performansını takdir ederek öğretmek gerekir. Dokunsallara nasıl öğretiliyorsa aynı şekilde davranılmalıdır. | gibi alır. Onlara her şeyi öğretebilirsiniz. Rönesans tipi sadece ilgilendiği alandaki bilgiyi alır. | ilgili örnek vererek öğretilir. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|

### *Bilgiyi İşleme Birimi*

Genelci insanlar resmin tamamını görmeyi, genel bir bakışı, büyük bilgi kütlelerini tercih eder – ‘Genelde, temel olarak, asıl konu, kavram, önemli olan şu ki’. Bilgi yukarı doğru ölçeklendiğinde daha kolay öğrenirler. Toplumun %65’i olduğu belirtilmektedir. Spesifikçi insanlar ayrıntılara özen gösterir ve adım adım ilerler – “tam olarak, kesinlikle, özel olarak, hangi sırayla?” ifadelerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Toplumun %10 bu profilde olduğu ifade edilmektedir. Her iki profilden de özellik bulunduran kişiler ise dengeli olarak tanımlanmaktadır. Bu profil ise toplumda %25 oranda bulunduğu belirtilmektedir. Bir konuyla ilgili bilgiyi nasıl almak istiyorsunuz? Alabileceğiniz en detaylı şekliyle mi? Genel bir fikir edinmek sizin için ilk aşamada yeterli mi? Genelciler daha bütünsel ve genel düşündüğü için yönetici adaylığına daha uygun birileridir. Mühendislik, muhasebecilik gibi detaya yönelik dikkat isteyen işler içinse detaycılar daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Bavister & Vickers, 2004).

### **2.1.6.2. Düşünce ile İlgili Olanlar**

#### *Değerlendirme (İçsel- Dışsal)*

İnsanlar bir şeyler yaparken, alırken veya değerlendirirken farklı farklı davranmaktadırlar. Süreç içerisinde ölçütleri belirlerken referans noktaları kullanmaktadır. Ayrıca değerlendirme için onay veya kontrol makamı aramaktadır.

Bir kısım insanlar referans ve kontrol noktası olarak kendisini kullanırken bazıları da dış kaynaklara başvurmaktadır. İçsel insanlar standartlarını kendileri belirler ve karar verir – ‘Memnunum, bir iyi yaptığım zaman mutlaka bilirim, buna ancak kendin karar verebilirsin’. Dışsal insanlar iyi yapıp yapmadıklarını anlamak için başkalarının standartlarını kullanır – ‘Geri beslemeye ihtiyacım var, falanca şöyle düşünüyor, ya bir gören olursa, müşterilerim memnun’.

Bu bağlamda 4 profil oluşmaktadır (Lawley, 1997):

- a) Dış referans- dış kontrol: Bu profilde insanlar kriterlerini dış kaynaktan alırlar ve kontrol ederken de yine dış kaynaklara başvurular.
- b) Dış referans- iç kontrol: Bu profilde insanlar dış kaynaklı referansları kullanırlar fakat sonucu değerlendirirken iç kaynaklarına başvurular.
- c) İç referans- dış kontrol: Ölçütlerini kendileri belirler ve süreç sonunda ise dış kaynaktan onaylanmak isterler.
- d) İç referans – iç kontrol: Ölçütlerini kendileri belirler ve süre sonunda da yine iç kaynaklara göre kontrol ederler.

İç referanslı insanlar davranışlarını kendisinin değerlendirmesini yeterli bulur. Eğer diğer insanlar da kendi değerlendirmesini destekleyen şeyler söylüyorsa ne ala. Eğer farklı şeyler duyuyorsa, söylenenleri geçersiz kılacak çeşitli mazeretler üretecektir. "Onlar ne anlar ki?", "boş ver, herkesi memnun etmek mümkün değil", "beni anlamıyorlar" gibi mazeretleri iç referanslılardan sıkça duyabilirsiniz.

İç referanslı kişiler bir sorun karşısında kolayca karar verir ve inisiyatifli davranır. Bazen verdikleri karar çok derinlemesine düşünülmemiş olabilir. Ama kendi düşündüklerinin en iyi olduğuna emin oldukları için, başka insanların değerli katkılarından da kendilerini mahrum ederler.

Kişinin hangi referanslı olduğunu anlamak için basit birkaç soru sormak yeterlidir:

- "Daha önce aldığınız eğitimleri nasıl belirlediniz?"
- "Aldığınız eğitimlerin yararlı olup olmadığına nasıl karar veriyorsunuz?"

- "Okuyacağınız kitapları tavsiye üzerine mi seçiyorsunuz, siz mi belirtiyorsunuz?"
- "Çok satan kitaplarla ilgili ne düşünüyorsunuz? Merakınızı çekermi?"

Tablo 2. 4.

*Referans ve Kontrol Durumuna Göre Profiller*

| İç Referans                                                                 |                           | Dış Referans                                                                                                                     |                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| İç Kontrol                                                                  | Dış kontrol               | İç Kontrol                                                                                                                       | Dış kontrol                                                  |
| Sürekli ben bilirim der. Bunlara öğretmek zordur. Dış dünyaya kapalıdırlar. | Yaşarken ideal tiplerdir. | Öğrenmek için gereklidir. Ama her öğrenilen bilgi iç kontrolden geçmelidir. Hiçbir bilgiyi iç kontrolden geçirmeden kabul etmez. | Bilgiyi alır ve diğer insanlar kabul ettiği için kabul eder. |

*Karar Verme*

Bazı insanlar karar alır çünkü bu şekilde **görmek doğru gelir** – ‘göster, durumu aydınlat, bakayım’. Bazı insanlar karar alır çünkü bu şekilde **duymak doğru gelir** – ‘söyle, tartışalım, kulağa hoş geliyor, diğerleri ne der?’ Bazı insanlar karar alır çünkü bu şekilde **hissetmek doğru gelir** – ‘kendimi iyi hissetmemi sağlıyor, anlamı geliyor, öyle seziyorum, nasıl olduğunu sorma biliyorum işte’. Bazı insanlar karar alırken kendilerine **anlamalı geldiği** için kabul ederler (Brown, 2004).

Tablo 2. 5.

*Algı Durumuna Göre Karar Verme Profilleri*

| GÖRSEL                                                             | İŞİTSEL                                                                         | DOKUNSA                                                                          | MANTIKLI                                                       |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Zihindeki görüntüye ulaşmadıkça anlamaz. Onun zihnindeki görüntüyü | Bıkmadan usanmadan anlatmak gerekir. Kendi sesinizi onun için iç diyalog haline | Öğretmenin yolu yapmak ve yaptırmaktır. Adım adım öğretmek ve sabretmek gerekir. | Niçin öğreneceğini ve tüm kriterleri tek tek anlatmak gerekir. |

---

|                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| göremezseniz        | getirin.            |
| anlayamazsınız.     | Öğretmenin sesini   |
| Çizerek veya        | hatırlayıp, kendi   |
| göstererek anlatın. | sesiyle içi diyalog |
|                     | yaptığında          |
|                     | mükemmel            |
|                     | öğrenir.            |

---

### 2.1.6.3. Duygu ile İlgili Olanlar

#### *Motivasyon Türü*

Bir şeye ulaşmak mı istiyorsunuz? Bir şeyden kaçmak mı istiyorsunuz? Bir şey "istemek" geleceğe yöneliktir. Arzu ettiğiniz bir amaca doğru çekilmektir. "İstememek" ise ya var olan ve hoş gitmeyen bir durumdan kurtulmak ya da gelecekteki olası istenmeyen durumun oluşmasından kaçınmaktır. Ödüle (hazza, amaca) yaklaşmak amaçlı kişiler ise ne beklediklerini, ne istediklerini, neyi arzuladıklarını belirtme eğilimindedir. Yaklaşmacı kişiler hedeflerine başarı ile ulaşmalarından güdülenir ve motive olurlar – ‘ulaşmak, elde etmek, sahip olmak, kazanmak, almak’. Bu profil yaklaşmacı olarak tanımlanmaktadır. Toplumda yaygınlığının %20 olduğu belirtilmektedir. Sorundan (acıdan, cezadan) uzaklaşmak odaklı kişileri "istemiyorum" gibi olumsuz cümleleri sıkça kullanmalarından tanırırsınız. Uzaklaşmacı kişiler ise sorunları çözme veya sorunlardan uzak durma yönünde motive olurlar – ‘uzak durmak, uzaklaşmak, çözmek, önlemek’. Bu profil ise uzaklaşmacı olarak tanımlanmaktadır ve toplumdaki yaygınlığının %50 olduğu ifade edilmektedir. Her iki profilin özelliklerini barındıran grup ise dengeli olarak ifade edilmekte ve toplumda yaygınlığının %30 olduğu belirtilmektedir (Knight, 2004).

“Yüzeysel olarak bakıldığında yaklaşmacı gözüken kişiler gerçekte uzaklaşmacı olabilmektedirler” Öğrenci yaklaşmacı özelliğe sahip ise bunları öğrenmelisin, öğrenirsen bunlar olacak ve geleceğinde işe yaracağı anlatılmalıdır. Öğrenci uzaklaşmacı özelliğe sahipse öğrenemezsen şunlar olur diye tehdit edebilirsin, ilerde işsiz kalırsın, sınıfı geçemezsin, üniversiteye giremezsin. Ayrıca

motivasyon faktörünün geçmiş, bugün ve gelecek çerçevesinde incelenmelidir (Lawley, 1997).

#### **2.1.6.4. Eylem**

##### *Aktivite*

Prosedürcüler belli bir sistematikte öğrenir. Hayatı dengeleyici olarak görür ve her şeyin devamlılığında dengeyi görür. Bilinç düzeyinde düşünür ve olaylara lineer bakar, süreç onu ilgilendirir. Nasıl sorusuna odaklıdır. Prosedürcü olayı hep aynı yapma eğilimindedir. İyi birer uygulayıcılardır. Seçenekçiler sistematikten sıkılır. Sezgisel hareket eder, lineer değil bütünsel düşünür. Sonuçlarla ilgilenir. Niçin sorusuna ve sonuca odaklıdır (Brown, 2005).

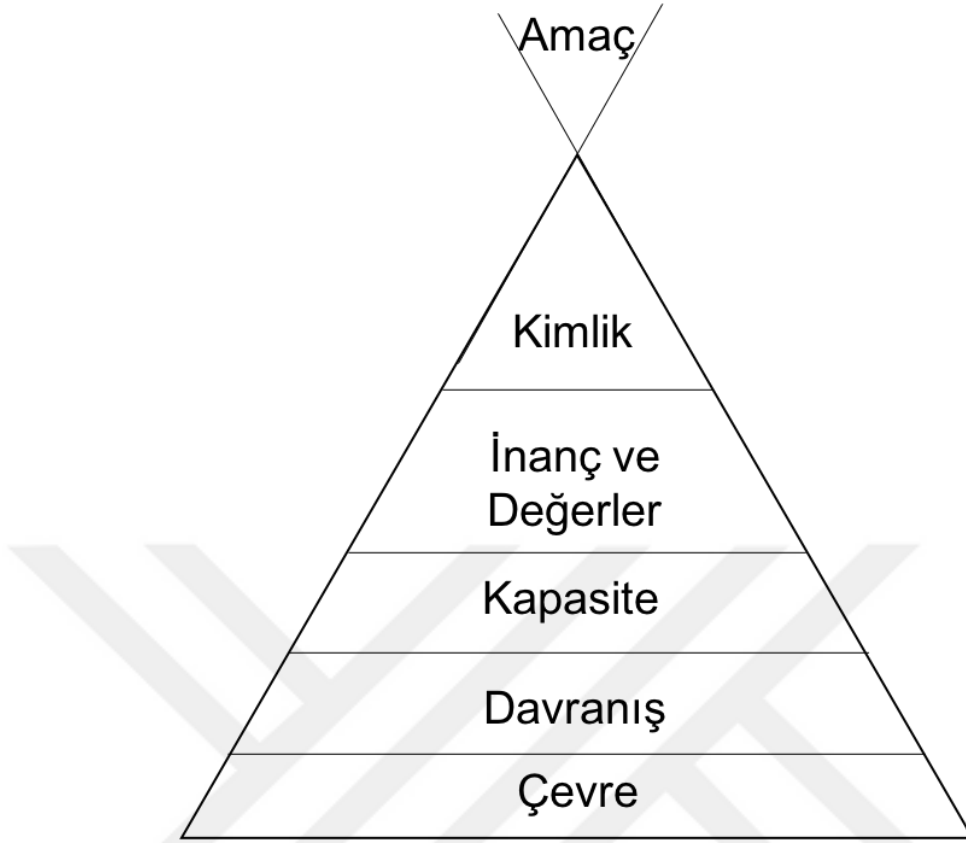
##### *Organizasyon*

Yapısalıcı; Yapılacak işe erken veya tam vaktinde gider, yaşamı organizeli ve düzenlidir. Zamanın farkındadır. Düzenli tertipli ve iyi öğrencidirler. Özgür ruh, dağınık ve zaman limitlerine uymayanlardır. Ödevini yapmayan ve geç kalma eğilimi olanlardır. Yaşam spontanedir. İşine gelen bilginin peşindedir, bir konuya kendini adayarak öğrenir (Einspruch & Forman, 1985).

#### **2.1.7. Değişimin Mantıksal Düzeyleri**

NLP iletişim ve kişisel gelişim için bir yöntem olarak popülariteye ulaşmıştır. NLP, Gregory Bateson'un çalışmasından Robert Dilts tarafından geliştirilen nörolojik düzeyler olarak adlandırılan öğrenme ve kişisel değişim için bazı güçlü araçlar sunma konusunda üne sahiptir. Bu bağlam, ilişki ve öğrenme düzeylerini bir araya getiren kişisel değişim, öğrenme ve iletişim üzerine düşünmek için tasarlanmış bir modeldir (Knight, 2004). Bu yaklaşım kişilerin davranışlarının değiştirilmemesinde (Salami, 2015) aynı zamanda takım ve grupların değişimi (Goodman & Loh, 2011) için kullanılabilmektedir.

Bu model, hiyerarşik olarak hizalı olan altı farklı düzeyden oluşmaktadır.



Şekil 2. 4. Değişimin Mantıksal Düzeyi

**Çevre:** ‘Nerede’ ve ‘ne’ sorularının cevabıdır. Çevre yer, zaman ve ilgili insanlar. Kişinin kendisi dışındaki bütün etmenler çevre olarak kabul edilebilir (Knight, 2004). Bir kişi örneğin kurumdaki problem için “yönetim” ya da “onlar” ifadesini kullanıyorsa çevreye ilişkin bir ifade kullanmıştır (Knight, 2001).

“Çevre”, ekibin dışındakileri ifade eder: ekibin çalıştığı yer ve zaman (nerede ve ne zaman): ekibin müşterileri veya paydaşları. Ekip yalnızca belirli durumlarda veya belirli kişilerle başarılı olabilir: 'doğru zamanda doğru yerde olmak'. Çalışma alanının ekip düzeni ve ayrıca müşterileri ve tedarikçileri ile ilgili fiziksel düzeni, bir ekibin çalışma şeklini kısıtlayabilir veya kolaylaştırabilir. Fiziksel iş akışını değiştirmek, bir değişime iyi yanıt vermek için yeterli olabilir (Goodman & Loh, 2011).

Eğitim açısından düşünüldüğünde kişinin kendi dışındaki gerekçeler çevre olarak düşünülebilir. Çalıştığı kurum ya da çevresinde eğitim alacağı kurumun olmadığı ileri sürmesi bu çevre boyutunda düşünülebilecek engellerdir.

*Davranış:* ne yapıldığı ile ilgilidir. Davranış yaptığımız şeydir. NLP terimlerinde, düşüncelerin yanı sıra eylemleri de içerir. “Davranış”, belirli eylemlere atıfta bulunur: her takım üyesinin ne yaptığı, ne söylediği ve düşündüğü. Bu, yeni çalışma uygulamalarını başarıyla uygulamaya koymanın dışa dönük bir göstergesi olacak ve böylece belirli bir değişikliği uygulamak için beklenen temel davranışları tanımlamakta da faydalı olacaktır (Goodman & Loh, 2011).

Eğitim açısında düşünüldüğünde eğitim alması için gerekli olan davranışı yapamayacağını gerekçe olarak sunması bu kategoriye girecektir. Örneğin “yoğun kitap okuyamam” veya “yaz çiz işleri ile uğraşamam” demesi bu kategoriye örnektir.

*Kapasite:* nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Yetenek, tutarlı, -otomatik ve alışkanlık olan yetenek - davranıştır. Düşünme stratejileri ve fiziksel becerileri içerir.

“Yetenekler” - aynı zamanda “yetkinlikler” olarak da adlandırılır - esneklik ve uyarlanabilirlik gibi yetenekler, nitelikler ve stratejilerdir. Tutarlı, otomatik ve alışılmışlar, takımda işlerin nasıl yapıldığı ve değişimi desteklemek için sıklıkla tanımlanması, öğretilmesi ve uygulanması gerekiyor. Performans yönetimi, çoğu kuruluştaki davranış ve yeteneklerin amaçlarını yönetmek için kurulmuş bir süreçtir (Goodman & Loh, 2011).

Kişinin eğitim alacağı alana ilişkin olarak yetenek ya da becerilerinin olmadığını düşünmesi bu kategoriye ilişkin engellerdir. Örneğin “Dil/Matematik becerim yoktur” ve “Bu saatten sonra öğrenemem” gerekçeleri bu kategoriye ilişkindir.

*İnançlar ve Değerler:* Neden yapıldığı ile ilgilidir. İnançlar yaptığımız şeylere anlam verir. Değerler, yaptığımız şeyi yapmamızın nedeni. İnançlar ve değerler hayatlarımızı yönlendirir, hem nasıl hareket ettiğimize dair izinler ve yasaklar olarak hareket eder.

“Değerler” bir bireyin veya ekibin önemini koruduğu şeydir, bu nedenle “neden” olarak hareket ederler: bir ekip üyesinin veya genel ekibin yaptıklarının duygusal itici güçleri. 'İnançlar', bir bireyin veya ekibin doğru olması için sahip olduğu şeydir ve bu nedenle kişinin veya ekibin nasıl davrandığını etkiler. Değerler kritiktir: çoğumuz için, onlar nasıl davrandığımız üzerindeki anahtar, bilinçdışı etkiler. Takım lideri tarafından gösterilen değerler özellikle önemlidir. Örneğin, uyumu önemseyen bir takım lideri, takımdaki gerginliği azaltmak için hareket edebilir. Bazı durumlarda, takım liderinin başarıya değer vermesi ve gerginlik meselesini geçici olarak 'park etmeleri' daha önemli olabilir (Goodman & Loh, 2011).

İnançlar ve değerler ;kişinin eğitim almamak için üretmiş olduğu ve doğru olarak kabul ettiği gerekçelerdir. Örneğin “Bu tür işler sıkıcı”, “Daha önemli işlerim var” ya da “Bir koltukta iki karpuz taşınmaz ki” gibi ifadeler bu kategoriyle ilgilidir.

*Kimlik:* kim olunduğuna ait şeyleri içerir. Kişinin kendisini tanımlaması ile ilgilidir. Kimlik, sizin ve kendinizin yaşamdaki görevinizi tanımlayan temel inanç ve değerleri kendinizin hissiyatınızdır. Kendimizi davranışlarımız, becerilerimiz, inançlarımız ve değerlerimiz aracılığıyla ifade ediyoruz.

“Kimlik”, bir ekibin kendisi hakkında ne düşündüğü, onu tanımlayan temel inançlar ve değerler ve “ekibin kim olduğu” hissini veren şeydir. Sağlık uzmanları, örneğin hemşire olarak bir kimliğe sahip olabilir. Kütüphane ve bilgi uzmanları kendilerini kütüphaneciler veya bilgi analistleri olarak tanımlayabilir (elbette, kullanabilecekleri pek çok açıklama vardır) (Goodman & Loh, 2011).

Kişinin eğitim almamak için kendisini etiketlemiş olduğu gerekçeler bu kategoriyle ilgilidir. Örneğin “Bu konuda biraz tembelim” ya da “Ben zaten yeterli düzeydeyim” gib ifadeler bu kategoriyle ilgilidir.

*Amaç:* Daha üst bir amaca hizmet etme ile ilgilidir. Bazen kurumsal kimlik olarakta kabul edilebilir. Bu ahlak, din ve maneviyat alanıdır - dünyadaki yerinizin ne olduğunu ifade etmektedir (OConnor, 2001, s.28-29).

‘Amaç’, takımın bir parçası olduğu büyük organizasyona atıfta bulunur. Daha geniş bir amaç için bağlanır - “kim için?” veya “başka ne?”- Sağlık uzmanları için amaçları acı çekmeyi hafifletmek veya bakım sağlamak olabilir. Kütüphane ve bilgi profesyonelleri için amaçları, başkalarına ihtiyaç duydukları ve istedikleri bilgileri bulmalarına yardımcı olmak olabilir (Goodman & Loh, 2011).

Kişinin daha üst bir amaç ya da hayat felsefesi olarak gerekçe sunmaları bu kategoriyle ilgilidir. Örneğin “Hayat felsefeme göre ek eğitime gerek yoktur” ya da “bizim aile için bunlar önemli değil” ifadeleri bu kategorideki gerekçelerdir.

Bu model, bilgiyi organize etmek ve toplamak için bir çerçeve sunar, bu yüzden kendimizle veya başkalarıyla birlikte çalışırken en iyi nereye müdahale edeceğimizi bilmeyi kolaylaştırır (Bavister & Vickers, 2004, s. 15; Ömür, 2011). Daha düşük seviyedeki değişiklikler, yüksek seviyelerde herhangi bir değişikliğe neden olmaz. Öte yandan, daha yüksek bir seviyede değişim, daha düşük seviyelerde daha ikna edici ve kalıcı bir etkiye sahip olacaktır (O’Connor & Seymour, 1995). Birçok NLP eğitmeni tarafından kişisel değişimi sağlama aracı olarak görülmektedir.

Çalışmamızda yetişkinlerin öğrenme de karşılaştıkları engellerin sınıflanmasında bu çerçeveden yararlanılacaktır. Öncelikle kişilerin eğitim almalarında karşılaştıkları engellerin ağırlıklı olarak hangi düzeyle ilgili olduğunun belirlenmesi çözüm üretmede kolaylık sağlayacaktır. Örneğin kişi engel olarak bu yaştan sonra öğrenemem inancı var ise bu kişinin değişimin sağlanması için yeni beceri öğretilmesi ya da sadece yaparsın ifadelerin kullanılması çözüm olmayabilir.

## 2.2.Yetişkin Eğitimi

Genel olarak yetişkinlik değişik disiplinlerce farklı algılanmaktadır. Yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik yetişkinlik olmak üzere dört farklı yetişkinlikten söz edilmektedir. Yasal yetişkinlik birtakım hak ve yetkileri elde edebilme ve bazı sorumluluklara sahip olabilmek için kişinin belli bir yaş düzeyine ulaşmasıdır. Biyolojik yetişkinlik, biyolojik olarak bireylerin nesillerini devam ettirebilmek için

üreme fonksiyonunu ifa edebilecekleri olgunluğa ulaşmış olarak görülmektedir. Bu olgunluk özellikle çevre ve iklim şartlarının etkisi altında şekillenmektedir. Toplumsal açıdan yetişkinlik tam zamanlı olarak çalışan, eş, ana-baba, vatandaşlık yükümlülüklerinin yerine getirilmesi ile birlikte oluşan durumdur. Yetişkin psikolojik anlamda, kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş bir kimsedir. Kendi hayatını yönetme sorumluluğu; kendi kararlarını verebilmeyi ve bu kararların sonuçlarını kabullenmeyi gerektiren durumlardır (Yalçın, 2002).

Türkiye’de yetişkin eğitimi (yaygın eğitim), örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylerin hayat boyu öğrenme anlayışı kapsamında bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Poyraz, 2013).

### **2.2.1 Yetişkin Öğrenme Prensipleri**

Yetişkin öğrenmeleri çocukların öğrenmelerinden farklılık arz etmesi doğal bir süreçtir. Temel olarak yetişkin öğrenmelerinin özellikleri aşağıda çıkarılmıştır (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005):

1. Yetişkinler, öğrenmenin tatmin edeceği ihtiyaç ve ilgileri deneyimledikçe öğrenmeye motive olur; bundan dolayı da, yetişkinlerin ihtiyaç ve ilgileri yetişkin öğrenim aktivitelerini organize etmek için uygun başlangıç noktalarıdır.

2. Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir; bu nedenle, yetişkin öğrenmeyi organize etmek için uygun olan birimler, konular değil, yaşam durumlarıdır.

3. Deneyim, yetişkinlerin öğrenmesi için en zengin kaynaktır; bu nedenle, yetişkin eğitiminin çekirdek metodolojisi deneyim analizidir.

4. Yetişkinlerin kendi kendini yönetme konusunda derin bir ihtiyacı vardır; bu nedenle, öğretmenin rolü, bilgisini kendilerine iletmekten ziyade onlarla karşılıklı bir sorgulama sürecine girip, uygunluğunu değerlendirmektir.

5. Kişiler arasındaki bireysel farklılıklar yaşla birlikte artar; bu nedenle, yetişkin eğitimi, stil, zaman, yer ve öğrenme hızındaki farklılıklar için en uygun koşulları sağlamalıdır (Knowles vd., 2005) .

Yukarıdaki maddeler dikkat ile incelendiğinde yetişkinlerin öğrenme konusunda deneyimlerinin olması ve kendi kararlarını verme noktasında kararlı olmaları göstermektedir ki öğrenme süreçlerine devam etmeleri için oluşan engellerin kaldırılması da önemlidir. Ayrıca yetişkinlerin öğrenme konusunda engellere ilişkin algıları da yine onları yönlendirici durumundadır. Bir kişi problem olarak bir engelden bahsederse bu engel başkaları için bir sorun olmayabilir. NLP bakış açısı ile yetişkinlerin eğitim engellerinin kaldırılması düşünüldüğünden dolayı yetişkin pedagojisi (andragoji) nin temel varsayımlarını bilinmesi de önemlidir.

### 2.2.2. Andragojik Modelin Varsayımları

Andragogical model pedagojik modelinkinden farklı olan çeşitli varsayımlara dayanmaktadır (Knowles vd., 2005):

1. *Bilme ihtiyacı.* Yetişkinlerin, öğrenmek için girişmeden önce neden bir şeyler öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir. Tough (1979), yetişkinlerin kendi başlarına bir şeyler öğrenmeyi üstlendikleri zaman, öğrenmekten kazanacakları faydaları ve bunu öğrenmemenin olumsuz sonuçlarını araştırmak için kayda değer bir enerji harcayacaklarını bulmuşlardır. Sonuç olarak, yetişkin eğitimindeki yeni yönelimlerden biri, öğrenme kolaylaştırıcısının ilk görevinin, öğrenenlerin “bilme ihtiyacı”ndan haberdar olmalarına yardımcı olmasıdır.

2. *Öğrenenlerin benlik kavramı.* Yetişkinlerin kendi kararlarından kendi yaşamları için kendi kendilerine bir kavram oluşturma sorumluluğu vardır. Bu öz-düşünceye vardıklarında, başkaları tarafından görülmek ve başkaları tarafından öz-yönelim yeteneğine sahip olarak muamele görmek için derin bir psikolojik ihtiyaç geliştirirler. Başkalarının kendilerine iradesini empoze ettiklerini hissettikleri durumlara karşı çıkmakta ve direnmektedirler. Bu, yetişkin eğitiminde ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Gerekli bağımlılık ve kolaylaştırıcının çocuk olarak sonraki yetişkin çocukları olarak gördüğü muamele varsayımı, entelektüel modeli ve daha

derin, belki de bilinçaltında, psikolojik olarak kendi içlerinde bir çatışma yaratır, kendini yönetme ihtiyacı var. Ve psikolojik çatışmayla uğraşmanın tipik yöntemi, muhtemelen gönüllü yetişkin eğitiminde yüksek oranda bırakma oranının bir kısmını oluşturan duruma neden olan durumdan kaçmaya çalışmaktır. Yetişkin eğitmenler bu problemin farkında olduklarında, yetişkinlerin kendilerine yön veren öğrencilere bağımlı olarak geçiş yapmaları için yardımcı oldukları öğrenme deneyimleri yaratmaya çabalar.

3. *Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü.* Yetişkinler hem daha büyük bir hacimde hem de gençlerden farklı bir deneyim kalitesi ile bir eğitim faaliyetine girerler. Daha uzun yaşadığı için, gençlerden daha fazla deneyim biriktirdiler. Ama aynı zamanda farklı bir deneyime sahiplerdi. Deneyim miktarı ve niteliğindeki bu farklılık yetişkin eğitimi için çeşitli sonuçlar doğurmaktadır.

Bu, herhangi bir yetişkin grubunda, genelden oluşan gruba göre daha geniş bir bireysel farklılık aralığı olacağını garanti eder. Herhangi bir grup yetişkin, bir grup genç için doğru olandan, öğrenme stili, motivasyon, ihtiyaçlar, ilgi alanları ve hedefler açısından daha heterojen olacaktır. Bu nedenle, yetişkin eğitiminde daha çok vurgu, öğretme ve öğrenme stratejilerinin bireyselleştirilmesine konmuştur.

Aynı zamanda birçok öğrenme türü için, öğrenme için en zengin kaynakların yetişkin öğrenenlerin kendisinde bulunduğu anlamına gelir. Bu nedenle, yetişkin eğitimindeki vurgu, deneyimsel teknikler üzerinde - grup tartışmaları, simülasyon egzersizleri, problem çözme etkinlikleri, vaka yöntemleri ve transmittal teknikler yerine laboratuvar yöntemleri gibi öğrencilerin deneyimlerine katılan teknikler. Ayrıca, akran yardım faaliyetlerine daha fazla önem verilmektedir.

Ancak daha büyük deneyimin gerçeğinin de bazı olumsuz etkileri vardır. Deneyim biriktikçe, aklımızı yeni fikirlere, taze algılara ve alternatif düşünce tarzlarına kapatmamıza neden olan zihinsel alışkanlıklar, önyargılar ve varsayımlar geliştirmeye eğilimliyiz. Buna göre, yetişkin eğitimcileri yetişkinlerin alışkanlıklarını ve ön yargılarını incelemelerine yardımcı olmak ve akıllarını yeni yaklaşımlara açmak için yollar keşfetmeye çalışırlar. Duyarlılık eğitimi, değerler açıklığı, meditasyon ve dogmatizm ölçekleri bu problemin üstesinden gelmek için kullanılan

teknikler arasındadır. Öğrencilerin deneyimlerini vurgulamak için başka, daha ince bir sebep vardır; Her öğrencinin kendi kimliğiyle ilgilidir. Küçük çocuklar kendi kimliklerini büyük ölçüde dışsal tanımlayıcılardan alırlar; ebeveynleri, rahatsız edenler, kız kardeşleri ve geniş aileleri; nerede yaşıyorlar; ve hangi kiliselere ve okula gittikleri. Olgunlaştıkça, gittikçe sahip oldukları deneyimler açısından kendilerini daha fazla tanımlamaktadırlar. Çocuklar için deneyim, onlara olan bir şeydir; yetişkinlere göre deneyim kim olduklarıdır. Bu gerçeğin yetişkin eğitimi için ima edilmesi, katılımcıların deneyimlerinin göz ardı edildiği veya değersizleştirildiği herhangi bir durumda, yetişkinlerin bunu sadece kendi deneyimlerini reddetmek değil, kendilerini birey olarak reddetmek olarak algılayacaktır.

4. *Öğrenmeye hazırlık.* Yetişkinler, gerçek yaşam durumlarıyla etkin bir şekilde baş edebilmek için bilmeleri gereken ve yapabilecekleri şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Özellikle zengin bir “öğrenmeye hazır olma” kaynağı, bir gelişim aşamasından diğerine geçme ile ilişkili gelişimsel görevlerdir. Bu varsayımın eleştirel anlamı, bu gelişimsel görevlerle örtüşen zamanlama öğrenme deneyimlerinin önemi. Örneğin, lisede ikinci sınıf bir kız bebek beslenmesi ya da evlilik ilişkileri hakkında bilgi edinmeye hazır değildir, ancak mezun olduktan sonra onunla ilgilenmesine izin verir ve çok hazır olur. Tezgahtarlar, denetleyecekleri işi yapmaları konusunda uzmanlaşana kadar ve daha fazla sorumluluk almaya hazır olduklarına karar verene kadar, denetleyici eğitimde bir kursa hazır değildir. Ancak, pasif olarak oturmak ve doğal olarak gelişmeye hazır olmayı beklemek gerekli değildir. Üstün performans modellerine, kariyer danışmanlığına, simülasyon egzersizlerine ve diğer tekniklere maruz kalma yoluyla reaktivite yaratmanın yolları vardır.

5. *Öğrenmeye oryantasyon.* Çocukların ve gençlerin öğrenmeye konu odaklı oryantasyonunun aksine (en azından okulda), yetişkinler öğrenme yöneliminde yaşam merkezlidir (veya görev merkezli veya problem merkezli). Yetişkinler, öğrenmenin görevlerini yerine getirmelerine ya da yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacağını düşündükleri ölçüde

öğrenmeye motive olurlar. Ayrıca, gerçek hayattaki uygulamalara başvuru bağlamında sunulduğunda yeni bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutumları en etkili şekilde öğrenirler.

Bu nokta, takviyenin gerekli olduğu için çok önemlidir. Eğitimciler, uzun yıllardır okuma, yazma ve aritmetik dersleri vererek birçok ülkede okuma yazma bilmeme sürecini azaltmaya çalışmışlardır ve rekorumuz çok hayal kırıklığına uğramıştı. Bırakma oranı yüksekti, çalışma motivasyonu düşüktü ve başarı notları zayıftı. Araştırmacılar neyin yanlış olduğunu keşfetmeye başladıklarında, okuma ve yazma kurslarında standart kelime listelerinde yer alan kelimelerin, bu insanların yaşam durumlarında kullandıkları kelimeler olmadığını ve aritmetik derslerinde ortaya çıkan matematiksel problemlerin olduğunu çabuk bulmuşlardır. Mağazaya, bankaya veya dükkana gittiklerinde çözebilecekleri problemler değildi. Sonuç olarak, yaşam durumları etrafında düzenlenen yeni müfredatlar ve başa çıkma becerilerinin kazanılması (ör., Çalışma dünyası, yerel yönetim ve toplum hizmetleri, sağlık, aile, tüketim) ile başa çıkıldı. Geleneksel kurslarda karşılaşılan problemlerin çoğu ortadan kayboldu ya da büyük ölçüde eğitim gördü.

İkinci bir örnek üniversite uzantısı derslerinden. Uzun yıllar boyunca, günümüzün gençlerine tam olarak aynı dersleri veren yetişkinler için öğleden sonra veya akşam kursları sunan üniversitelerin uygulamasıydı. Sonra 1950'lerde, akşam programları değişti. Gündüz programında “Kompozisyon I” başlıklı bir ders, akşam programında “Daha İyi İş Mektupları Yazma” oldu; “Kompozisyon II” “Zevk ve Kar için Yazma” oldu ve “Kompozisyon III” “Profesyonel İletişiminizi Geliştirmek” oldu. Ve bu sadece değişen başlıklardan ibaret değildi; Derslerin öğretilme şekli de değişti. “Kompozisyon I” deki öğrenciler hala gramer kurallarına haiz olsalar da, “Daha İyi İş Yazışmaları Yazma” başlıklı öğrenciler hemen iş mektupları yazmaya başladılar ve daha sonra yazdıklarının analizinden gramer yazım ilkelerini çıkardılar.

6. *Motivasyon.* Yetişkinler bazı dış motivasyonlara (daha iyi işler, promosyonlar, daha yüksek maaşlar ve benzerleri) yanıt vermektedir, ancak en güçlü motivasyonlar iç baskılardır (iş tatmini, öz saygı, yaşam kalitesi ve benzerleri arzusu). Tough (1979) yaptığı araştırmada, tüm normal yetişkinlerin büyümeye ve

gelişmeye devam etmeye motive olduklarını bulmuşlardır; ancak bu motivasyon, öğrenci olarak olumsuz benlik kavramı, fırsatların veya kaynakların erişilemezliği, zaman kısıtlamaları ve programlar gibi engellerle sık sık engellenmektedir. Yetişkin öğrenmenin ilkelerini ihlal etmektedir.

### **2.2.3. Yetişkinlerde Yaşam Boyu Öğrenme**

Duman (2007) ise yetişkin programına katılımı engelleyen temel nedenler olarak; varolan eğitim olanaklarının nitel ve nicel olarak yetersizliğini, ilgisizlik ve öğrenmeye karşı olan olumsuz tutumların varlığını, özgüven yoksunluğunu, ailevi ve bireysel nedenleri, kursların yetişkinlerin gereksinimlerine yanıt vermekten uzak olmasını, kurs düzenleyen personelin nicel ve nitel olarak yetersizliğini, işle ilgili nedenleri, kurs ücreti ya da harcamalarını karşılayamamayı ve kurslardan haberdar olmamayı göstermektedir.

Yetişkinlerin psikolojisini, fizyolojik yapılarını, sosyal statü anlayışlarını dolayısıyla bir bütün olarak yetişkini tanımak, yetişkinleri içine alacak ve bireysel ve toplumsal bazda hayati önem taşıyan eğitim etkinliklerinin ve bu eğitim etkinliklerinde kurulacak iletişimin de iyi desenlenmesini beraberinde getirecektir. Yetişkin öncelikle eğitiminde söz sahibi olmak ister. Çünkü yetişkin artık tam zamanlı bir öğrenci değildir. Toplumun ona yüklediği bir takım roller ve bu rollerin beraberinde getirdiği bir takım sorumlulukları vardır. Bu nedenle yetişkinler, hayatlarının diğer alanlarında olduğu gibi, eğitimlerinde de söz sahibi olmak isterler (Yalçın, 2002).

## **2.3. Konuya İlişkin Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yurt iç ve yurt dışında yapılmış çalışmalara özetlenerek verilmektedir.

### **2.3.1. Konuya İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Ünal Kestane (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre günümüzde satış elemanlarına bilgi ve yeteneklerini artıracak çok çeşitli satış eğitimleri verilmektedir. Ancak bu eğitimler daha çok bilgi temellidir. NLP (Neuro Linguistic Programming –

Zihin Dili Programlama) eğitimi ise bunlardan farklı olarak satış elemanlarının hem iş hem de özel yaşamında kullanabilecekleri uygulamaları içermektedir. Bu çalışmada da NLP'nin bir kişisel satış eğitim tekniği olarak değerlendirilebileceği konu edinmiştir. Çalışma, literatür taramasına dayalı olup daha çok NLP tekniğinin ne olduğu ve kişisel satışta nasıl kullanılabileceğine yönelik bilgileri içerdiği ifade edilmiştir. Çalışma sonuna göre NLP satış elemanlarını eğitimlerinde kullanılabilir.

Ölçmez (2016) tarafından yürütülen çalışmada NLP'nin aile içerisindeki iletişimde kullanılabilirliği araştırılmıştır. Çalışmanın amacının aile içi olumlu iletişim hedeflenerek, söz konusu çocuklar olduğunda kullanılması gereken yöntem ve uygulamaların, içeriğinde oyun, mizah ve yeniden çerçeveleme (NLP), yöntemleri kullanılarak, hayal gücüne ve yaratmaya dayalı eğlenceli durumların, sorun çözmede daha etkin olduğunun benimsenmesi olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda anne-babalara yol göstermek, göstergelerin verdiği mesajları, empati ve beceri yoluyla algılama kolaylığı sağlamak, mutlu, anlayışlı, birbirine bağlı ve sevgi dolu aileler oluşmasına katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Böylelikle sözü edilen nitel araştırma yöntemiyle, Drama tekniklerinin ve NLP (Nöro Linguistik Programing) uygulamalarının aile içi iletişime olumlu katkıları, çözüm odaklı yaklaşımlara farklı bakış açısı ve getirdiği kolaylıklar, oyunun ve mizahın hayatımıza kattığı zenginlikler ve iyileştirici özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, iletişim dilinde empatiye, gözleme dayalı, hayal gücü ile zenginleştirilmiş yeni dilsel ve bedensel göstergeler oluşturmak çabası da çalışmada irdelenmiştir.

Günenç (2014) tarafından çalışmanın amacı sağlık kurumlarında çalışan yöneticilerin diğer sağlık personeli ile olan iletişimlerinde Nöro Linguistik Programlama eğitiminin, iletişim tarzı, sözsüz iletişim düzeyi ve kişiler arası iletişim süreci üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmada yöneticilere NLP ile iletişim eğitimleri verilmiştir. Eğitim sonunda çalışanlara ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda “Kişiler Arası İletişim Süreci”, “İletişim Tarzı” ve “Sözsüz İletişim” ölçek puanında eğitimden sonra istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur.

Bilasa (2013) tarafından yapılan NLP pratesiyenlik eğitim programlarının değerlendirilmesi çalışmasında ilk olarak, NLP Pratisyenlik eğitimine katılan kişilerin, eğitime başlamadan önce eğitimi alma amaçları görüşme formu aracılığıyla ortaya koyulmuştur. Daha sonra eğitim sonunda kişilere; programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirilmesi ile ilgili program değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitime katılanların genel olarak; kişisel gelişimlerini tamamlamak, iletişim becerisini arttırmak, mesleklerinde kullanmak, istemediği davranışlarını değiştirmek, motivasyonunu ve konsantrasyonunu arttırmak, merakını gidermek, sorunlarla baş edebilecek stratejileri öğrenmek, NLP eğitmeni olmak amacıyla eğitime katıldıkları ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme kısmında ise programın amaçlarının, içeriğinin, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve değerlendirmesinin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşüne dayanarak bu eğitimlerin kişilerin beklentilerini karşılayabilecek nitelikte eğitimler olduğunu söylemek mümkündür.

Güleç (2012) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin uzun süreli belleklerini tetiklemek amacıyla, Nöro-Linguistik Programlama (NLP) teknikleriyle hikaye anlatımı ile kelime öğretimi hedeflenmiştir. Veri toplamak için, Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon Envanteri, Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Kelime Bilgi Skalası yapılan etkinliklerin sonucunu görmek için ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Sonuçlar uygulanan hikaye anlatımı ve Nöro-Linguistik Programlama tekniklerinin bir öğrenci hariç, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Son-test uygulamadan iki hafta sonra yapılmasına rağmen, hedef kelimeleri öğrenciler önemli ölçüde hatırlamışlardır. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin hedef kelimeleri uzun süreli belleklerine yerleştirmelerinde ve gerektiğinde kullanabilmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Ayrıca uygulamalardan sonra öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Ömür (2011) tarafından mantıksal düzey ile çalgı eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında öğrencinin kendini gerçekleştirme ve çalgı öğrenmede

oluşan engelleri kaldırmak için mantıksal düzeyi kullanılabileceğini ifade etmiştir. Çalışma sonucunda, tüm bu düzeyler içinde çevreyi değiştirmek, geçici olarak değişiklik yaratacağı fakat sorunlar kısıtlayıcı inançlardan ya da kimlikten kaynaklanıyorsa, kişi sorunları hep yanında taşıyacağı ifade edilmiştir. Ancak çalgısında başarılı olmadığını ve kötü bir öğrenci olduğunu düşünüyorsa, bu sorun, öğrenci nereye giderse gitsin, onunla birlikte gelmektedir. Sorunlarının farkına varılmadığını düşünen, kendisi ile ilgilenilmediği, değer görmediği duygusuyla hareket eden ya da yetenek, inanç ve kimlik düzeylerinde bocalama yaşayan öğrencilerde, bu durumun okulu bırakmaya, aldığı eğitimi yarıda kesmeye kadar gidebileceği ifade edilmiştir. Öğrencinin kişisel değişimine bu derece etki eden düzeylerden haberdar olan bir öğretmen, öğrenciyle iletişim sürecinde, sorunları daha çabuk fark edip çözümler üretebilir. Bu nedenle eğitimcilere çok büyük görev düşmekte olduğuda eklenmiştir.

Ökçün (2010) tarafından “İngilizce Öğretmenlerinin İletişim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir NLP Temelli Öğretmen Yetiştirme Programı” başlıklı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin etkili iletişime yönelik algılamalarında kendi kişisel teorilerinin olduğunu göstermektedir. Bu çalışma sonunda katılımcı öğretmenlerden NLP öğretmen geliştime programının etkisi konusunda olumlu dönütler alınmıştır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin etkili iletişim konusuna yönelik görüşlerinde yapısal ve içeriksel değişiklikler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, NLP öğretmen geliştirme programı İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretmen geliştirme programının müfredatı olarak önerilebilir.

Targutay (2010) tarafından yapılan nitel araştırmada 12 NLP eğitilmiş ELT öğretmenin ELT’de NLP’nin rolüne ilişkin algıları incelendi. Daha spesifik olarak, NLP tarafından eğitilmiş dil öğretim uygulayıcıları tarafından tercih edilen NLP stratejileri ve teknikleri ile NLP tarafından ele alınan beceriler araştırılmıştır. Bunlara ek olarak, bu çalışma dil öğretim ortamlarında kullanılmak üzere bazı NLP stratejilerinin ve tekniklerinin tercih edilmemesinin nedenlerini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın veri toplama prosedürü, ses kaydı yapılan yarı yapılandırılmış

görüşmeleri içermektedir. Görüşme transkriptlerinin analizi, NLP'nin bir dizi küçük ölçekli öğretim tekniği değil, bir dizi disipline dayalı geniş bir iletişim sistemi olduğunu göstermiştir. NLP'nin bir öğretim yaklaşımı olmadığı, ancak prensiplerinin insan etkileşimini içeren herhangi bir ortam için geçerli olan bir felsefesi olduğu konusunda geniş bir algı vardı. Ayrıca, görüşülen kişilerin çoğunun algıları, NLP'nin dil öğretiminde pek çok hümanist yaklaşımda var olan şeyi içerdiğini ortaya koymuştur. Görüşme yapanlara göre, öğrenenlerin (GİK) öğrenme stillerini belirlemek ve onların meta programlarını araştırmak, dil öğretmenlerini derslerini buna göre tasarlamalarına yönlendirecektir. Dil kaygısının değişkenleri, öğretimin geçtiği bir filtre gibi işlev gördükçe, görselleştirme, beyin jimnastiği ve mükemmeliyet çemberinin rolüne dayanan çalışmanın bulgularının, öğrencilerin kendi beklentileri ile ilgili beklentilerini artırmaya teşvik ettikleri sonucuna varmak mantıklı olacaktır. Ayrıca, NLP modelleme stratejisi, görüşme yapılan kişiler tarafından, öğrencilerin öğrenme becerilerini ve hedef belirleme tekniklerini geliştirmenin yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi öğrenmelerine yardımcı olma konusunda yararlı olmaları için algılanmaktadır. NLP'de modelleme, görselleştirme, güdümlü fantezi, metaforlar (özellikle hikâyelerde ve oyunlarda kullanılan) dil becerilerinin yanı sıra dil becerilerini ve kelime öğrenme becerilerini geliştirmede de yararlı olduğu belirlenmiştir .

Acarlı (2009) tarafından yapılan çalışmada keman öğretiminde NLP Tekniklerinin başarıya etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney gruplarına uygulanan tekniklerin, üç ayrı yaş grubunda da temel becerileri gerçekleştirebilme düzeylerini olumlu yönde etkilediği, ancak yaş grupları arasındaki başarı artışının farklı düzeylerde olduğu gözlenmiştir.

Kirazoğlu (1996) Türkiye’de nüfusa oranla düşünüldüğünde yetişkin eğitim programlarına katılma oranı düşüktür. Çalışmada yetişkin eğitime katılmama sebeplerine ilişkin olarak ölçek geliştirilmiştir. Analiz sonucunda ölçekte 8 boyut olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar finansal kısıtlamalar, eğitimsel aktiviteler karşı negatif tutum, zaman kısıtlaması, çevreden korkma ve çekinme, düşük özgüven, iletişimsel engeller, ailevi sorumluluklar ve kurumsal engeller şeklinde

isimlendirilmiştir. Bağımsız değişkenleri etkileme durumları incelendiğinde zaman kısıtlaması, çevreden çekinme ve korkma, ailevi sorumluluklar boyutlarında cinsiyet etki etmiştir. Eğitimsel aktivitelere karşın negatif tutum, zaman kısıtlaması, iletişimsel engeller, ailevi sorumluluklar ve kurumsal engeller boyutlarında yaş gruplarına göre farklılaşma olmuştur. Finansal kısıtlamalar, çevreden çekinme ve korkma, düşük özgüven, iletişimsel engeller ve ailevi sorumluluklar boyutlarında eğitim düzeyine göre farklılaşma söz konusu olmuştur. Finansal kısıtlamalar, zaman kısıtlaması, çevreden çekinme ve korkma, düşük özgüven ve ailevi sorumluluklar boyutlarında bir işte çalışma durumlarına göre farklılaşma olmuştur.

### 2.3.2. Konuya İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Al Khuja, Adomaitiene ve Giedraitis (2016) tarafından yapılan çalışma da, NLP farkındalığı ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve Litvanyalı lisansüstü öğrencilerin bireysel çalışma performansı (IWP) arasındaki ilişkileri incelenmiştir. NLP farkındalığı ve uygulamalarının seviyelerini ölçmek için Hejase'in yaklaşımı (2015), bireysel iş performansı seviyelerini ölçmek için Koopmans (2014) tarafından yapılan bireysel iş performansı ölçeği (IWPQ) kullanılmıştır. Ayrıca, üniversitedeki bireysel iş performansı seviyelerini ölçmek için değiştirilmiş bir IWPQ kullanılmıştır. Bir iç tutarlılık analizi, kullanılan modellerin Litvanya ortamına iyi uyduğunu gösterdi. İki değişkenli bir korelasyon analizi, NLP belirleyicileri ile bireysel iş performansı boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu bir regresyon analizi, NLP belirleyicilerinin IWP boyutlarına ne kadar katkıda bulunduğunu belirlemeye yardımcı oldu. Bulgulara dayanarak, çalışanlarına gerekli NLP kurslarını / eğitimlerini sağlamak için Litvanya şirketlerine ve Litvanya'da faaliyet gösteren şirketlere altı NLP aracı önerilmiştir. Bu araçlar NLP ön varsayımları, uygunluk oluşturma, modelleme, çerçeveleme, değişimin mantıksal düzeyi ve temsil sistemleridir.

Salami (2015) tarafından yapılan çalışmada Endonezya'daki İslami Üniversite 'de öğrenim görmekte olan öğrencilerin kopya çekme davranışlarını

azaltma da NLP tekniklerini kullanmıştır. Çalışma üç farklı üniversitede yürütülmüş ve finansal sınavı öncesi sınıfta kişilerin davranışlarının değiştirilmesinde etkili olabilecek NLP tekniklerinden kriter, sebep-sonuç, deneyime ayak uydurma, kompleks eşitlik, değişimin mantıksal düzeyi ve nlp varsayımları kullanılmıştır. Araştırmaya sonucuna göre öğrencilerin kopya çekme davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Yani NLP teknikleri kişilerin davranışlarını değiştirilmesinde etkili olmuştur.

Lashkarian ve Sayadian (2015) tarafından yapılan “NLP tekniklerinin genç İranlı ELT Öğrenenlerin motivasyonu, öğrenme gelişimi ve öğretmenin başarısı üzerindeki etkisi” başlıklı çalışma da NLP teknikleri, ELT öğrenenlerin motivasyonlarını artırarak, öğrenme gelişimlerine yol açan kaygılarını azaltarak başarılı olmalarına yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Ancak birçok araştırma NLP'nin zayıf bir şekilde anlaşıldığını göstermiştir ve aynı zamanda metodolojik problemler de yaşanmaktadır. Çalışmanın temel amacının, NLP tekniklerinin İranlı genç EFL öğrenenlerin motivasyon düzeyi, öğrenme gelişimi ve öğretmenin başarısı üzerindeki etkisini araştırma olduğu belirtilmektedir. İran'daki bir küçük okuldan altmış öğrenci rastgele her biri otuz iki gruba atandı. Deney grubu, NLP tekniklerinin yardımıyla öngörülen metinden öğretildi. Kontrol grubu tedavi görmedi. NLP tekniklerinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olup olmadığını görmek için, on iki hafta süren ders öncesi ve sonundaki iki gruba bir ön test ve son test şeklinde bir Tutum / Motivasyon anketi uygulandı. Öğrenme gelişimi, her iki gruptaki öğrencilere uygulanan ilgili görevler temelinde değerlendirildi. Ayrıca, NLP tekniklerinin uygulanmasının öğretmenin başarısına ek bir kriter olup olmadığını görmek için bir anket formunda öğretmene anket uygulanmıştır. Bağımsız örneklemelerin t-testi ve içerik analizinin sonuçları, İngilizce'deki genç İranlı ELT öğrenenlerin sadece NLP tekniklerini almalarının bir sonucu olarak motivasyon seviyelerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda ELT yeterliliğinde de önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Ayrıca, NLP teknikleri, öğretmenin başarısına olumlu katkıda bulunmuştur. Sonuçlar, öğretmenin öğrencilerle daha iyi iletişim kurmasını, öğrenme ortamını güçlendirmesini ve akademik etkinliği, motivasyonu ve

öğrencilerin yeterliliğini artıracak pozitif etkileşimi geliştirmesini sağlayarak ELT ortamlarında NLP tekniklerinin önemini vurguladı.

Stipancic, Renner, Schütz ve Dond (2010) tarafından “NLP psikolojik zorluklar ve algılanan yaşam kalitesi üzerine etkileri” üzerine çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma, NLP'nin, insanların psikolojik zorlukları çözme ve mevcut yaşam koşullarının yanı sıra genel tutum hakkında daha olumlu bir algı geliştirmelerini desteklemede etkili bir terapi yöntemi olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, NLP tedavisinin iddiasına yalnızca insanların mevcut zorlukları çözmede yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni öğrenme ve kişisel gelişimin geliştirilmesine de yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın sonuçlarından birisinin de, takipte istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu için, NLP'nin üretici değişim anlayışının olası bir etkisi olarak tartışıldığı için, gelecekteki araştırma tasarımlarında bu kavramı daha da detaylandırmak ve araştırmanın ilginç olduğu belirtilmiştir.

Millrood (2004) tarafından yapılan çalışmada ELT öğretmenlerine NLP tekniklerini sınıf içerisinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin eğitimler verilmiştir. Eğitim sürecinin değerlendirilmesi sonucuna göre yapılmış olan çalıştaylar, öğretmen söyleminin bir NLP teknikleri ile öğretmen-öğrenci uyumunu yaratarak veya yok ederek, öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını programlama aracı olarak değerlendirilebileceğine dair kanıtlar ürettiği belirlenmiştir. Bunu yanında öğrenciyle bir ilişki kurmak, öğrenciyi kalibre etmek, onlara ayak uydurmak ve onlara liderlik etmek, sınıf prosedürlerini yeniden yapılandırmak ve başarıyı arttırmak gibi bu tür NLP teknikleri, öğrencilere olanak sağlamak, daha fazla şans üretmek ve programlama başarısına yardımcı olmak olarak tanımlandı. Çıktıyı ortaya çıkarmak için aşırı odaklanma, doğru ve yanlış bilginin sürekli filtrelemesi ve yukarıdan aşağıya doğru öğrenme stratejilerinin modellenmesi, daha az öğretmen-öğrenci uyumu ve başarılı öğretmen-öğrenci etkileşimi için daha az şansla ilişkili bulunmuştur. Çalışmada sunulan herhangi bir simüle edilmiş malzeme, elbette, dikkatle izlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, atölye çalışmalarından elde edilen bulgular, öğretmenlerin söylemlerinde NLP potansiyeli konusunda farkındalıklarının arttığına ve atölye çalışmalarına katılanların mesleki

alışmalarında daha fazla öğrenen ve bilinçli hale geldiğinin kanıtı olarak görölmektedir.



## BÖLÜM III

### ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Bu kısımda modele ilişkin açıklamalardan sonra evren ve örnekleme ilişkin bilgilere yer verilecektir. Daha sonra ölçme araçları ve analiz yöntemleri sunulacaktır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımından betimsel tarama araştırmalarına girmektedir. Belirli bir grubun belirlenen özellikleri tespit etmek için verilerin toplanmasına dayanan çalışmalara tarama çalışması denir. Betimsel araştırmalarda var olan durum bütün yönleri ile dikkatlice tanımlanmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2013, s. 14,22). Çalışmada yetişkinlerde eğitim engellerinin NLP mantıksal değişim çerçevesine göre incelenmesi hedeflendiği için tarama çalışmasına girmektedir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evreni olarak Gaziantep’te yaşamakta olan üniversite mezunu olan ve hobi ya da iş için herhangi bir kursa gitmeyen yetişkinler belirlenmiştir. Çalışma evrenin büyüklüğü kestirilemediği için Türkiye İstatistik Kurumu web sayfasında 20.11.2018 tarihinde 20 yaş ve üzeri ve en az lise ve meslek lisesi mezunu ve üzeri olan Gaziantep’te ikamet eden kişilerin sayısı 280476 olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü için %5 hata ve %95 güven aralığında en az örneklem sayısı 384 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya tam doldurulmayan ölçekler çıkarıldıktan sonra random 641 kişinin katıldığı belirlenmiştir.

Veri toplama kolaylığı olması için ölçek online hale getirildi. Online olarak uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları aşağıda çıkarılmıştır.

Tablo 3. 1.

*Demografik özelliklere göre dağılım*

| <b>Demografik Özelliklere Göre Dağılım</b> |                        |          |
|--------------------------------------------|------------------------|----------|
| <b>Demografik Özellik</b>                  |                        | N %      |
| Cinsiyet                                   | Kadın                  | 341 53.2 |
|                                            | Erkek                  | 300 46.8 |
| Yaş                                        | 20-25 Yaş              | 43 64.4  |
|                                            | 26-30 YAŞ              | 152 23.7 |
|                                            | 31-35 YAŞ              | 30 4.7   |
|                                            | 36-40 YAŞ              | 23 3.6   |
|                                            | 41-45 YAŞ              | 10 1.6   |
|                                            | 46 Veüzeri             | 13 2.0   |
| Mezuniyet                                  | Önlisans               | 140 21.8 |
|                                            | LİSANS                 | 464 72.4 |
|                                            | Yüksek Lis.Ve Üzeri    | 37 5.8   |
| İş Durumu                                  | Aktif İşte Çalışan     | 336 52.4 |
|                                            | Aktif İşte Çalışmayan  | 305 47.6 |
| Eğitim Alma İsteği                         | Eğitim Almak İsteyen   | 590 92.0 |
|                                            | Eğitim Almak İstemeyen | 51 8.0   |
| N :641                                     |                        |          |
| %:100.0                                    |                        |          |

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılıma bakıldığında %53,2'si kadınlardan oluşurken %46,8'i erkeklerden oluşmaktadır. Kadın ve erkek oranları birbirlerine yakındır. Türkiye'deki nüfus dağılımında da kadın ve erkek oranları yakın ,kadınların sayısı bir miktar daha fazladır.

Katılımcıların yaş gruplarının dağılıma bakıldığında %64,4'ü 20-25 yaş grubu olan gençlerden oluşmaktadır. En az katılım ise %1,6 oranı ile 41-45 yaş grubunun olmuştur.

Katılımcıların mezuniyet derecelerinin dağılıma bakıldığında en fazla %72,4 ile lisans mezunları olurken en az katılım ise %5,8 ile yüksek lisans ve üzeri dereceye sahip olan gruptan olmuştur. Önlisans mezunlarının oranı ise %21,8'dir.

Katılımcıların aktif olarak bir işte çalışma durumuna bakıldığında %52,4'ü aktif olarak bir işte çalışırken %47,6'si bir işte çalışmamaktadır.

Katılımcıların eğitim alma isteklerine bakıldığında %92'si mesleki veya hobi olarak bir eğitim almak istemekte iken %8'lik bir grup bir eğitim almak istememektedirler.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Öncelikle NLP değişimin mantıksal düzeyine ilişkin kişilerin kullanabilecekleri ifadeler belirlenmiştir. Bunun için mezun olmuş ve eğitim almayan 10 kişiye ;

- Eğitim almanızda engel olan nedenler,
- Zamanınızı nasıl programlıyorsunuz ?
- Boş vakitlerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Akşam kurslarına katılmayı düşündünüz mü?
- Aileniz kursa katılmak istediğinizde size destek olur mu ?

Şeklinde açık uçlu sorular yöneltildi. Kişilerin ifadeleri bir soru havuzunda toplanmıştır. Ayrıca NLP eğitimi almış ve değişimin mantıksal düzeyini bilen Dr.Ersin MEMİŞAY 'a bu maddelerin bu kategorin altına girip girmeyeceği sorulmuş bu maddeleri sınıflamıştır. Maddeler kategoriye uygun olacağı başka ifadelerin de olup olmayacağı sorularak madde havuzu zenginleştirilmiştir. Uzman görüşünden sonra toplam 33 maddeli bir ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra madde ifadeleri gözden geçirilmiş ve hedef kitle tarafından anlaşılır olup olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin son hali Ek-1'de sunulmuştur.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha 0,931 çıkmıştır. Yarı forma yöntemine göre ise 1. Bölüm için 0,832 ve 2. Bölüm için 0,917

olarak hesaplanmıştır. Değerler ölçeğin güvenirlik katsayısının yeterli olduğunu göstermektedir.

Çalışmada iç ve dış geçerliliği sağlamak için iç (denek seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama araçları, deneklerin geçmişleri ve deney öncesi ölçüm hatası) ve dış geçerliliği (Örnekleme etkisi, beklenti etkisi, ön-test etkileşim etkisi) tehdit eden faktörler (Büyüköztürk vd., 2013) dikkat alınmıştır. Çalışma gruplarının belirlenmesi yansız davranılmıştır. Çalışma deneysel tasarım barındırmadığı ve ön-son test olmadığı için denek geçmişi, kaybı ve ön-test etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca çalışmada kişilere herhangi bir yöntem uygulanması içinde beklenti etkisi söz konusu değildir. Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında maddelerin konu kapsamında olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulması bir anlamda ölçme aracının geçerliliğini sağlamış olacaktır.

Çalışmada kategoriler NLP perspektifine göre belirlendiği içi yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal geçerliliği belirlemek için LISREL 8.8 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

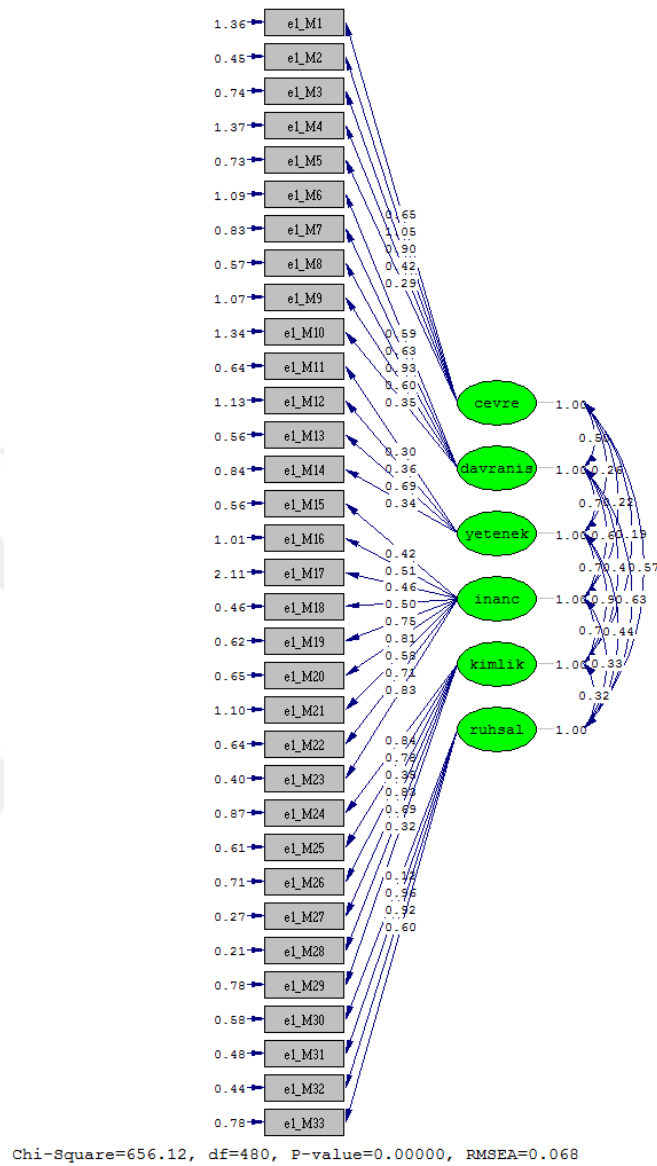
Tablo 3.2.

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

| İndis       | İyi uyum                  | Kabul edilebilir uyum     | Çalışma sonuçları | Sonuç                 |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|
| $\chi^2/sd$ | $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | $3 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 656.12/480=1.36   | İyi uyum              |
| RMSEA       | $\leq 0.05$               | 0.06- 0.08                | 0.068             | Kabul edilebilir uyum |
| NFI         | $\geq 0,95$               | 0,94-0,90                 | 0.92              | Kabul edilebilir uyum |
| TLI (NNFI)  | $\geq 0,95$               | 0,94-0,90                 | 0.95              | İyi uyum              |
| CFI         | $\geq 0,97$               | $\geq 0,95$               | 0.96              | Kabul edilebilir uyum |
| GFI         | $\geq 0,95$               | $\geq 0,90$               | 0.67              |                       |
| AGFI        | $\geq 0,95$               | $\geq 0,90$               | 0.61              |                       |
| RMR         | $\leq 0,05$               | 0,06-0,08                 | 0.074             | Kabul edilebilir      |
| SRMR        | $\leq 0,05$               | 0,06-0,08                 | 0.062             | Kabul edilebilir      |

CFI ve AGFI değerleri serbestlik derecesi örneklem sayısına oranla fazla olduğunda aşağı değerlere doğru yönlü olduğu belirtilmektedir. Bu indeksin duyarlılığı göz önüne alındığında son yıllarda kullanılmaması bile tavsiye edilmiştir

(Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). Model kabul edilebilir değerler arasındadır. Özellikle  $\chi^2/sd$  ve RMSEA değerleri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.1 DFA Modeli

Yapısal eşitlik gizil değişken ve maddelere ilişkin model şekil 3.1’de sunulmuştur. Ayrıca diğer önemli bir durum ise gözlenen değer ile gizil değerleri arasındaki t-değeridir. Bu değerlerin tamamı anlamlılık düzeyindedir. Yani 6 boyutlu ölçek yapısal olarak uygundur.

### 3.4. Analiz

Analiz işlemleri için aşağıdaki prosedür uygulanmıştır:

1. Herbir madde için frekanslar belirlendi.
2. Her basamakdaki maddelerden herhangi birisinde “Uygundur” ya da “Tamamen uygundur” seçeneklerini işaretleyenler o basamakla ilgili bir engel algısı olduğu kabul edildi.
3. Her bir katılımcı için en çok kaç basamakta sorun yaşandığı belirlendi.
4. Her bir katılımcının sorun yaşadığı en üst basamağın hangisi olduğu belirlendi.
5. Her basamak için ilgili maddelerin toplamı hesaplandı. Her basamak için puan belirlendi. Karşılaştırmalar bu belirlenen puanlar üzerinden yapıldı.

Her bir basamağın puanlarının analizinde öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldı.

Tablo 3. 2.

*Ölçeğe İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

| Basamak        | N   | Çarpıklık |          | Basıklık |         |
|----------------|-----|-----------|----------|----------|---------|
|                |     | Değer     | S. Sapma | Değer    | S.Sapma |
| Çevre          | 641 | .201      | .097     | -.465    | .193    |
| Davranış       | 641 | .052      | .097     | -.519    | .193    |
| Yetenek        | 641 | .649      | .097     | .554     | .193    |
| İnanç ve Değer | 641 | .147      | .097     | -.560    | .193    |
| Kimlik         | 641 | .401      | .097     | -.377    | .193    |
| Amaç           | 641 | 1.282     | .097     | 1.104    | .193    |

Ölçeğin bütün basamaklar için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (DeCarlo, 1997; Hopkins ve Weeks, 1990). Bundan dolayı da parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki değerli değişkenler için t-test kullanırken üç ve üzeri değere sahip olan değişkenler için ise tek yönlü ANOVA kullanıldı (Büyüköztürk, 2015; Field, 2009). Post-hoc test olarak LSD testi yapıldı (Kayri, 2009). Bununla birlikte

istatistiksel olarak anlamlı olan bağımsız değişkenlerde eta-kare değeri Formül 1 verilen eşitlik ile hesaplanmıştır. T-test için ise Formül 2 de verilen eşitlik kullanılmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğünün yorumlanmasında ise Tablo 3.3’de verilen kriterler kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Her maddeler yüzde ve ortalama hesaplanmıştır. Ortalamaların yüzölçümüne çevrilmesinde  $\{\%oran=[(Ortalama-minimum\ puan)/(Maksimum -Minimum\ puan)]*100\}$  eşitliği kullanılarak hesaplama yapılmıştır.

$$\eta^2 = \frac{Kareler\ Toplamu_{Gruplararası}}{Kareler\ Toplamu_{toplam}}$$

Formül 1. Eta-kare Değerinin ANOVA Testinde Hesaplanması (Büyüköztürk, 2015)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Formül 2. Eta-kare Değerinin t-testinde Hesaplanması (Büyüköztürk, 2015)

Tablo 3. 3.

*Etki Büyüklüğü Yorumlaması*

| Değerler      | Yorumlar          |
|---------------|-------------------|
| 0,01- 0,06    | Küçük etki düzeyi |
| 0,06 -0,14    | Orta etki düzeyi  |
| 0,14 ve üzeri | Büyük etki düzeyi |

Kaynak (Büyüköztürk, 2015)

Tablo 3,3’ye göre etki büyüklüğünün yorumlanmasında küçük, orta ve büyük etki olmak üzere üç farklı düzey bulunmaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bulgularının sunulmasında öncelikle katılımcıların genel ortalamalarına ilişkin bilgiler verilmiştir. İkinci kısımda ise basamaklara göre karşılaştırma verileri sunulmuştur. Daha sonra ise katılımcıların demografik değişkenlerine göre algılarının değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Gruba İlişkin Genel Değerlendirmeler

Tablo 4. 1.

*Katılımcıların Genel Düzeylerine İlişkin Bilgiler*

|                | N   | Min  | Maks  | Ort.  | S. Sapma | %  |
|----------------|-----|------|-------|-------|----------|----|
| Çevre          | 641 | 5.00 | 25.00 | 12.81 | 4.29     | 39 |
| Davranış       | 641 | 5.00 | 25.00 | 13.44 | 4.33     | 42 |
| Yetenek        | 641 | 4.00 | 20.00 | 8.36  | 2.93     | 27 |
| İnanç ve Değer | 641 | 9.00 | 45.00 | 21.94 | 7.29     | 36 |
| Kimlik         | 641 | 6.00 | 30.00 | 13.77 | 5.01     | 32 |
| Amaç           | 641 | 4.00 | 20.00 | 8.39  | 4.27     | 27 |
| Genel          | 641 | 34.0 | 170.0 | 78.71 | 28.71    | 32 |

Katılımcıların mantıksal düzey basamaklarındaki engel algılarını incelemek için ortalamalar yüzdeliğe çevrilmiştir. Buna göre en yüksek oran 42 ile davranış düzeyinde olurken en düşük 27 oran ile yetenek ve amaç düzeylerinde olmuştur. Katılımcılar en düşük yetenek ve amaç düzeylerinde engel olduğunu düşürken en çok da davranış düzeyinde engel olduğunu düşünmektedirler. Genel ortalamalar dikkate alındığında katılımcılar engellere ilişkin algıları düşüktür.

#### 4.2. Basamaklara Göre Karşılaştırma

Tablo 4. 2.

*Çevre Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                                                     | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |    | Toplam |
|-----|-----------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|----|--------|
|     |                                                           | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | %  |        |
| M1  | Çevremde eğitim alacağım yer ya da kurum yoktur.          | 100             | 16 | 106         | 17 | 172          | 27 | 148   | 23 | 115           | 18 | 641    |
| M2  | Çalışmakta olduğum kurumdan kaynaklanmaktadır.            | 150             | 23 | 135         | 21 | 164          | 26 | 139   | 22 | 53            | 8  | 641    |
| M3  | Çalışma zamanın bu tür eğitim almaya fırsat sunmamaktadır | 131             | 20 | 94          | 15 | 217          | 34 | 129   | 20 | 70            | 11 | 641    |
| M4  | Ailem bu konuda destek vermemektedir.                     | 287             | 45 | 93          | 15 | 141          | 22 | 75    | 12 | 45            | 7  | 641    |
| M5  | Arkadaş çevrem desteklememektedir.                        | 300             | 47 | 190         | 30 | 72           | 11 | 66    | 10 | 13            | 2  | 641    |

Çevre basamağına ilişkin olarak beş madde bulunmaktadır. Katılımcıların %41'i çevresinde eğitim alacakları bir yerin olmadığını düşünmekte ve bunu bir eğitim engeli olarak görmektedirler. Katılımcıların %30'u ise eğitim almalarının önünde engel olarak çalışmakta oldukları kurumlar olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların %31'i ise çalışma zamanlarının yoğunluğundan dolayı eğitim almaya fırsat bulamadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların %19'u ise ailelerinin bu konuda destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %12'si ise arkadaş çevresinin eğitim almasını desteklemediğini belirtmektedir. Toplam 427 (%66,6) kişi bu basamakla ilgili maddelerin en az birisinde problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 3.

*Davranış Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                               | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |    | Toplam |
|-----|-------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|----|--------|
|     |                                     | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | %  |        |
| M6  | Şu anda kurslara gidemem            | 69              | 11 | 88          | 14 | 184          | 29 | 204   | 32 | 96            | 15 | 641    |
| M7  | Ders çalışamam                      | 168             | 26 | 114         | 18 | 216          | 34 | 111   | 17 | 32            | 5  | 641    |
| M8  | Yoğun kitap okuyamam                | 168             | 26 | 129         | 20 | 163          | 25 | 143   | 22 | 38            | 6  | 641    |
| M9  | Yaz çiz işleri işleri uğraşamam     | 181             | 28 | 162         | 25 | 134          | 21 | 124   | 19 | 40            | 6  | 641    |
| M10 | Tam olarak ne yapacağımı bilmiyorum | 188             | 29 | 166         | 26 | 134          | 21 | 94    | 15 | 59            | 9  | 641    |

Davranış basamağıyla ilgili olarak beş madde bulunmaktadır. Katılımcıların %37'si şu anda kurslara gidemeyeceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %19'u ise ders çalışamayacağını düşünmektedir. Katılımcıların %28'i ise yoğun kitap okuyamayacağını düşünmektedir. Katılımcıların %25'i ise yaz çiz işleri ile uğraşamayacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların %24'ü ise tam ne yapacağını bilemediğini belirtmektedir. Toplam 402 (%62,7) kişi davranış boyutundaki maddelerin en az birisi ile ilgili problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 4.

*Yetenek Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                                        | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |   | Toplam |
|-----|----------------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|---|--------|
|     |                                              | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | % |        |
| M11 | Bu saatten sonra öğrenemem                   | 355             | 55 | 149         | 23 | 64           | 10 | 56    | 9  | 17            | 3 | 641    |
| M12 | Dil/ Matematik becerim yoktur.               | 219             | 34 | 166         | 26 | 166          | 26 | 63    | 10 | 27            | 4 | 641    |
| M13 | Ders çalışma becerim yoktur.                 | 270             | 42 | 193         | 30 | 99           | 15 | 65    | 10 | 14            | 2 | 641    |
| M14 | Çalışma ve eğitim hayatını birlikte götürmem | 154             | 24 | 235         | 37 | 167          | 26 | 67    | 10 | 18            | 3 | 641    |

Yetenek basamağıyla ilgili olarak dört madde bulunmaktadır. Katılımcıların %12'si bu saatten sonra öğrenemem maddesini desteklemiştir. Katılımcıların %14'ü ise dil ya da matematik becerisi olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %12'si ise ders çalışma becerisinin olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %13'ü ise çalışma ve eğitim hayatını birlikte götürmeyeceğini düşünmektedir. Toplam 327 (%51) kişi yetenek basamağında maddeler ile ilgili problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 5.

*İnanç ve Değer Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                                           | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |    | Toplam |
|-----|-------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|----|--------|
|     |                                                 | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | %  |        |
| M15 | Bu işler daha gençler kişiler içindir.          | 328             | 51 | 171         | 27 | 73           | 11 | 55    | 9  | 14            | 2  | 641    |
| M16 | Yaşlandıkça öğrenme azalmaktadır.               | 194             | 30 | 163         | 25 | 170          | 27 | 84    | 13 | 30            | 5  | 641    |
| M17 | Zorla öğrenme olmaz                             | 145             | 23 | 110         | 17 | 121          | 19 | 116   | 18 | 149           | 23 | 641    |
| M18 | Bu tür işler sıkıcıdır.                         | 268             | 42 | 202         | 32 | 106          | 17 | 52    | 8  | 13            | 2  | 641    |
| M19 | Yapacak daha önemli işlerim var                 | 185             | 29 | 216         | 34 | 120          | 19 | 84    | 13 | 36            | 6  | 641    |
| M20 | Öncelikli işlerim arasında kursa gitmek yoktur. | 142             | 22 | 143         | 22 | 198          | 31 | 117   | 18 | 41            | 6  | 641    |
| M21 | Şuandaki işime odaklanmam daha önemli           | 95              | 15 | 138         | 22 | 178          | 28 | 166   | 26 | 64            | 10 | 641    |
| M22 | Bir koltukta iki kapuz taşınmaz ki              | 178             | 28 | 187         | 29 | 157          | 24 | 93    | 15 | 26            | 4  | 641    |
| M23 | Başlasam bile devam edemem                      | 167             | 26 | 159         | 25 | 213          | 33 | 68    | 11 | 34            | 5  | 641    |

İnanç ve değer basamağında 9 madde bulunmaktadır. Katılımcıların %11'si bu işler gençler için maddesini desteklemiştir. Katılımcıların %18'i ise yaşlandıkça öğrenme azalmakta olduğu düşüncesini desteklemiştir. Katılımcıların %41'i ise zorla öğrenme olmayacağını düşünmektedir. Katılımcıların %10'si ise bu tür işlerin sıkıcı olduğu düşüncesini desteklemektedir. Katılımcıların %19'u yapılacak daha önemli işleri olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %24'u öncelikli işleri arasında kursa gitme olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %36'sı şu anda işine odaklanmanın daha önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %19'u ise bir koltukta iki kapuz taşınmayacağı düşüncesini desteklemektedir. Katılımcıların %16'sı ise başlasa bile devam edemeyeceğini düşünmektedir. Toplam 422 (%65,8) kişi inanç ve değer basamağındaki maddeler ile ilgili problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 6.

*Kimlik Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                                          | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |    | Toplam |
|-----|------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|----|--------|
|     |                                                | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | %  |        |
| M24 | Galiba ben bu konuda biraz tembelim.           | 164             | 26 | 149         | 23 | 151          | 24 | 113   | 18 | 64            | 10 | 641    |
| M25 | Kendimi tekrar öğrenci olarak hayal edemiyorum | 242             | 38 | 165         | 26 | 109          | 17 | 92    | 14 | 33            | 5  | 641    |
| M26 | Ben zaten yeterli düzeydeyim                   | 172             | 27 | 248         | 39 | 136          | 21 | 39    | 6  | 46            | 7  | 641    |
| M27 | Ben bu konularda çalışkan değilim              | 190             | 30 | 187         | 29 | 194          | 30 | 50    | 8  | 20            | 3  | 641    |
| M28 | Bu tür işler bana göre değil                   | 236             | 37 | 198         | 31 | 145          | 23 | 52    | 8  | 10            | 2  | 641    |
| M29 | Benim zaten bir başarı öyküm var               | 156             | 24 | 200         | 31 | 234          | 37 | 39    | 6  | 12            | 2  | 641    |

Kimlik basamağında altı madde bulunmaktadır. Katılımcıların %28'i kendisinin bu konuda biraz tembel olduğunu düşünmektedir. Katılımcıları %19'u ise kendisini tekrar öğrenci olarak hayal edemediğini ifade etmiştir. Katılımcıların %13'ü ise kendisinin zaten yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %12'si ise kendisinin bu konularda çalışkan olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %10'u bu tür işler kendisine göre değil düşüncesini desteklerken %8'i ise kendisinin zaten bir başarı öyküsü olduğunu düşünmektedir. Toplam 264 (%41,2) kişi kimlik basamağındaki maddeler ile ilgili problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 7.

*Amaç Basamağına İlişkin Dağılımlar*

| Mno | Madde                                        | Hiç uygun değil |    | Uygun değil |    | Kısmen uygun |    | Uygun |    | Tamamen Uygun |    | Toplam |
|-----|----------------------------------------------|-----------------|----|-------------|----|--------------|----|-------|----|---------------|----|--------|
|     |                                              | N               | %  | N           | %  | N            | %  | N     | %  | N             | %  |        |
| M30 | Hayat felsefeme göre ek eğitime gerek yoktur | 351             | 55 | 175         | 27 | 51           | 8  | 18    | 3  | 46            | 7  | 641    |
| M31 | Bizim kurumda bunların hiç önemi yoktur      | 222             | 35 | 162         | 25 | 118          | 18 | 68    | 11 | 70            | 11 | 641    |
| M32 | Arkadaş çevrem bunlara değer vermez          | 295             | 46 | 158         | 25 | 66           | 10 | 59    | 9  | 63            | 10 | 641    |
| M33 | Bizim aile için bunlar önemli değil          | 270             | 42 | 209         | 33 | 62           | 10 | 32    | 5  | 68            | 11 | 641    |

Amaç basamağında dört madde bulunmaktadır. Katılımcıların %10'u hayat felsefesine göre ek eğitime gerek olmadığını düşünürken %22'i çalıştığı kurumda bunların hiç önemi olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %19'u arkadaş çevrem bunlara değer vermez düşüncesini desteklerken %16'sı da ailesi için bunlar önemli olmadığını belirtmişlerdir. Toplam 179 (%27,9)kişi amaç basamağındaki maddeler ile ilgili problem yaşamaktadır.

Tablo 4. 8.

*Katılımcıların Her bir basamaktaki Algıladığı Engel Algısı*

|                  | N   | %     |
|------------------|-----|-------|
| Yok              | 71  | 11.0  |
| 1.Çevre          | 75  | 11.7  |
| 2.Davranış       | 72  | 11.2  |
| 3.Yetenek        | 151 | 23.6  |
| 4.İnanç ve değer | 151 | 23.6  |
| 5.Kimlik         | 60  | 9.4   |
| 6.Amaç           | 61  | 9.5   |
| Toplam           | 641 | 100.0 |

Katılımcıların en çok kaç basamakta problem yaşadıkları inceleme yapıldığında 71 (%11,0) katılımcı herhangi bir basamakta kendisine engel olmadığını belirtirken 75 (%11,7) katılımcı bir basamakta kendisine engel olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %11,2'si iki basamakta kendisinin bir engeli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %23,6'sı ise üç basamakta bir engeli olduğunu düşünmekte iken yine %23,6'u dört basamakta bir engel ile karşılaşmıştır. Katılımcıların %9,4'ü beş basamakta engel olduğunu belirtirken %9,5'i ise altı basamakta engellendiğini düşünmektedir. Katılımcılar genel olarak düşünüldüğünde %89'u en az bir basamakta kendisinin bir engel ile karşılaştığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 9.

*Katılımcıların Engellendiğini Düşündüğü En Yüksek Basamak*

| <b>Düzy</b>    | <b>N</b> | <b>%</b> |
|----------------|----------|----------|
| Yok            | 71       | 11.1     |
| Çevre          | 28       | 4.4      |
| Davranış       | 24       | 3.7      |
| Yetenek        | 29       | 4.5      |
| İnanç ve Değer | 148      | 23.1     |
| Kimlik         | 162      | 25,3     |
| Amaç           | 179      | 27.9     |
| Toplam         | 641      | 100.0    |

Katılımcıların engellendiğini düşündüğü en üst mantıksal basamağı ne olduğu incelendiğinde 71 (%11,1) katılımcı herhangi bir basamakta kendisine engel olmadığını belirtirken 28 (%4,4) katılımcı sadece çevre basamağında engellendiğini düşünmektedir. Katılımcıların %3,7'si ise en yüksek olarak davranış basamağında engellendiğini düşünürken %4,5'i en yüksek yetenek basamağında engellendiğini düşünmektedir. Katılımcıların %23,1'i en yüksek olarak inanç ve değerler basamağında engellendiğini düşünürken %25,3'ü ise en yüksek olarak kimlik basamağında engellendiğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların %27,9'u ise amaç basamağında engellendiğini düşünmektedir.

### 4.3. Demografik Değişkenlere Göre Düzeylerin Karşılaştırılması

#### 4.3.1. Cinsiyet

Tablo 4. 10.

*Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Mantıksal Düzeylerinin Karşılaştırılması*

|          | Cinsiyet | N   | Ort.  | S.<br>Sapma | t      | p     | Eta-<br>kare |
|----------|----------|-----|-------|-------------|--------|-------|--------------|
| Çevre    | Kadın    | 341 | 11.58 | 3.97        | -8.08  | .000* | 0,09         |
|          | Erkek    | 300 | 14.20 | 4.23        |        |       |              |
| Davranış | Kadın    | 341 | 12.93 | 4.23        | -3.20  | .001* | 0,02         |
|          | Erkek    | 300 | 14.02 | 4.38        |        |       |              |
| Yetenek  | Kadın    | 341 | 8.19  | 3.22        | -1.60  | .111  | -            |
|          | Erkek    | 300 | 8.55  | 2.57        |        |       |              |
| İnanç ve | Kadın    | 341 | 20.84 | 6.68        | -4.08  | .000* | 0,03         |
| Değerler | Erkek    | 300 | 23.19 | 7.74        |        |       |              |
| Kimlik   | Kadın    | 341 | 12.59 | 4.47        | -6.50  | .000* | 0,06         |
|          | Erkek    | 300 | 15.11 | 5.25        |        |       |              |
| Amaç     | Kadın    | 341 | 6.83  | 2.88        | -10.37 | .000* | 0,14         |
|          | Erkek    | 300 | 10.17 | 4.87        |        |       |              |

Katılımcıların mantıksal düzey engel algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde yetenek düzeyi hariç diğer bütün düzeylerde  $p < 0,05$  olduğundan dolayı cinsiyete göre oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Farklılaşmanın olduğu bütün alt boyutlarında erkeklerin ortalaması daha yüksektir. Yani erkekler daha fazla engellenmiş olarak algılamaktadırlar. Yetenek düzeyinde ise kadın ve erkek benzer şekilde algılamaktadırlar. Etki büyüklüğü hesaplamasında davranış ve inanç ve değerler düzeyinde küçük etkiye sahipken çevre ve kimlik düzeyinde orta etki büyüklüğüne sahip ve amaç düzeyinde ise geniş etki büyüklüğüne sahiptir. Çevre düzeyindeki değişimin %9'u cinsiyet değişkeni ile açıklanırken bu oran davranış boyutunda %2'dir. İnanç ve değer düzeyinde ise %3

iken kimlik düzeyinde %6'dır. Amaç düzeyinde ise değişimin %14 kısmı cinsiyet değişkeni ile açıklanmaktadır.

#### 4.3.2. Yaş Grubuna Göre

Tablo 4. 11.

*Yaş Gruplarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b>   | <b>Ort.</b>  | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|------------|--------------|-----------------|
| 20-25            | 413        | 12.47        | 4.32            |
| 26-30            | 152        | 13.22        | 4.04            |
| 31-35            | 30         | 13.80        | 4.63            |
| 36-40            | 23         | 13.09        | 2.92            |
| 41-45            | 10         | 14.70        | 6.33            |
| 46 ve üzeri      | 13         | 14.62        | 4.89            |
| <b>Toplam</b>    | <b>641</b> | <b>12.81</b> | <b>4.29</b>     |

Katılımcıların çevre düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında genel olarak yaş grubu arttıkça ortalamalar artmaktadır. 41-45 grubu ortalaması 14,70 ve 46 ve üzeri grupta ise 14,62 iken en geç grup olan 20-25 yaş grubunda ise 12,47 olmaktadır. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 12.

*Yaş Gruplarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b>  | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|------------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 184.46                     | 5          | 36.89                   | 2.019    | .074       |
| Gruplar içi   | 11602.94                   | 635        | 18.27                   |          |            |
| <b>Toplam</b> | <b>11787.40</b>            | <b>640</b> |                         |          |            |

Katılımcıların çevre düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(2,019) p(0,074) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının çevre düzeyindeki ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 13.

*Yaş Gruplarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|----------|-------------|-----------------|
| 20-25            | 413      | 13.38       | 4.30            |
| 26-30            | 152      | 13.68       | 4.25            |
| 31-35            | 30       | 13.87       | 4.35            |
| 36-40            | 23       | 12.70       | 4.54            |
| 41-45            | 10       | 12.10       | 5.80            |
| 46 ve üzeri      | 13       | 13.85       | 4.95            |
| Toplam           | 641      | 13.44       | 4.33            |

Katılımcıların davranış düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında 36-40 ve 41-45 yaş grubundakilerin ortalamaları diğer gruplara göre daha düşüktür. En yüksek ortalama 13,87 ile 31-35 yaş grubunundur. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.14.

*Yaş Gruplarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 48.97                      | 5         | 9.794                   | .521     | .761       |
| Gruplar içi   | 11942.85                   | 635       | 18.808                  |          |            |
| Toplam        | 11991.82                   | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların davranış düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(0,521)$   $p(0,761) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının davranış düzeyindeki ortalamaların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 15.

*Yaş Gruplarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|----------|-------------|-----------------|
| 20-25            | 413      | 8.28        | 2.83            |
| 26-30            | 152      | 8.33        | 2.91            |
| 31-35            | 30       | 8.17        | 2.53            |
| 36-40            | 23       | 8.74        | 3.65            |
| 41-45            | 10       | 9.00        | 4.27            |
| 46 ve üzeri      | 13       | 10.46       | 4.35            |
| Toplam           | 641      | 8.36        | 2.94            |

Katılımcıların yetenek düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında 46 ve üzeri yaş grubu en yüksek ortalamaya sahipken 31-35 yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 16.

*Yaş Gruplarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 68.984                     | 5         | 13.797                  | 1.609    | .155       |
| Gruplar içi   | 5443.918                   | 635       | 8.573                   |          |            |
| Toplam        | 5512.902                   | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların yetenek düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşma  $F(1,609) p(0,155) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının yetenek düzeyindeki ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17.

*Yaş Gruplarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b>   | <b>Ort.</b>  | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|------------|--------------|-----------------|
| 20-25            | 413        | 22.26        | 7.07            |
| 26-30            | 152        | 20.76        | 7.10            |
| 31-35            | 30         | 22.23        | 8.19            |
| 36-40            | 23         | 21.78        | 7.92            |
| 41-45            | 10         | 21.00        | 11.31           |
| 46 ve üzeri      | 13         | 25.85        | 8.27            |
| <b>Toplam</b>    | <b>641</b> | <b>21.94</b> | <b>7.29</b>     |

Katılımcıların inanç ve değer düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında 46 ve üzeri yaş grubu en yüksek ortalamaya sahipken 26-30 yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.18.

*Yaş Gruplarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b>  | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|------------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 462.903                    | 5          | 92.581                  | 1.754    | .120       |
| Gruplar içi   | 33513.724                  | 635        | 52.778                  |          |            |
| <b>Toplam</b> | <b>33976.627</b>           | <b>640</b> |                         |          |            |

Katılımcıların inanç ve değer düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşma  $F(1,754) p(0,120) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının inanç ve değer düzeyindeki ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19.

*Yaş Gruplarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|----------|-------------|-----------------|
| 20-25            | 413      | 13.66       | 4.87            |
| 26-30            | 152      | 13.61       | 4.67            |
| 31-35            | 30       | 14.90       | 5.94            |
| 36-40            | 23       | 13.48       | 5.81            |
| 41-45            | 10       | 13.90       | 8.19            |
| 46 ve üzeri      | 13       | 16.85       | 5.97            |
| Toplam           | 641      | 13.77       | 5.01            |

Katılımcıların kimlik düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında 46 ve üzeri yaş grubu en yüksek ortalamaya sahipken 36-40 yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 20.

*Yaş Gruplarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 172.26                     | 5         | 34.45                   | 1.378    | .230       |
| Gruplar içi   | 15871.57                   | 635       | 24.99                   |          |            |
| Toplam        | 16043.83                   | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların kimlik düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşma  $F(1,378) p(0,230) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının kimlik düzeyindeki ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 21.

*Yaş Gruplarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------|----------|-------------|-----------------|
| 20-25            | 413      | 8.26        | 4.28            |
| 26-30            | 152      | 8.34        | 4.03            |
| 31-35            | 30       | 9.37        | 5.33            |
| 36-40            | 23       | 7.96        | 3.07            |
| 41-45            | 10       | 10.50       | 5.23            |
| 46 ve üzeri      | 13       | 10.00       | 4.98            |
| Toplam           | 641      | 8.39        | 4.27            |

Katılımcıların amaç düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında 41-25 yaş grubu en yüksek ortalamaya sahipken 36-40 yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Yaş gruplarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 22.

*Yaş Gruplarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 118.064                    | 5         | 23.613                  | 1.297    | .264       |
| Gruplar içi   | 11564.866                  | 635       | 18.212                  |          |            |
| Toplam        | 11682.930                  | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların amaç düzeyinde yaş gruplarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşma  $F(1,297) p(0,264) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani yaş gruplarının amaç düzeyindeki ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Yaş gruplarına göre düzeylerdeki ortalamaların değişip değişmediğinin belirlenmesinde bütün basamaklarda yaş gruplarına göre farklılaşma olmamıştır.

#### 4.3.3. Eğitim Durumuna Göre Değişimin İncelenmesi

Tablo 4. 23.

*Eğitim Durumlarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| Ön lisans              | 140      | 13.24       | 4.47            |
| Lisans                 | 464      | 12.67       | 4.25            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 12.95       | 4.14            |
| Toplam                 | 641      | 12.81       | 4.29            |

Katılımcıların çevre düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken lisans mezunlarının ortalaması ise en düşüktür. Eğitim durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 24.

*Eğitim Durumlarına Göre Çevre Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 35.397                     | 2         | 17.698                  | .961     | .383       |
| Gruplar içi   | 11752.001                  | 638       | 18.420                  |          |            |
| Toplam        | 11787.398                  | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların çevre düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(0,961) p(0,383) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani eğitim durumlarına göre çevre düzeyindeki ortalamaların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 25.

*Eğitim Durumlarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| Ön lisans              | 140      | 14.14       | 4.30            |
| Lisans                 | 464      | 13.32       | 4.30            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 12.27       | 4.52            |
| Toplam                 | 641      | 13.44       | 4.33            |

Katılımcıların davranış düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip olanların ortalaması ise en düşüktür. Eğitim durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 26.

*Eğitim Durumlarına Göre Davranış Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Karele<br/>r ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> | <b>Eta-<br/>kare</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|--------------------------|----------|------------|----------------------|
| Gruplar arası | 124.944                    | 2         | 62.472                   | 3.359    | .035*      | 0,010                |
| Gruplar içi   | 11866.872                  | 638       | 18.600                   |          |            |                      |
| Toplam        | 11991.816                  | 640       |                          |          |            |                      |

Katılımcıların davranış düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(3,359)$   $p(0,035) < 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani eğitim durumlarına göre davranış düzeyindeki ortalamaların farklı olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapıldı. Test sonucuna göre farklılaşma önlisans ile yüksek lisans ve üzeri dereceye sahip olan grup arasındadır. Ön lisans mezunları yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip kişilere göre daha fazla davranış düzeyinde engellenmiş olduklarını düşünmektedirler. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Davranış düzeyindeki değişimin ancak %1'i eğitim durumu ile açıklanabilmektedir.

Tablo 4. 27.

*Eğitim Durumlarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| önlisans               | 140      | 9.07        | 3.20            |
| Lisans                 | 464      | 8.21        | 2.84            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 7.43        | 2.54            |
| Toplam                 | 641      | 8.36        | 2.94            |

Katılımcıların yetenek düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip olanların ortalaması ise en düşüktür. Eğitim durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 28.

*Eğitim Durumlarına Göre Yetenek Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> | <b>Eta-<br/>kare</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|----------------------|
| Gruplar arası | 112.658                    | 2         | 56.329                  | 6.655    | .001       | 0,02                 |
| Gruplar içi   | 5400.244                   | 638       | 8.464                   |          |            |                      |
| Toplam        | 5512.902                   | 640       |                         |          |            |                      |

Katılımcıların davranış yetenek eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(6,655)$   $p(0,001) < 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani eğitim durumlarına göre yetenek düzeyindeki ortalamaların farklı olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapıldı. Test sonucuna göre farklılaşma önlisans ile diğer gruplar arasındadır. Önlisans mezunları diğer mezun kişilere göre daha fazla yetenek düzeyinde engellenmiş olduklarını düşünmektedirler. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Yetenek düzeyindeki değişimin ancak %2'i eğitim durumu ile açıklanabilmektedir.

Tablo 4. 29.

*Eğitim Durumlarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| Önlisans               | 140      | 23.46       | 7.29            |
| Lisans                 | 464      | 21.69       | 7.21            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 19.27       | 7.25            |
| Toplam                 | 641      | 21.94       | 7.29            |

Katılımcıların inanç ve değer düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamalar karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken

yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip olanların ortalaması ise en düşüktür. Eğitim durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 30.

*Eğitim Durumlarına Göre İnanç ve Değer Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> | <b>Eta-<br/>kare</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|----------------------|
| Gruplar arası | 617.580                    | 2         | 308.790                 | 5.906    | .003       | 0,018                |
| Gruplar içi   | 33359.048                  | 638       | 52.287                  |          |            |                      |
| Toplam        | 33976.627                  | 640       |                         |          |            |                      |

Katılımcıların davranış inanç ve değer eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(6,655)$   $p(0,003) < 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani eğitim durumlarına göre inanç ve değer düzeyindeki ortalamaların farklı olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapıldı. Test sonucuna göre farklılaşma meslek yüksek okulu ile diğer gruplar arasındadır. Meslek yüksek okulu mezunları diğer mezun kişilere göre daha fazla inanç ve değer düzeyinde engellenmiş olduklarını düşünmektedirler. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre küçük etki büyüklüğüne sahiptir. İnanç ve değer düzeyindeki değişimin ancak %1,8'i eğitim durumu ile açıklanabilmektedir.

Tablo 4. 31.

*Eğitim Durumlarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| önlisans               | 140      | 15.17       | 5.12            |
| Lisans                 | 464      | 13.45       | 4.92            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 12.46       | 4.66            |
| Toplam                 | 641      | 13.77       | 5.01            |

Katılımcıların kimlik düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip olanların ortalaması ise en düşüktür. Eğitim

durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 32.

*Eğitim Durumlarına Göre Kimlik Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> | <b>Eta-<br/>kare</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|----------------------|
| Gruplar arası | 385.894                    | 2         | 192.947                 | 7.862    | .000       | 0,024                |
| Gruplar içi   | 15657.935                  | 638       | 24.542                  |          |            |                      |
| Toplam        | 16043.828                  | 640       |                         |          |            |                      |

Katılımcıların davranış kimlik eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(6,655)$   $p(0,000) < 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani eğitim durumlarına göre kimlik düzeyindeki ortalamaların farklı olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapıldı. Test sonucuna göre farklılaşma önlisans ile diğer gruplar arasındadır. Önlisans mezunları diğer mezun kişilere göre daha fazla kimlik düzeyinde engellenmiş olduklarını düşünmektedirler. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Kimlik düzeyindeki değişimin ancak %2,4'i eğitim durumu ile açıklanabilmektedir.

Tablo 4. 33.

*Eğitim Durumlarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar*

| <b>Eğitim Durumu</b>   | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S. Sapma</b> |
|------------------------|----------|-------------|-----------------|
| Önlisans               | 140      | 9.06        | 4.41            |
| Lisans                 | 464      | 8.20        | 4.23            |
| Yüksek Lisans ve üzeri | 37       | 8.30        | 4.10            |
| Toplam                 | 641      | 8.40        | 4.27            |

Katılımcıların davranış düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları karşılaştırıldığında önlisans mezunlarının ortalamaları en yüksek iken lisans ve

mezunların ortalaması ise en düşüktür. Eğitim durumlarına göre farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 34.

*Eğitim Durumlarına Göre Amaç Düzeyine İlişkin Ortalamalar F ve Anlamlılık*

|               | <b>Kareler<br/>Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler<br/>ort.</b> | <b>F</b> | <b>An.</b> |
|---------------|----------------------------|-----------|-------------------------|----------|------------|
| Gruplar arası | 79.297                     | 2         | 39.649                  | 2.180    | .114       |
| Gruplar içi   | 11603.633                  | 638       | 18.188                  |          |            |
| Toplam        | 11682.930                  | 640       |                         |          |            |

Katılımcıların çevre düzeyinde eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında oluşan farklılaşmada  $F(2,180)$   $p(0,114) > 0,05$  olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani eğitim durumlarına göre çevre düzeyindeki ortalamaların benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.3.4. Aktif Olarak İşte Çalışma Durumuna Göre Düzeylerdeki Karşılaştırılması

Tablo 4. 35.

*Katılımcıların Aktif İşte Çalışma Durumlarına Göre Mantıksal Düzeylerinin Karşılaştırılması*

| <b>Düzeyler</b> | <b>İş Durumu</b> | <b>N</b> | <b>Ort.</b> | <b>S.<br/>Sapma</b> | <b>t</b> | <b>p</b> | <b>Eta-<br/>kare</b> |
|-----------------|------------------|----------|-------------|---------------------|----------|----------|----------------------|
| Çevre           | Evet             | 336      | 13.21       | 4.15                | 2.488    | .013*    | 0,01                 |
|                 | Hayır            | 305      | 12.37       | 4.40                |          |          |                      |
| Davranış        | Evet             | 336      | 13.45       | 4.23                | .068     | .946     |                      |
|                 | Hayır            | 305      | 13.43       | 4.44                |          |          |                      |
| Yetenek         | Evet             | 336      | 8.51        | 3.02                | 1.388    | .165     |                      |
|                 | Hayır            | 305      | 8.19        | 2.83                |          |          |                      |
| İnanç ve        | Evet             | 336      | 21.65       | 7.28                | -1.037   | .300     |                      |
| Değerler        | Hayır            | 305      | 22.25       | 7.29                |          |          |                      |
| Kimlik          | Evet             | 336      | 13.93       | 5.08                | .846     | .398     |                      |
|                 | Hayır            | 305      | 13.59       | 4.93                |          |          |                      |
| Amaç            | Evet             | 336      | 8.56        | 4.30                | 1.035    | .301     |                      |
|                 | Hayır            | 305      | 8.21        | 4.24                |          |          |                      |

Katılımcıların mantıksal düzey engel algılarının aktif olarak bir işte çalışıp çalışmadığına göre değişip değişmediği incelendiğinde bütün düzeylerde  $p>0,05$  olduğundan dolayı aktif olarak bir işte çalışıp çalışmadığına göre oluşan farklılaşma çevre düzeyi hariç bütün düzeylerde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani aktif olarak bir işte çalışan ile çalışmayanlar çevre düzeyi hariç diğer düzeylerde benzer düşüncede oldukları söylenebilir. Çevre düzeyinde ise aktif olarak çalışanlar kendilerinin daha engellenmiş olduklarını düşünmektedirler. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Çevre düzeyindeki değişimin ancak %1'i aktif iş durumu ile açıklanabilmektedir.

#### 4.3.5. Eğitim İsteğine Göre Düzeylerin Karşılaştırılması

Tablo 4. 36.

*Katılımcıların Eğitim Alma İsteklerine Göre Mantıksal Düzeylerinin Karşılaştırılması*

| Düzeyler          | Eğitim Alma İsteği | N   | Ort.  | S. Sapma | t      | p     | Eta-kare |
|-------------------|--------------------|-----|-------|----------|--------|-------|----------|
| Çevre             | Evet               | 590 | 12.68 | 4.30     | -2.485 | .013* | 0.01     |
|                   | Hayır              | 51  | 14.24 | 3.91     |        |       |          |
| Davranış          | Evet               | 590 | 13.31 | 4.25     | -2.228 | .030* | 0.01     |
|                   | Hayır              | 51  | 14.92 | 5.01     |        |       |          |
| Yetenek           | Evet               | 590 | 8.21  | 2.82     | -4.484 | .000* | 0.03     |
|                   | Hayır              | 51  | 10.10 | 3.60     |        |       |          |
| İnanç ve Değerler | Evet               | 590 | 21.50 | 7.14     | -5.342 | .000* | 0.04     |
|                   | Hayır              | 51  | 27.06 | 7.04     |        |       |          |
| Kimlik            | Evet               | 590 | 13.45 | 4.82     | -5.634 | .000* | 0.05     |
|                   | Hayır              | 51  | 17.47 | 5.66     |        |       |          |
| Amaç              | Evet               | 590 | 8.24  | 4.20     | -3.128 | .002* | 0.02     |
|                   | Hayır              | 51  | 10.18 | 4.71     |        |       |          |

Katılımcıların matıksal düzey engel algılarının eğitim alma isteğine göre değişip değişmediği incelendiğinde bütün düzeylerde  $p<0,05$  olduğundan dolayı eğitim alma isteğine göre oluşan farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani eğitim alma isteği engel algısını etkilemektedir. Eğitim almak

istemeyen kişiler kendilerini daha fazla engellenmiş olarak algılamaktadırlar. Hesaplanan etki büyüklüğüne bütün düzeylerde küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Düzeylerdeki değişimin %1 ile %5 arasında eğitim alma isteği ile açıklanabilmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Çalışmanın iki ayrı boyutu bulunmaktadır Birinci aşamada yetişkin eğitimlerine katılmamanın engelleri üzerinde durulmaktadır. İkinci boyutu ise bu engellerin NLP perspektifinde sınıflandırılmasıdır. Elde edilen bulgular bu bağlamda tartışılacaktır.

#### 6.1. Yetişkin Eğitimi Açısından Tartışma

Katılımcıların %92'sinin eğitim almaya istekli olmaları bir anlamda Türkiye'de yetişkin eğitimin yaygınlaştığının ve kişilerin kendilerini geliştirmek için hayat boyu öğrenmeye devam etmek istediklerinin bir göstergesi olabilir. Daha önceki yıllardaki çalışmalarda (Kirazoğlu, 1996) yetişkin eğitimlerine katılımın az olduğu belirtilmektedir. Kurs alınacak yerlerin sayısının artmış olmasının da etkisi söz konusu olabilir. Son yıllarda birçok belediye sosyal belediyecilik anlayışı ve 5216 sayılı Kanunun 7. maddesine dayanarak ücretsiz mesleki ve kişisel gelişim kurslarının açılması (Mermer, Şataf, & Nergiz, 2016) kursların yayıngınlığını ve ulaşılabilirliğini artırmıştır.

Daha önceki yapılan çalışmalarda yetişkin eğitimlerine katılma gerekçeleri daha çok sosyalleşme (Sert, 2017), meslek kazanma (Koç & Fidan, 2019; Taşcı vd., 2015) ya da boş zamanı değerlendirme (Bağlan & Yardımcıoğlu, 2017; Koç & Fidan, 2019; Taşcı vd., 2015) amacıyla yapıldığı ifade edilirken katılmama ya da bırakma gerekçelerinde ise finansal kısıtlamalar, eğitimsel aktivitelere karşı negatif tutum, zaman kısıtlaması, çevreden korkma ve çekinme, düşük özgüven, iletişimsel engeller, ailevi sorumluluklar ve kurumsal engeller olarak ifade edilmiştir (Kirazoğlu, 1996; Taşcı vd., 2015). Bu çalışmada en fazla engel çevre, inanç ve

değer , davranış basamaklarında olmuştur. Eğitim almada engellenmiş olmadığını düşünen kişi sayısının sadece %11,1 olması kişilerin bir şekilde bir engel algısına sahip olduklarını doğrulamaktadır.

Yetişkin eğitiminde kişilerin eğitimden önce bilme ve ‘benlik kavramı’nın önemi vurgulanmaktadır. Bir anlamda kişilerin kimlik algıları , inanç ve değerleri eğitim almayı düşündükleri alandaki başarıları için önemlidir. Öz-yeterlilik inancının bireyin farklı koşullar altında başarılı olmasında hayati bir rolü olduğu belirtilmektedir (Friedman, 2003). Bu anlamda düşünüldüğünde kişilerin performanslarını etkilemesi açısından ayrı bir öneme sahip olmaktadır. Çalışmada kişilerin %41’nin kimlik ve %65,8’nin de inanç ve değerler basamağında bir engel ile karşılaşılıyor olması hedef kitlenin eğitim alamamalarını bir anlamda açıklamaktadır. Kendilerine ilişkin algılarının düşük olması eğitimde başarısız olacaklarını düşünmelerine sebep olmakta ve kurslara katılmaya isteksiz hale gelmektedirler.

## **6.2. NLP Perspektifi Açısından Tartışma**

Eğitim alanında NLP çalışmaları incelendiğinde çalgı eğitiminden (Ömür, 2011), keman öğretiminden tutun (Acarlı, 2009) kişiler arası iletişim becerilerinin öğretimi (Güneş, 2014; Uysal, 2007) ve satış eğitime (Ünal Kestane, 2016) kadar bir çok alanda uygulanmış ve başarılı olmuştur. Kişilerin öğrenme profiline uygun ders materyalleri hazırlanması akademik başarılarını etkilemektedir. Ayrıca birçok çalışmada (Lashkarian & Sayadian, 2015) katılımcıların motivasyonlarının artırılması çalışmaları yürütülmüştür. Aile içi iletişim konusunda da çalışma (Ölçmez, 2016) ya da kurum için etkili iletişim (Aslan, 2010) yürütülmüştür. Bunun yanında kişilerin psikolojik zorlukları yenme konusunda da başarılı bir şekilde uygulama örnekleri bulunmaktadır (Einspruch & Forman, 1985; Tosey, 2006). Bu çalışmalar NLP tekniklerinin yetişkinlerin eğitimlerinde engellerin kaldırılması konusunda da bir çözüm önerisi olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

NLP bakış açısına göre kişilerin sorun algılarının basamak düzeyleri arttığında değişimin sağlanması da daha profesyonel çözümler bulunmasını gerektirmektedir. Çevre ve davranış boyutunda bir engel ile karşılaşan kişiye

yetenek ve beceri boyutunda değişim sağlandığında engel daha kolayca kalmaktadır. Çalışmamızda katılımcıların %11,1'i kendisini hiçbir basamakta engellenmiş olarak görmez iken %89'u kendisini en az bir basamakta engellenmiş hissetmektedir. Mantıksal değişim düzeyinin en üst basamağı olan amaç basamağında katılımcıların %9,5'i bulunmaktadır. Katılımcıların sorun algıladıkları en üst basamaktaki yoğunluğa göre yetenek ve inanç , değerler basamağında olmaktadır. Eğer kişinin engellenmesi inanç ve değer boyutunda ise kişinin değişiminin yönetilmesi için kimlik ya da amaç düzeyinde değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Örneğin bir kişi “yaşlandıkça öğrenme azalmaktadır” inancı varsa değişimin sağlanması için “ben çalışan biriyim” gibi kişinin kendisi etiketlenmesi sağlanmalıdır. Bu konuda NLP alanyazınında Swiş tekniği önerilmektedir (Vaknin, 2010).

NLP ilgili alanyazında kişinin öznel durumuna göre çözüm üretilmesi esastır. Değişimin sağlanması için genel çözümlerden çok kişilerin farklı basamaklarda sorun ile karşılaşmaları ve değer yargılarının farklı olmasından dolayı sürecin ayrı ayrı planlanması gerekmektedir. Bir anlamda kişileri demografik değişkenler bile etkileyecektir. Çalışmamızda da kişilerin demografik değişkenlerine göre engelleri de farklılaşmaktadır. Örneğin; Erkek katılımcılar kendileri daha fazla engellenmiş hissetmektedirler. Eğitim düzeyleri engellere bakış açısını etkilemektedir. Çalışmamızda önlisans mezunları kendileri daha engellemiş hissetmektedirler.

Çalışma incelendiğinde kişilerin en az bir basamakta kendine engel gördüğünü söyleyebiliriz. Bu engellerin sebebi farklı olduğu gibi çözüm yolları da farklı olacaktır. Gerek iş gerek eğitim ya da özel hayatımızda yenilikleri takip etmek, modern hayata uyum sağlamak için kendimize uygun çözüme gidebiliriz. Ya da işveren sorunları tespit edip ya da ettirerek verimliliği artırabilir. Belki de başarımıza engeli koyan sadece kendi algılarımızdır. Erkek katılımcıların kendini daha fazla engellemiş hissetmesi, ölçeğe katılan bayan sayısının fazla olması ayrıca araştırılması gereken konulardır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Sonuçlar başta belirlenen alt problemlere cevap olacak şekilde sunulacaktır.

1. Katılımcılar değişimin mantıksal düzeylerinde genel durumları nedir?

Katılımcıların genel ortalamaları dikkate alındığında değişimin mantıksal düzeylerinde her bir basamakta engelleme algıları düşük düzeydedir.

2. Katılımcıların değişimin mantıksal düzeylerine göre;

- a) Katılımcıların %66,6'sı çevre basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.
- b) Katılımcıların %62,7'si davranış basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.
- c) Katılımcıların %38,7'si yetenek basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.
- d) Katılımcıların %65,8'i inanç ve değer basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.
- e) Katılımcıların %41,2'si kimlik basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.
- f) Katılımcıların %27,9'u amaç basamağında bir engel ile karşılaşmaktadır.

3. Katılımcıların değişimin mantıksal düzeylerinde en üst hangi basamaktadır?

Katılımcıların %11,1'i kendisini hiçbir basamakta engellenmiş olarak görmez iken %89'u kendisini en az bir basamakta engellenmiş hissetmektedirler.

Mantıksal değişim düzeyinin en üst basamağı olan amaç basamağında katılımcıların %9,5'i bulunmaktadır. Katılımcıların sorun algıladıkları en üst basamakı yoğunluğa göre yetenek ve inanç ve değerler basamağında olmaktadır.

#### 4. Katılımcıları değişimin mantıksal düzeylerinde her bir basamakta algıları

a) cinsiyetlerine göre yetenek basamağı hariç değişmektedir. Erkek katılımcılar kendilerini daha fazla engellenmiş hissetmektedirler.

b) yaş gruplarına göre herhangi bir farklılaşma olmamıştır.

c) eğitim düzeylerine göre davranış, yetenek, inanç ve değer, kimlik basamaklarında farklılaşma olmaktadır. Önlisans mezunları kendilerini daha fazla engellenmiş hissetmektedirler.

d) aktif olarak bir işte çalışma durumuna göre sadece çevre basamağında farklılaşma olmuştur. Bu basamakta bir işte aktif çalışanlar kendilerini daha fazla engellenmiş hissetmektedirler.

e) eğitim alma isteklerine göre bütün basamaklarda farklılaşma olmuştur. Eğitim almak istemeyenler kendilerini daha fazla engellenmiş hissetmektedirler.

### 6.1. Öneriler

Öncelikle bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için bu nicel bir yaklaşımla genel durum ortaya çıkarılmıştır. Yetişkin kişilere nitel bir yaklaşımla kişilerin engelleri analiz edilerek NLP teknikleri ile çözüm sağlanabilir. Bununla birlikte hedef kitlesi daha düşük yaş gruplarında maddeler farklılaştırılarak okulu bırakma istekleri konusunda çözüm sunulabilir. Akademik başarısızlıkların analizi konusunda benzer çalışma yürütölerek okul öğrenmelerinin zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Uygulamacılara öneriler yetişkin eğitiminde eğitimi bırakma oranlarının yüksek olduğu düşünöldeğünde NLP yaklaşımları hem bunların kadırılması hem de motivasyonlarının sağlanması için kullanılabilir. Çalışma verileri dikkate alındığında bu alanda çalışan kişiler için bir bakış açısı sağlayabilir.

İnsanların yaşamları devam ettikçe ne istedikleri belki de en önemli sorulardandır. Çoğunlukla insanlar, istemedikleri sorunlar üzerinde odaklanmaya eğilimlidir. NLP, insanların amaçlarına kısa sürede ulaşmasını ve sorunlarına çözüm getirmek için hedefler oluşturmalarını sağlar. Ne istediğimizi ya da neyin sorun olduğunu bilirsek çözüme gitmek kolay olacaktır.

Biz yetişkinler artan sorumluluk, gelişime ayrılan zamanın azalmasıyla sürekli mücadele içerisindeyiz. Bir yandan da değişimin hızına yetişmeye çalışıyoruz. Bunun için de öncelikle kendimizle iletişim kurmalıyız. Nlp bu noktada yardım eder. Ayrıca başarısızlıkların altında yatan engelleri de öğrenmiş oluruz. Yetişkin grubuna giren öncelikle kendimiz daha sonra çevremiz yada işveren ,yönetici isek sorunlara yönelik algılarımızı değiştirebiliriz. Etkili iç ve dış iletişimimiz de faydalı olabiliriz.

## KAYNAKÇA

- Acarlı, A. B. (2009). *Keman Eğitiminde Temel Becerilerin Kazanılmasında NLP Teknikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al Khuja, H., Adomaitiene, R., & Giedraitis, V. (2016). *The Influence Of Neuro-Linguistic Programming (NLP) Awareness And Practices On The Individual Work Performance Of Lithuanian Students*. *European Journal of Business and Social Sciences* (C. 5). Tarihinde adresinden erişildi <http://www.ejbss.com/Data/Sites/1/vol5no09december2016/ejbss-1827-16-theinfluenceofneuro-linguisticprogramming.pdf>
- Alder, H. (2002). *Yöneticiler İçin NLP*. Sistem Yayıncılık.
- Aslan, M. M. (2010). *Kurum İçeri Halkla İlişkilerin Geliştirilmesinde NLP'nin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağlan, D. ve Yardımcıoğlu, F. (2017). Meslek Edindirme Kurslarının Etkinliği: SAMEK Örneği. *Siyaset, ekonomi ve yönetim araştırmaları dergisi*, (1).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. *Choice Reviews Online*, 35(03), 35-1826-35-1826. <http://doi.org/10.5860/CHOICE.35-1826>
- Bavister, S., & Vickers, A. (2004). *Teaching yourself NLP*. London: Kogan Page Ltd: Kogan Page Ltd.
- Bilasa, P. (2013). N(Euro) L(inguistic) P(rogramming) Pratisyenlik Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.
- Bodenhamer, B. G. ve Hall, L. M. (1997). *Figuring out people*. Design engineering with meta-programs. Carmarthen, Wales: Anglo American Book Company.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(5), 515-533.

<http://doi.org/10.1080/0260293042000197618>

- Brown, N. (2005). Meta programmes for identifying thinking preferences and their impact on accounting students' educational experience. *Journal of Accounting Education*, 23(4), 232–247. <http://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2006.01.001>
- Çiftçioğlu Aydemir, B. A. (2010). İşletmelerde hedef belirleme ve etkili iletişimde nlp. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Dilts, R. (1999). *Dil İllizyonları: Kelimelerin Büyüsüyle Mutluluğa Ulaşmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dövecü, T. (2001). *Türkiye'den NLP ve Sibernetik Uygulamaları*. Beyaz Yayınları.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ütopya Yayınevi.
- Einspruch, E. L., & Forman, B. D. (1985). Observations Concerning Research Literature on Neuro-Linguistic Programming. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 589–596. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.589>
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215. <http://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Goodman, E., & Loh, L. (2011). Organizational change: A critical challenge for team effectiveness. *Business Information Review*, 28(4), 242–250. <http://doi.org/10.1177/0266382111427087>
- Güleç, E. (2012). *Using Story Telling Supported By NLP Tecnique in the Teaching of Vocabulary to Young Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gün, N. (2013). *NLP Zihnini Kullanma Kılavuzu*. Kuraldışı Yayıncılık.
- Günenç, E. (2014). *NLP (Nöro Linguistik Programlama) Eğitiminin Sağlık Yöneticilerinin İletişim Tarzı, Sözsüz İletişim Düzeyi Ve Kişiler Arası İletişim Süreci Üzerindeki Etkileri (Tire Devlet Hastanesinde Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü.

Heap, M. (2008). The Validity Of Some Early Claims Of Neuro-Linguistic Programming. *Skeptical Intelligencer*, 11. Tarihinde adresinden erişildi <http://www.mheap.com/nlp5.pdf>

Hoobyar, T., Dotz, T., & Sanders, S. (2013). *NLP The Essential Guide*. William Morrow.

Kamp, D. (2003). *Mükemmel Eğitimci: Eğitimde NLP'yi Uygulamak*. Kariyer Developer.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Journal of Social Science*, 55. 51-64

Kirazoğlu, C. (1996). *Reasons For Not Participating in Adult Education Activities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Knight, S. (2001). *NLP Solutions*. Nicolas Brealey.

Knight, S. (2004). *NLP At Work*. London: Nicolas Brealey.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner* (6. Edition). Boston: Elsevier B.V.

Koç, M. H., & Fidan, T. (2019). Yerel Yönetimlerin Yaygın Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Kursiyer Görüşleri: İSMEK Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 51–81. <http://doi.org/10.30964/auebfd.412085>

Lashkarian, A., & Sayadian, S. (2015). The Effect of Neuro Linguistic Programming (NLP) Techniques on Young Iranian EFL Learners' Motivation, Learning Improvement, and on Teacher's Success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 510–516. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.540>

Lawley, J. (1997). The Application of Metaprograms in the Classroom. *journal of the*

*Association for NLP (UK)*, (37), 1–6.

*Learning for the 21st Century: A Report and MILE Guide for.* (2005). Tarihinde adresinden erişildi <http://www.21stcenturyskills.org>.

Mermer, B., Şataf, C., & Nergiz, N. (2016). Türkiye’de Sosyal Belediyecilik Anlayışı: Denizli Büyükşehir Belediyesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1299–1322. Tarihinde adresinden erişildi <http://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2016-cilt-21-sayi-4-yazi10-03012017.pdf>

Millrood, R. (2004). The Role of NLP in Teachers’ Classroom Discourse. *ELT Journal*, 58(1), 28–37. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.1.28>

O’Connor, J. (2001). *Neuro-linguistics programming (NLP) workbook: a practical guide to achieving the results you want*. Harper Collins Publishers.

O’Connor, J., & Seymour, J. (1995). *Introducing NLP*. Tharson.

Ökçün, A. (2010). *An NLP-Based Teacher Development Program For Enhancing Efl Teachers’ Communication Skills*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ölçmez, D. (2016). *Aile İçi Etkili İletişimde Drama Teknikleri ve NLP Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ömür, Ö. (2011). Mantıksal Düzeyler ile Çalgı Eğitimi Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 247–260.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: yeni değer ve oluşumlar*. Pegem A Yayıncılık.

Özmen, F., & Aslan, C. (2008). Sinir Dili Programlamanın (SDP) Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Kullanılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 226–237.

Poyraz, H. (2013). Development of Lifelong Learning in Turkey. *Abant İzzet Baysal*

*Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115–131. Tarihinde adresinden erişildi  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/viewFile/5000091471/5000084843>

- Revell, J., & Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. Saffire Press.
- Salami. (2015). Implementing Neuro Linguistic Programming (NLP) in Changing Students' Behavior: Reseach Done At Islamic Universities in Aceh. *International Multidisciplinary Journal*, 3(2), 235–236.
- Sayre, K. (2008). *Unstoppable Confidence: How to Use Power of NLP to be more Dynamic and Successful*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme Amacıyla Yetişkin Eğitimi Etkinliklerine Katılım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.
- Stipancic, M., Renner, W., Schütz, P., & Dond, R. (2010). Effects of Neuro-Linguistic Psychotherapy on psychological difficulties and perceived quality of life. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(1), 39–49.  
<http://doi.org/10.1080/14733140903225240>
- T.C. Dışişleri Bakanlığı AB Başkanlığı. (2018). Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinde Önemli Tarihler (1959- 2017). Tarihinde 14 Ekim 2018, adresinden erişildi  
[https://www.ab.gov.tr/siteimages/2017\\_08/kronoloji.pdf](https://www.ab.gov.tr/siteimages/2017_08/kronoloji.pdf)
- Targutay, M. (2010). *The Role Of Neuro - Linguistic Programming In English Language Teaching: NLP-Trained Language Teaching Practitioners' Perceptions About NLP Strategies And Techniques Used In Classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taşcı, D., Aydın, C. H., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Kıcıır, G. K., & Dinçer, G. D. (2015). Eskişehir’de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 197–211.
- The World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Toffler, A. (1980). *The third wave* (C. 484). Bantam books New York.
- Tosey, P. (2006). Bateson’s Levels Of Learning: a Framework For Transformative Learning? *Forum for Human Resource Development conference*, (May), 1–15. <http://doi.org/10.4324/9780203850084>
- Tough, A. (1979). *The Adult’s Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Uysal, F. G. (2007). *Örgütsel İletişimde Nöro Linguistik programlama (NLP) ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal Kestane, S. (2016). Kişisel Satışta NLP ( Neuro Linguistic Programming ) Tekniğinin Kullanımı. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 185–202.
- Vaknin, S. (2010). *The BIG Book of NLP*. USA: Inner Patch Publishing.
- Vergiliel Tüz, M. (2002). Kişisel Mükemmelliği Yakalamada Nöro Linguistik Programlama (NLP) Tekniği. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 137–144.
- Wake, L. (2011). Applying NLP tools and techniques in an FMCG environment. *Industrial and Commercial Training*, 43(2), 121–125. <http://doi.org/10.1108/00197851111108953>
- [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

Yalçın, E. (2002). *Öğrenen Ve Öğreten Arasındaki İletişimin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



**EKLER****Ölçek Örneği****Yetişkinlerde Eğitim Engellerinin Belirlenmesi Ölçeği**

Bu çalışma verileri üniversite mezunlarının eğitime devam etmeme durumlarını kaynaklarının belirlenmesi için yapılacak olan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Verilen bilgiler akademik amaç dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Tez çalışma desteklerinizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Sema Çetin

**A- Demografik değişkenler**

## 1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

## 2. Yaşınız

( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45  
( ) 46- ve üzeri

## 3. Bitirmiş olduğunuz en yüksek eğitim derecesi nedir?

( ) Meslek Yüksek Okul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ve üzeri

## 4. Aktif olarak bir işte çalışıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

## 5. Mesleki veya hobi anlamda kendinizi geliştirmek için eğitimler düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

**B- Engelleyen etmenler**

Aşağıda verilen maddeler katılma düzeyiniz belirtiniz.

| Maddeler                                                    | Hiç uygun değil | Uygun değil | Kısmen uygun | Uygun | Tamamen uygun |
|-------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|--------------|-------|---------------|
| Çevremde eğitim alacağım yer ya da kurum yoktur             |                 |             |              |       |               |
| Çalışmakta olduğum kurumdan kaynaklanmaktadır.              |                 |             |              |       |               |
| Çalışma zamanının bu tür eğitim almaya fırsat sunmamaktadır |                 |             |              |       |               |
| Ailem bu konuda destek vermemektedir.                       |                 |             |              |       |               |
| Arkadaş çevrem desteklememektedir.                          |                 |             |              |       |               |
| Şu anda kurslara gidemem                                    |                 |             |              |       |               |
| Ders çalışamam                                              |                 |             |              |       |               |
| Yoğun kitap okuyamam                                        |                 |             |              |       |               |
| Yaz çiz işleri işleri uğraşamam                             |                 |             |              |       |               |
| Tam olarak ne yapacağımı bilmiyorum                         |                 |             |              |       |               |
| Bu saatten sonra öğrenemem                                  |                 |             |              |       |               |
| Dil/ Matematik becerim yoktur.                              |                 |             |              |       |               |
| Ders çalışma becerim yoktur.                                |                 |             |              |       |               |
| Çalışma ve eğitim hayatını birlikte götüremem               |                 |             |              |       |               |
| Bu işler daha gençler kişiler içindir.                      |                 |             |              |       |               |
| Yaşlandıkça öğrenme azalmaktadır.                           |                 |             |              |       |               |
| Zorla öğrenme olmaz                                         |                 |             |              |       |               |
| Bu tür işler sıkıcıdır.                                     |                 |             |              |       |               |
| Yapacak daha önemli işlerim var                             |                 |             |              |       |               |
| Öncelikli işlerim arasında kursa gitmek yoktur.             |                 |             |              |       |               |
| Şuandaki işime odaklanmam daha önemli                       |                 |             |              |       |               |
| Bir koltukta iki kapuz taşınmaz ki                          |                 |             |              |       |               |
| Başlasam bile devam edemem                                  |                 |             |              |       |               |
| Galiba ben bu konuda biraz tembelim.                        |                 |             |              |       |               |
| Kendimi tekrar öğrenci olarak hayal edemiyorum              |                 |             |              |       |               |
| Ben zaten yeterli düzeydeyim                                |                 |             |              |       |               |
| Ben bu konularda çalışkan değilim                           |                 |             |              |       |               |
| Bu tür işler bana göre değil                                |                 |             |              |       |               |
| Benim zaten bir başarı öyküm var                            |                 |             |              |       |               |
| Hayat felsefeme göre ek eğitime gerek yoktur                |                 |             |              |       |               |
| Bizim kurumda bunların hiç önemi yoktur                     |                 |             |              |       |               |
| Arkadaş çevrem bunlara değer vermez                         |                 |             |              |       |               |
| Bizim aile için bunlar önemli değil                         |                 |             |              |       |               |