TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EDİMBİLİMSEL VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatma GEREZ TAŞGIN

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EDİMBİLİMSEL VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(The Relationship between Turkish Pre-Service Teacher's Pragmatic and Metacognitive Awareness with Communication Skills)

DOKTORA TEZİ

Fatma GEREZ TAŞGIN

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum

Eylül, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Fatma GEREZ TAŞGIN tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması 29/09/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Engin YILMAZ *Sakarya Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İsa YILDIRIM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

… / … / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Fatma GEREZ TAŞGIN

☐Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans eğitiminden doktoraya kadar 15 yıllık eğitim sürecimde etkin bir biçimde yer alan, yüksek lisans ve doktora danışmanlığımı büyük bir özveriyle yöneten, beni her koşulda engin bilgisi ve deneyimiyle destekleyip doğruya yönlendiren, her durumda ulaşılabilir olan ve bıkmadan, ertelemeden her soruma yanıt veren, akademik duruşuma emek veren değerli hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye;

Tez izleme komitesinde ve tez savunmasında jüri üyesi olarak yer alan, doktora tezimin fikir aşamasından tamamlanma aşamasına kadar değerli bilgileriyle ve yapıcı eleştirileriyle adımlarımın yönünü belirleyen ve tezime büyük katkıları olan değerli hocalarım Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ ve Doç. Dr. İsa YILDIRIM'a; tez savunmasında jüri olarak yer alan ve çalışmanın tamamlanmasına yapıcı katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Engin YILMAZ ve Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na;

Tezimin ölçek geliştirme aşamasını doğru bir şekilde tamamlamam için ölçmeye uygunluk ve analiz kısımlarında uzman görüşü aldığım, bilgi ve katkılarından yararlandığım Prof. Dr. İsmail SEÇER, Doç. Dr. Adnan TAŞGIN, Doç. Dr. Ceyhun OZAN, Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN, Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Kamber KAŞALİ'ye;

Ölçek maddelerinin hazırlanmasında konu alanı ile ilgili değerli çalışmaları olan ve nitelikli maddeler oluşturabilmem için uzman görüşü aldığım, bilgi ve katkılarından yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Zeki USLU, Prof. Dr. Hakan ÜLPER, Doç. Dr. Mustafa ALTUN, Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR, Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER'e;

Tezimin uygulama aşamasında verdiği izinler ve oluşturduğu uygun koşullar ile bana kolaylık sağlayan başta Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü olmak üzere, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rektörlüğü'ne,

Özverili destekleriyle ve büyük bir titizlikle tezimi uygulamama yardımcı olan kıymetli çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Nurullah AYDIN, Arş. Gör. Fetullah UYUMAZ, Arş. Gör. Derya YÜCEL ÇETİN'e;

Tezimin alanyazın taramasını yaptığım süre zarfında konu alanı ile ilgili yeni yayımlanmış çalışmalardan beni haberdar eden ve sürece destek sağlayan hocalarım Doç. Dr. Zeynep CİN ŞEKER'e ve Doç. Dr. Sıddık BAKIR'a;

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nden Arş. Gör. Dr. Serkan FURTUN'a, Adıyaman Üniversitesi'nden Arş. Gör. Dr. İbrahim DOYUMĞAÇ'a, İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nden çok değerli hocam Doç. Dr. Fatma ALBAYRAK'a, adı geçen üniversitelerde çalışmama katkı sağlayan tüm öğretmen adaylarına ve ders saatini benimle paylaşan tüm hocalarıma;

Tez hazırlama sürecinde tez projeleri kapsamında SDK-2021-9831 kodlu doktora tezime finansal olarak destek sağlayan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'ne;

Tez uygulamalarını kolaylıkla yapmamı sağlayan Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na;

2211-A Genel Yurt İçi Doktora burs programında bursiyer olarak bana finansal destek sağlayan TÜBİTAK'a;

Tezin tamamlanma sürecinde bana rehberlik eden Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan ve her türlü olanağı benim için seferber eden anneme ve babama;

Tez yazım sürecinde yorulduğum ve umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda bana destek olarak yoluma devam etmemi sağlayan canım dostlarıma;

Hayatımı paylaştığım ve her koşulda yanımda bulduğum değerli eşim Adnan TAŞGIN'a ve en büyük emeğim, kızım Zeynep TAŞGIN'a sürece olan desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Fatma GEREZ TAŞGIN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EDİMBİLİMSEL VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatma GEREZ TAŞGIN

Eylül 2023, 172 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kapsamında keşfedici desen kullanılmıştır. Çalışma sürecinin ilk aşaması olarak araştırmanın değişkenleri arasında yer alan edimbilimsel farkındalıkları ölçecek bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. İkinci olarak öğretmen adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile saptanmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Adaylarına Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği", "İletişim Becerileri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde öncelikle geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda geçerlik için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ile ilgili analizler yapılmıştır. Yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve yapının doğrulanıp doğrulanmadığına bakmak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ortaya konmuştur. Aracılık rolü için de yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerilerinin yüksek olduğu ve bu üç değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında, edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki elde edilmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasında aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: edimbilim, üstbiliş, iletişim becerileri, farkındalık, öğretmen adayları

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH PRE-SERVICE TEACHERS' PRAGMATIC AND METACOGNITIVE AWARENESS WITH COMMUNICATION SKILLS

Fatma GEREZ TAŞGIN

September 2023, 172 Pages

Purpose: This study examines the relationship between Turkish pre-service teachers' pragmatic and metacognitive awareness and communication skills.

Method: In this study exploratory design, one of the mixed research methods, was used. At this stage, data collection tool was prepared to measure pragmatic awareness among the study variables. Then, the relationship between pre-service teachers' pragmatic and metacognitive awareness and communication skills was examined using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The study's target population consisted of pre-service Turkish teachers studying at Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education. "Metacognitive Awareness Scale for Pre-Service Teachers" and "Communication Skills Scale" and also the pragmatic awareness scale, developed by the researcher, were used in the study as data collection tools. In the data analysis process, firstly, validity and reliability analyses were conducted for the developed scale. In this context, analyzes regarding content validity and construct validity were conducted for validity. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted for construct validity, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine whether the construct was confirmed. Descriptive statistics were used to analyze the data. The relationship between the variables was revealed by Pearson correlation analysis. Structural equation modeling was used for the mediation role.

Findings: The study determined that Turkish pre-service teachers' pragmatic and metacognitive awareness and communication skills were high and there were significant relationships between these three variables.

Conclusions: As a result of the research, a significant and positive relationship between Turkish pre-service teachers' pragmatic awareness and metacognitive awareness, between pragmatic awareness and communication skills, and between metacognitive awareness and communication skills were found. It was also concluded that metacognitive awareness mediated between pragmatic awareness and communication skills.

Keywords: pragmatics, metacognition, communication skills, awareness, pre-service teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 3
Araştırma Problemi 4
Terim ve Tanımlar 4
İKİNCİ BÖLÜM 6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 6
Edimbilimin Tanımı, Amacı ve Kapsamı 6
Edimbilim Kuramları 11
Düzsöz- Edimsöz- Etkisöz Edimleri (Austin) 11
Searle ve Söz Edimleri 14
Grice'in İlkeleri 17
İş Birliği Kuramı 18
Bilişsel Edimbilim ve Bağıntı Kuramı 19
Bütünleşik Edimbilim 20
Nezaket Kuramı 22
Edimbilimin Unsurları 22
Bağlam 22
Dile Getirilebilirlik İlkesi 23
Düzenlilik 24

Edimbilimsel Yeti 24
Gösterim 25
Edimbilimin Disiplinler Arası İlişkisi 26
Edimbilim ve Dil Bilgisi: 26
Edimbilim ve Dilbilim 27
Edimbilim ve Dil Felsefesi 28
Edimbilim ve Edebiyat 29
Edimbilim ve İletişim 29
Üstbiliş (Metabiliş) 32
Üstbilişin Tanımı ve Kapsamı 32
Üstbiliş Kuramları 36
Üstbilişsel Farkındalık 42
Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirme Yolları 43
Üstbilişsel Düşünmenin Öğretimi ve Üstbilişsel Stratejiler 44
Üstbilişsel Becerilerin Öğretimi 45
İletişim Becerileri 45
İletişimin Tanımı, Amacı ve Önemi 45
İletişim Süreci ve Ögeleri 47
İlgili Araştırmalar 56
Edimbilim İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri 56
Üstbiliş İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri 59
İletişim İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri 62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 66
Yöntem 66
Araştırma Modeli 66
Evren ve Örneklem 68
Verilerin Toplanması 69
Veri Toplama Araçları 70
Kişisel Bilgi Formu 70
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği 70
İletişim Becerileri Ölçeği 70
Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği 70
Süreç/Uygulama 72
Araştırmacı Rolü 73
Geçerlik ve Güvenirlik 74

Nitel Verilere İlişkin Geçerlik 75
Nicel Verilere İlişkin Geçerlik 76
Nitel Verilere İlişkin Güvenirlik Adımları 76
Nicel Verilere İlişkin Güvenirlik Adımları 77
Keşfedici Sıralı Desene İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Adımları 78
Verilerin Analizi 79
DÖRDÜNCÜBÖLÜM 81
Bulgular 81
Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları 81
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular 83
Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular 89
BEŞİNCİ BÖLÜM 99
Tartışma ve Sonuç 99
Edimbilimsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar 99
Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar 102
İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar 104
Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolüne İlişkin Sonuçlar 106
Öneriler 107
KAYNAKÇA 110
EKLER 131
EK-1. Edimbilim ile ilgili Yapılmış Çalışmalar 131
EK-2. Üstbiliş ile ilgili Yapılmış Çalışmalar 143
EK-3. İletişim Becerileri ile ilgili Yapılmış Çalışmalar 147
EK-4. Uygulama İzni-1 149
EK-5. Uygulama İzni-2 150
EK-6. Etik Kurul İzni-1 151
EK-7. Etik Kurul İzni-2 152
EK-8. Etik Kurul İzni-3 153
EK-9. Etik Kurul İzni-4 154
EK-10. Veri Toplama Aracı (İletişim Becerileri Ölçeğinin Bir Bölümü) 155
EK-11. Veri Toplama Araçları (Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Bir Bölümü) 156
EK-12. Veri Toplama Araçları (Edimbilimsel Farkındalık Ölçeğinin Bir Bölümü) 157
EK-13. Ölçek İzinleri 158
ÖZ GEÇMİŞ 159

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Farklar* 34
Tablo 2. *Gürültü Tipleri* 53
Tablo 3. *Ölçek Geliştirme Aşamasında Veri Toplanan Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı* 68
Tablo 4. *Araştırmanın İkinci Kısmı için Toplanan Verilerdeki Öğretmen Adaylarının Dağılımı* 69
Tablo 5. *KMO değeri ve Bartlett Testi Sonuçları* 81
Tablo 6. *Ölçeğin Toplam Varyans ve Öz Değerleri* 82
Tablo 7. *Ölçeğe İlişkin AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* 83
Tablo 8. *Verilere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 84
Tablo 9. *Değişkenlere ait Tolerance ve VIF değerleri* 84
Tablo 10. *Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri* 84
Tablo 11. *1. Düzey DFA' ya İlişkin Uyum İndeksleri* 85
Tablo 12. *2. Düzey DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri* 87
Tablo 13. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri* 89
Tablo 14. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri* 91
Tablo 15. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri* 93
Tablo 16. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Edimbilimsel, Üstbilişsel Farkındalıkları Ve İletişim Becerilerinin Ortalamaları* 94
Tablo 17. *Edimbilimsel Farkındalık, Üstbilişsel Farkındalık ve İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon* 95
Tablo 18. *Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri ve Betimsel İstatistikler* 96
Tablo 19. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel Farkındalıkları İle İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracı Rolü* 97
Tablo 20. *Edimbilim ile ilgili Yapılmış Çalışmalar* 131
Tablo 21. *Üstbiliş ile ilgili Yapılmış Çalışmalar* 143
Tablo 22. *İletişim Becerileri ile ilgili Yapılmış Çalışmalar* 147

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Edimbilim, Üstbiliş ve İletişim Becerilerinin Genel Kapsamı* 2
Şekil 2. *Bağlam Çeşitleri* 23
Şekil 3. *Dilsel İletişim Şeması (Linke, 1994, s. 173)* 30
Şekil 4. *İletişim, Dilbilim ve Edimbilim İlişki Şeması (Toklu 2018, s. 162).* 31
Şekil 5. *Flavell'in Üstbilişsel Düşünme Modeli* 37
Şekil 6. *Brown'un Üstbilişsel Düşünme Modeli* 39
Şekil 7. *Lucangeli ve Cornoldi'nin Üç Bileşenli Üstbilişsel Düşünme Modeli* 41
Şekil 8. *Üstbilişe İlişkin Modellerde Yer Alan Önemli Kavramların Sınıflaması* 41
Şekil 9. *Temel İletişim Süreci (Tutar & Yılmaz, 2005, s. 21)* 47
Şekil 10. *Keşfedici Desenin Araştırmada Kullanımına İlişkin Aşamalar* 67
Şekil 11. *Ölçeğin Ait Birikinti Grafiği* 81
Şekil 12. *Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği 1. Düzey DFA Sonuçları* 86
Şekil 13. *Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği 2. Düzey DFA Sonuçları* 88
Şekil 14. *Aracılık Modelinin Gösterimi* 96
Şekil 15. *Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki Path Diyagramı* 98
Şekil 16. *Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolü Path Diyagramı* 98

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsan dil aracılığıyla dünyayla ilişki kurar. Bilgi, özne-nesne ilişkisinin bir ürünü olarak önerme biçimine dönüştürüldüğünde bir anlam kazanır. Aksi takdirde bu ilişki öznel bir deneyim olmaktan öteye gidemez. Dil, "herhangi bir zihin faaliyetinin açığa vurulmasına, bir zihinden diğer zihne aktarılmasına yarayan işaretler sistemidir" (Yazoğlu, 2002, s. 24).

İnsanlar tarafından geliştirilip insanüstü bir nitelik taşıyan dil, anlam ile asıl karakteristiği olan bilinç edimlerini aşıp özerk bir varlık alanı haline dönüşür (Hocaoğlu, 2007). Dil kullanımı, insan bilincinin bir ürünü olsa da dili kullanma becerisi bireylerin birbiriyle olan etkileşiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dil kullanımının durumdan duruma ve konuşucudan konuşucuya değiştiğini düşünürsek, sosyal ilişkileri doğru yönetebilmek için bireylerin dil kullanma becerisinin gelişmiş olması şarttır.

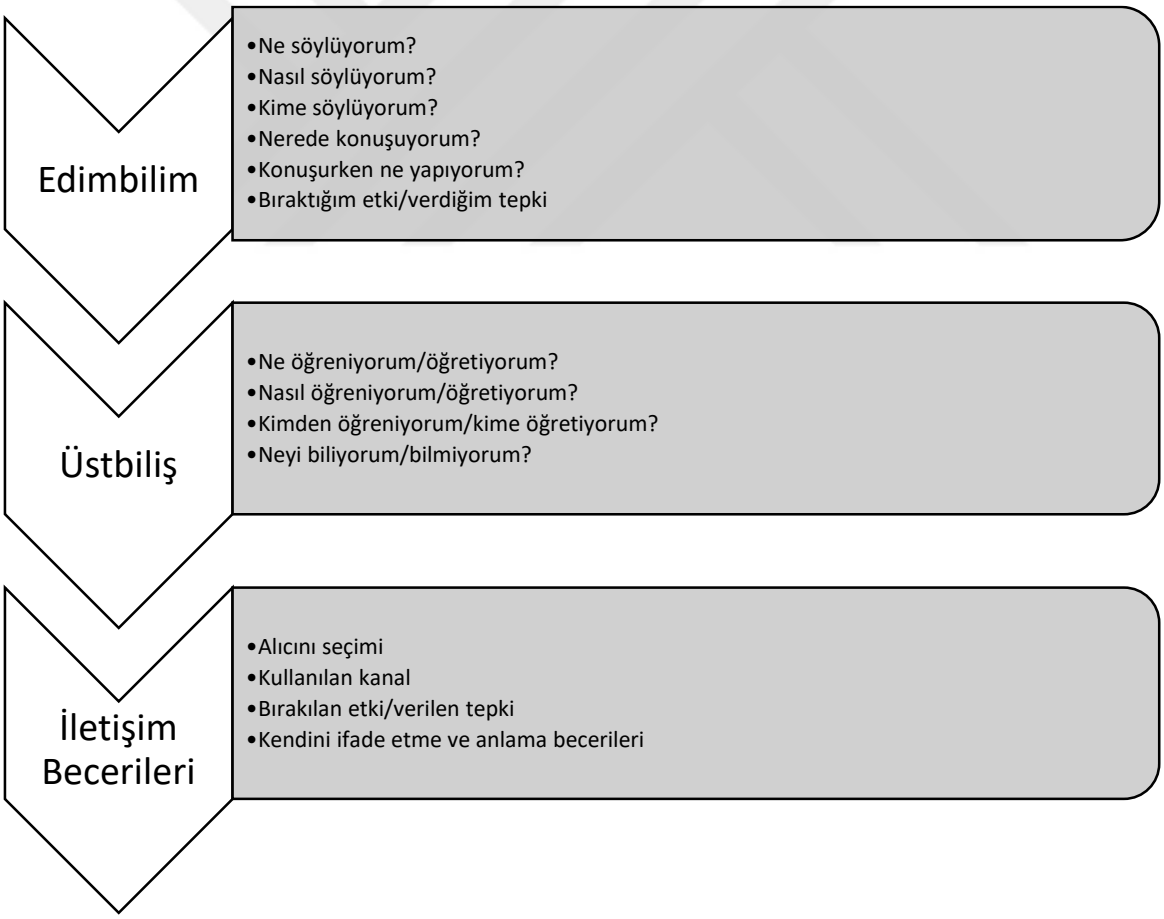
Edimbilim, bağlam içindeki bildirişime ve dilde pragmatiğe karşılık geldiği için dil kullanımın ilkelerini, amaçlarını ve sonuçlarını inceleyen bir alandır. Dil felsefesinin 'retorik'ten gündelik dile yönelmesinden sonra dilin bildirme işlevi kadar yapma ve yaptırma işlevlerinin önemi vurgulanmaya başlamış; gündelik dil kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. İlgili alanyazında yer alan çalışmalara konu olan edimbilimin "edimbilimsel farkındalık" alt boyutunun ölçülmesi için kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracı ihtiyacının olması da alanyazın için oldukça gereklidir. Bu araştırmada ihtiyaca cevap veren ve "edimbilimsel farkındalığı" ölçen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın özgün bir değerinin olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin gerçekleşme sürecini bilmeye ve beynin çalışma sistemini anlamaya yönelik konularda çalışmaların artmasıyla birlikte bireylerde öğrenme ve düşünme stratejilerini geliştirme farkındalığı önem kazanmaya başlamıştır. Araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturan üstbilişin seçilme nedeni bilginin bilinci gerektirdiği düşüncesidir. Dil yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda gelişmiş bilince götüren bilinçli bir işleme de çağırır. Dil ile öğrenme birbirinin tamamlayıcısı olduğundan bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesinde biliş üstü beceriler ve dil kullanma becerileri oldukça önemlidir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme ve düşünme

stratejilerinin ortaya konması ve bunların edimbilimsel farkındalık ve iletişim becerileriyle ilişkilendirilmesi de öğrencilerin öz denetimsel öğrenmelerine katkı sağlayacak bir boyuttur.

Bu çalışanın kapsamı edimbilim, üstbiliş ve iletişim becerilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Birbiriyle ilişkili olduğu öngörülen bu üç değişkenin öğretmen adaylarındaki farkındalık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin ölçülmesi için çalışmanın konusu ve amacına uygun olduğu düşünülen, geçerliği ve güvenirliği yüksek, araştırmacılarından gerekli izinlerin alındığı ve etik kurul tarafından onaylanan ölçekler kullanılmış, edimbilimsel farkındalık ölçeği ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aşağıda Şekil 1'de araştırmaya konu olan değişkenlerin genel kapsamı verilmiştir.

Şekil 1. *Edimbilim, Üstbiliş ve İletişim Becerilerinin Genel Kapsamı*



Şekil 1 incelendiğinde edimbilim, üstbiliş ve iletişim becerilerinin birbiriyle bağlantılı alanlar olduğu görülmektedir. Araştırmaya yön veren bu unsurların arasındaki ilişkinin üzerinde durulmuştur. Aşağıda bu üç değişken arasındaki bağlantıya yer verilmiştir.

- Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında neyin, kime, nasıl söyleneceğinin farkında olmalarını sağlaması, kendini ve karşısındakini bağlam temelinde tanıyarak konuşurken eylemde bulunması (edimbilim),
- Neyi, nasıl öğrendiğinin/öğreteceğinin farkında olmayı sağlaması, neyi bildiğini ve neyi bilmediğini bilmelerindeki farkındalığı oluşturma yöntemlerini ortaya koyması (üstbiliş),
- Bilgi, duygu, düşünce ve anlamların hangi kanalla ne şekilde gerçekleştirileceğinin, kendini bilmenin ve karşısındakini anlamanın (iletişim becerisi) farkında olmalarını sağlamaya zemin hazırlaması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile mesleğe hazırlık aşamasında adayların üstbilişsel farkındalıkları ve iletişim becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu önemli görülmektedir. Dilde kullanımbilimin (pragmatiğin) önemli bir alanını oluşturan edimbilimin, bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması anlamına gelen üstbilişin ve bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olan iletişim becerilerinin arasında ne tür bir ilişki olduğunun ortaya konması alanyazın açısından oldukça önemlidir. Nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olan, bilgileri doğru alarak yerinde bir transferle düzenleyerek gerektiği zaman kullanabilen bireylerin kullandıkları dilin bilgisini bilinç düzeyine taşıyabilmek için edimbilim disiplininin ilke ve verilerinden yaralanmaları önemlidir. Edimbilim, dil kullanımının bir yetenek alanı olarak değil de bir bilgi ve bilinç alanı olarak geliştirilmesine üst düzeyde katkı sunar. Birey, gereksiz yığınlardan arındırdığı öz bilgiyi belleğinde saklayarak en uygun dilsel kurguyu oluşturur ve iletişim becerileri kullanarak bilme/bildirme, yapma /yaptırma gibi edimsel amaçlarını gerçekleştirebilir.

Araştırma kapsamında ayrıca alanyazına geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı sunmak için edimbilimsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuş, ölçeğin geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik analizinin yapılmasına ve alanyazına sunulmasına karar verilmiştir. Geliştirilen edimbilimsel farkındalık ölçeği hem bu tez kapsamında hem de son yıllarda önemli bir çalışma alanı olan edimbilim alanyazını kapsamında değerlendirildiğinde alana yeni, özgün, geçerliği ve güvenirliği yüksek bir veri toplama aracı kazandırması açısından bu çalışmanın değerli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın araştırma problemi "Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu ile çözümlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ne düzeydedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ne düzeydedir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında üstbilişsel farkındalıklarının aracı rolü var mıdır?

Terim ve Tanımlar

Edim: Genel olarak bir eylem veya hareket anlamında kullanılan sözcük Chomsky'nin üretici-dönüşümsel dilbilim kuramında alt bilinç olarak edinilmiş dilin (edinç) üst bilince taşınmasını karşılar ve dilin bilinçli bir biçimde kullanımını ifade eder. Dilbilimde edim, dil kullanımı sırasında gerçekleşen bir konuşma eylemi veya cümlelerin anlam üzerindeki etkisini ifade eder.

Gösterge: Bir şeyi veya bir durumu temsil eden veya işaret eden herhangi bir şeydir. Dilbilimde, gösterge dildeki sözcük ya da ifadelerdir. Göstergeler, anlam taşıyan işaretlerdir.

Göstergebilim: Dildeki göstergelerin incelendiği bir dilbilim dalıdır. Göstergebilim, dilin nasıl işlediği ve nasıl anlam oluşturduğu konusunu araştırır.

Sözce: Dilbilimde kullanılan terimlerden biridir. Sözce, tek bir dil birimini, kelimeyi veya kelimenin bileşenlerini ifade eder.

Söylem: Bir toplumsal düzlemde gerçekleşen dilin sosyal bir etkinliğidir. Söylem, dilin edimbilimsel (pragmatik) boyutunu inceler ve dilin iletişimsel işlevini vurgular.

Bağlam: Bir olay, durum veya metin içindeki içerik ve koşulları ifade eder. Dilbilimde bağlam, bir ifadenin anlamını belirlemek ve yorumlamak için kullanılır.

Sezdirim: Bir kişinin bir metnin anlamından ima, dolaylı ifade etme veya ipucu verme yoluyla çıkarım yapması anlamında kullanılır. Sezdirimler, iletişim sırasında anlamı derinleştirmek veya vurgulamak için kullanılır.

Gösterim: Bir şeyi gösterme veya göstergeleme eylemidir. Dilbilimde gösterim, dilin bir araç olarak kullanılmasıyla gerçekleşen anlamı ifade etme işlemidir.

Gönderim: Bir mesajın veya iletişimin bir kişi, grup veya hedef kitleye aktarılması anlamına gelir. Dilbilimde gönderim, dil kullanımının iletişimsel bir işlevine atıfta bulunur.

Ön varsayım: Bir düşünce veya fikrin temel kabul veya öncül olarak alındığı bir durumdur. Dilbilimde ön varsayımlar, dil kullanımı ve anlam oluşturma için temel alınan varsayımlar veya bilgilerdir.

Önerme: Bir düşünceyi ifade eden birimdir. Dilbilimde önerme, bir düşünceyi veya gerçeği ifade etmek için kullanılan dil birimleridir.

Üstbiliş/Metabiliş/Yürütücü Biliş (Metacognitive): Bir bireyin bilişsel faaliyetlerini gözlemleme, değerlendirme ve düzenleme yeteneği anlamına gelir. Dilbilimde üstbiliş, dil kullanımını ve anlam oluşturmayı yönetme yeteneğini ifade eder.

İletişim: Bilgi üretme, iletme ve dönüt alma sürecidir. Dilbilimde iletişim, dilin işlevlerinden olan anlam transferi ve bilgi alışverişi işlemidir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde edimbilim, üstbiliş ve iletişim becerileri kavramları açıklanmakta ve bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Edimbilimin Tanımı, Amacı ve Kapsamı

Pragmatik (edimbilim) Yunanca kökenli bir sözcüktür. Pragma, eylem anlamına gelmektedir. Edimbilim, dilsel eylemin dile getirilişinin öğretisidir (Glück, 1993, s. 482).

Edimbilim dilin kullanımını ele alan bir bilim dalıdır. Dilin kullanımı ise iletişim, bildirişim, toplumsal ve dilsel kurallar ile kültürel kullanımlar gibi çok farklı boyutları içermektedir. Bu durumda edimbilim iletişim ve iletişim kurallarını ele alır. Konuşmadaki konuşmacı ve dinleyicinin durumunu inceler. Konuşmada konuşmacı ve dinleyicinin nasıl bir katılım sağladığını açıklar. Konuşmanın günlük mü yoksa kurumsal mı olduğunu değerlendirir. Kurumsal konuşmanın, kurum çalışanı ile kuruma dışarıdan katılan bireyin konuşmasını nasıl belirlediğini açıklar (Duman, 2022, s. 7).

Edimbilim, başlangıçta bir felsefe akımı olarak ortaya çıkmış ve dil felsefesi çalışmalarıyla bağlantılı olarak, dil biliminin bir alanını oluşturmuştur. Bu nedenle de bazı kaynaklarda hâlen görülebildiği gibi "dilbilimsel edimbilim" adıyla anılmaktadır. İngiltere'de doğan bu dal zamanla tüm Avrupa'da dilbilim çalışmalarına konu olmuştur. Edimbilim, dil bilimlerinde daha sonra ortaya çıkan çalışma alanlarına (örneğin söylem çözümlemesi) yeni bakış açıları kazandırarak önemli katkılarda bulunmuştur. Diğer yandan da 80'li yıllarda oluşturulan ve dili öncelikle bir iletişim aracı olarak değerlendirip, bir yabancı dilin ancak iletişim kurarak öğrenilebileceğini savunan iletişimsel yaklaşımla birlikte dil öğrenimi/öğretimi kapsamında değerlendirilerek bu alanda yerini almıştır (Onursal-Ayırır, 2016, s.143).

Yapısalcı dilbilim dil-söz karşıtlığından yola çıkarak dilin toplumsal boyutunu yapısal bakımdan ele almış, bir dil dizgesinin nasıl bir yapıya sahip olduğunu ve nasıl işlediğini incelemiş ancak dilin bireysel kullanım biçimleri olan sözü inceleme alanı dışında bırakmıştır. Sözceleme kuramları ile birlikte dilin iletişim durumlarındaki kullanımları üzerinde çalışılmış ve konuşan öznenin katkıları çalışmalara dahil edilmiştir.

Edimbilimle birlikte buna incelenmesi gereken üçüncü bir öge daha eklenmiş ve konuşan öznenin oluşturduğu sözcelerin dinleyici (ya da alıcı) üzerinde yarattığı etkiye de yer verilmiştir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 143).

Edimbilim, dilin bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen alan (Levinson 2000, s. 27) olarak tanımlanmış ve dilbilim alanında ilk olarak Peirce ve Morris'in gösterge kuramıyla gündeme gelmiştir, Morris tarafından göstergebilimin yan disiplini olarak adlandırılmıştır. Bu disiplin, gösterge ile onu yorumlayanın ilişkisinin nasıl geliştiğini göstermektedir. George Moore ve Ludwig Wittgenstein dil kullanımını incelerken pragmatik terimini kullanmamış, yaptıkları çözümlemelerle günlük dil kullanımını betimlemişlerdir.

Dil felsefesi alanında çalışmalar yapan John Langshaw Austin 1955 yılında Harvard Üniversitesi'nde verdiği on iki konferanstan oluşan "William James Dersleri" ile edimbilimin temelini atmıştır. Bu konferanslar 1962 yılında "How To Do Things With Words" adıyla İngiltere'de yayınlamış ve 1970 yılında "Quand dire c'est faire" adıyla Fransızcaya çevrilmiştir. Bu kitap Türkçeye ancak 2007 yılında (yine felsefe alanında çalışmaları olan Levent Aysever tarafından) çevrilmiş ve "Söylemek ve Yapmak" adıyla yayınlanmıştır. Austin bu konferanslarda ve oluşturduğu kuramda, iletişim sırasında kullanılan birçok sözcenin aslında dünyayı betimlemek için değil de edimler gerçekleştirmek için kullanıldığı savından yola çıkmıştır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 144).

Austin dilsel ifadelerin kullanımlarını araştırmış Searle ise sözeylem kuramı geliştirerek söz edimleri sınıflandırması yapmıştır. Başlangıçta edimbilim olarak ortaya çıkan, son zamanlarda dilbilimde "edim dilbilim" şeklinde ifade edilen bu kavram, Türkçeye "edimbilim" ve "kullanım dilbilim" olarak çevrilmiştir. Edimbilim, "bildirişimde bulunanların göstergeleri kullanmasını ve edime eşlik eden güdülenme, etkileşim, tepki vb. olguları inceleyen dilbilim alanı" olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2007, s. 92).

Ernst ise edimbilimin yapmak, eylemde bulunmak anlamına geldiğini dile getirmiş ve altı tane edimbilim tanımı yapmıştır (2002, ss. 10-15).

1. Edimbilim eylem öğretisidir.
2. Edimbilim insan eyleminin öğretisidir.
3. Edimbilim insan eyleminin dilsel öğretisidir.
4. Edimbilim dil ile bağlam ilişkisini gösteren öğretidir.

5. Edimbilim bir dilde dil bilgisel olan ya da kodlanmış bir yapıda olan dil ile bağlam arasındaki ilişkiyi gösteren öğretidir.

6. Edimbilim dil bilgiselleşen dilsel sözcelerin bağlamdaki ilişkisini hem dil bilgisel yapılar içinde hem de gerçek dil kullanımındaki ilişkiye göre açıklar.

Edimbilim, dilbilimin bir dalıdır. Gerçek iletişimi ve sözceleri ele alıp incelemektedir. İletişimsel olasılık ile ilgili bilgimizi artırmakta ve iletişimde katılımcı olan bireyler ile birlikte amacımıza nasıl ulaşacağımızı göstermektedir. Bizi kendimiz hakkında bilgilendirerek iletişimi anlamamıza, düzeltmemize, eleştirmemize, daha etkili bir iletişim kurmamıza ve iletişimsel bir ahlak edinmemize yardımcı olur (Ehrhardt & Heringer, 2011, s. 10).

Edimbilimde iletişim yetisinin kazandırılması oldukça önemlidir. Tümceler, onları belli bir bağlam içinde kullandığımız zaman anlam kazanır. Belli bir bağlamda kullanılan ve işlev yüklenen tümceler "sözce" olarak adlandırılır. Herhangi bir düşüncemizi karşı tarafa çok sayıda dil bilgisel tümce ile ifade ederiz. İletişime geçerken bu tümcelerden birini seçtiğimizde, seçtiğimiz ve iletişim ortamında kullandığımız tümceler artık bir "sözce" olmuştur. Seçimlerimizi yaparken, "neyi, kime, hangi amaçla ve hangi koşullarda" söyleyeceğimiz oldukça önemlidir. Edimbilime göre bu ölçütleri belirledikten sonra eyleme geçer ve söylemek istediğimizi bağlama uygun bir şekilde dile getiririz (Erkman-Akerson, 2000, s. 54).

Edimbilimde sözceler ile eylemleri gerçekleştiririz. Sözceler ile bir şey önerir, bir şeyi haber verir veya reddederiz. Böylece edimbilimin sözeylemleri araştırdığını söylemek mümkündür (Finkbeiner, 2015).

Konuşma, dilsel olduğu kadar zihinseldir. Yani zihnimizden geçenleri söze dönüştürmekteyiz. O halde konuşmalar eylemseldir. Eylemler de aynı zamanda toplumsaldır. Eylemler toplumsaldır, çünkü biz toplumumuzda var olan eylemleri kullanmaktayız. Birey olarak kullanılan eylemler toplumun her kesiminde kullanılmaktadır. Birey olarak hangi eylemi hangi durumda kullanmamız gerektiğini öğrendiğimiz için dil kullanım öğretisi bizi, dilimizi doğru kullanmaya yönlendirir (Duman, 2022, s. 7).

İletişimde dil kullanımını, özellikle de tümceler ile kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen edimbilim, sözcelerin yorumlanması, konuşanların söz eylemleri ne şekilde kullanıp anladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden hangi şekilde etkilendiği gibi konuları ele alır (Richard vd., 2002, s. 284).

Austin (1962/2009), iletişim sırasında hiçbir şeyi betimlemeyen ve "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirilemeyen bazı tümceler kullandığımızı ancak bu tümcelerin bağlamlarına göre dünyada, kişiler, eylemler ya da olaylar üzerinde etki yaratmaya ve bu etki

sonucunda bir değişiklik oluşturmaya yaradığını gözlemlemiştir. Böylece edimbilim kuramı, antik dil felsefecilerinin dilin işlevinin yalnızca dünyayı betimlemek olduğu savına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Edimbilim kuramının temelinde Austin'in ayrımını ortaya koyduğu edimsel sözce/saptayıcı sözce (ya da betimleyici sözce) kavramları vardır. Saptayıcı sözceler, amaçları yalnızca bir durumu, bir dış dünya gerçekliğini betimlemek olan ve "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirilebilen sözcelerdir. Ancak günlük iletişimlerimiz sırasında saptama ya da betimleme yaparak değil iletişim amacımız doğrultusunda çeşitli eylemler gerçekleştirmek için konuştuğumuzu gözlemleyebiliriz (Onursal-Ayırır, 2016, s. 144).

Austin bu saptamalardan yola çıkarak ilk olarak "belirtik edimsel sözceler" üzerinde çalışmaya başlamıştır. Bu tür sözceler yapıları gereği dilsel olarak ifade ettikleri eylemlerin, söylendikleri anda gerçekleştirilmelerini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle belirtik edimseller söylendikleri anda ifade ettikleri eylem gerçekleşmektedir. Bu durumda "Bir şey söylemek, bir şey yapmaktır." (Austin, 1962/2009, s. 49). Bu tür sözceler yapılarında öncelikle edimsel fiiller barındırmakta ve bu fiiller şimdiki zamanda, birinci şahısla, etken çatıda çekimlenmektedir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 145). Bunlar:

- Teşekkür etmek
- Söz vermek
- Emretmek
- Özür dilemek
- Kovmak
- Uyarmak
- Israr etmek
- Israr etmek
- Affetmek
- Yasaklamak
- Garanti vermek
- Bildirmek
- Tehdit etmek
- Onaylamak
- İddia etmek
- Tavsiye etmek
- İtiraf etmek
- Kabul etmek
- İstifa etmek
- Tebrik etmek
- ….niyetinde olmak
- Bahse girmek
- Kabul etmek
- İlan etmek
- Mahkûm etmek
- Aforoz etmek
- Dilemek
- Kutlamak
- Hüküm vermek
- Teklifte bulunmak
- Reddetmek
- İtiraz etmek

Edimsel fiiller

Edimsel sözcelerin ifade ettikleri edimleri gerçekleştirmelerini, yani başarılı (ya da isabetli) olmalarını sağlamak ancak bazı koşulların yerine getirilmesiyle mümkün olmaktadır.

Bu koşullar gerçekleştirilecek edimin türüne ve bağlamına göre farklılık göstermektedir. Bunlar, dilsel koşullar, toplumsal koşullar ve psikolojik koşullar olarak üç ana gruba ayrılmaktadır. Bazı sözcelerin başarıya ulaşması için birtakım özel koşullar gerekir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 145).

Edimsel fiilleri dolayısıyla da edimsel sözceleri gerçekleşme koşullarına göre iki gruba ayırabiliriz: Sıradan edimseller ve kurumsal edimseller. Sıradan edimseller olarak adlandırabileceğimiz sözceler herhangi bir resmiyet, yetki ya da kurumsallık gerektirmez. Herkes istediği zaman bunları gerçekleştirebilir. Herkes özel bir koşulun gerçekleşmesini beklemeksizin her ihtiyaç duyduğunda "söz verme" edimi gerçekleştirilebilir. Bazı edimsel fiiller hem sıradan hem de kurumsal olabilmektedir. Yemin etme edimi bunlardandır. Bu edimin kurumsal olması, hukuk kurumu içinde, tanık sıfatı olan bazı kişilerce, mahkeme sırasında törensel bir şekilde gerçekleşmesinden ileri gelmektedir. Diğer yandan yemin etme edimi, belli bir gündelik iletişim durumunda buna gereksinim duyan herhangi bir kişi tarafından özel bir yetki gerektirmeksizin gerçekleşebilir. (Onursal-Ayırır, 2016, ss. 147-148).

Yukarıda belirtilen edimbilimin tanım, amaç ve kapsamından hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde öz bir biçimde sunulmuştur:

- Edimbilim dilin çok yönlülüğünü ele alarak açıklayan, iletişim problemlerini ve engellerini aşmaya katkı sağlayan bir bildirişim bilimidir.
- Edimbilim, sosyal bir davranış olarak dil kullanımının gözlenmesi ve yorumlanmasını konu edinir.
- Edimbilim, dili kuşatan koşulları kullanıldığı bağlam içerisinde incelerken, konuşucuya yönelik amaçları da inceler.
- Edimbilimsel bir çalışmanın odak noktası dil kullanıcısıdır. Sözcelerin anlamlarını incelerken iletişimdeki niyetlerin de dikkate alınması gerekmektedir.
- Edimbilim sözeylem (speech act), nezaket, gösterim, sezdirim kuramı ışığında sözcelerin bağlam içinde nasıl yorumlandığını inceler.
- Edimbilim sözcelerin yorumlanmasında bağlama dayalı olarak genel anlamın yanında özel anlamların da ortaya çıkmasını ve incelenmesini amaçlar.
- Edimbilim iletişimdeki katılımcıların amaçlarını, niyetlerini, psikolojik, sosyal ve fiziksel şartlarını, bilgilerini, kültürel birikimlerini, aralarındaki sosyal ilişkilerini ve statülerini, rollerini vb. dikkate alarak üretilen iletileri yorumlar.
- Edimbilim, dil yapısının bağlam temelli görünüşünü, dil kullanımının prensiplerini ve anlamayı kapsar.

- Edimbilim, sözcüklerin ya da yapıların görünür anlamlarında fark edilemeyen yönleri açıklamaya çalışır.

Edimbilim Kuramları

Wunderlich (1977) edimbilim terimini Morris'in ortaya koyduğunu belirtmektedir. Edimbilim Morris tarafından göstergebilimin yan disiplini olarak adlandırılmıştır. Bu disiplin gösterge ile onu yorumlayanın ilişkisini göstermektedir. Edimbilimin tarihsel gelişiminde farklı gelişmeler de söz konusudur. George Moore ve Ludwig Wittgenstein da dil kullanımına değinmişlerdir. Ancak onlar edimbilim (pragmatik) terimini kullanmamışlardır. Yaptıkları çözümlemeler günlük dil kullanımının betimlemesidir. Bu alanda önemli çıkışı John Langshaw Austin yapmıştır. Austin ve Searle ile dil felsefesi alanında 70'li yıllarda edimbilim çalışmaları hız kazanmaya başlamıştır. Austin (1975) yazdığı "How to do Things with Words (Sözcüklerle Ne Yaparız?) adlı eserinde sözeylem kuramına dayanarak açıklamalar yapmıştır. Sözeylem kuramında Searle'ün yaptığı çalışma Austin'in kuramlarına dayanmaktadır. Ancak Searle Austin'den daha detaylı çalışmalar ortaya koymuştur.

Austin'e göre insanlar iletişim sırasında söz edimi üretirken, düzsöz, edimsöz ve etkisöz edimlerini gerçekleştirir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 148). Belli kurallar çerçevesinde sayısız sözce üretilebilen edime "düzsöz" denilmektedir. Sözcede var olan bilgi türüne göre konuşanın niyetini gerçekleştirmesine "edimsöz" (söz verme, uyarma, bilgi verme, eleştirme vb.), sözcenin alıcı üzerindeki etki durumuna ise "etkisöz" denilmektedir (konuşucunun "burası çok sıcak" demesi üzerine, dinleyicinin kalkıp pencereyi açması gibi) (Kocaman-Gürata, 2018).

Düzsöz- Edimsöz- Etkisöz Edimleri (Austin)

Austin edimsel bir sözce oluşturulduğunda, üç ayrı edim gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bunlar sırasıyla düzsöz, edimsöz ve etkisöz edimleridir.

Düzsöz edimi: Söz söyleme edimi olarak tanımlanabilmektedir. Sözcenin amacı ve içeriği ne olursa olsun bir sözce oluşturulduğunda düzsöz edimi gerçekleştirilir.

Edimsöz Edimi: Söz söylendiğinde onu üreten kişinin gerçekleştirdiği edimdir. Söylenirken gerçekleşen edim olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin "sana gerçeği söyleyeceğime yemin ediyorum." sözcesi söylendiği anda "söz verme" edimsözü gerçekleşmiş olur.

Bir sözcenin edimsöz değeri bağlam koşullarına göre değişebilir. Dolaylı bir edimde, edimsöz değerini mutlaka sözcenin kullanıldığı bağlama göre değerlendirmek gerekir. Bir sözcenin aynı bağlamda birden fazla edimsöz değeri olabilmektedir. Örneğin; "Senin yerinde

olsam sana söylediklerimi ona söylemezdim." gibi bir sözcede öneri, uyarı, tehdit etme edimsözleri aynı anda gerçekleşebilir.

Etkisöz Edimi: Söylenen sözcenin ve gerçekleşen edimsözün alıcıda yarattığı etkidir. Örneğin edimsöz edimi "tehdit etme" ya da uyarma olan "Bir daha yaramazlık yaparsan seni cezalandırırım." sözcesi bağlama göre, alıcıda korku ya da yapmak istediği şeyden vazgeçme etkisi yaratabilir.

Austin (1962/2009, s. 130) edimsöz ve etkisöz edimlerinin arasındaki farkı "bunu söylerken onu uyarıyordum" durumunu "bunu söyleyerek onu ikna ettim, onu şaşırttım, ya da onu durdurdum" durumlarını belirterek açıklamaktadır.

Etkisöz ediminde beklenen etki her zaman oluşmayabilir. Bu edim, doğrudan sözcenin alıcısına bağlıdır ve alıcı bazen bir sözün kendi üzerinde yaratacağı varsayılan etkiyi fark etmekte ya da anlamakta zorluk çekebilir. Diğer yandan sözceyi üreten kişinin yaratmak istediği etkisöz edimi alıcıyla arasındaki kişisel ya da durumsal farklılıklar, duygu ve düşüncelerin örtüşmemesi gibi nedenlerle alıcıya tamamen farklı bir biçimde yansıyabilir.

Örneğin "Bir daha yaramazlık yaparsan seni cezalandırırım." sözcesinde normal koşullarda alıcıda korku ya da yaramazlıktan vazgeçme etkisözü beklenirken, bu sözü defalarca duymuş ama hiçbir zaman cezalandırılmamış bir çocukta beklenen etki oluşmayacaktır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 148).

Dolaysız Edimler/Dolaylı Edimler: Dolaysız edimler, söylendiği anda gerçekleşen ve doğrudan ifade edilen edimin gerçekleşmesini sağlayan edimlerdir. Gündelik iletişimlerimizde ürettiğimiz sözceler aracılığıyla daha çok dolaylı dil edimleri gerçekleştiririz. Dolaylı edimleri daha iyi tanımlayabilmek için öncelikle dillerin biçimsel yapı olarak doğrudan gerçekleştirmemize olanak tanıdığı üç temel dil edimini bilmemiz gerekmektedir. Bunlara temel dil edimleri de denir.

Temel Dil Edimleri: Temel dil edimlerinin birincisi düz tümce yapısıyla elde edebileceğimiz belirtme/ifade etme/saptama edimidir. Örneğin "Dilbilim dilleri inceleyen bir bilim dalıdır." dediğimiz zaman ilk olarak bir bilgi verme, bir saptama yapma edimi gerçekleştirmiş oluruz. Diğer yandan biçimsel olarak bize soru sorma edimi gerçekleştirme olanağı sağlar. Bunun için de soru tümcesi biçimini kullanırız (Onursal-Ayırır, 2016, s. 149).

Ünlem tümcesi oluşturduğumuz zaman ise, dilin üçüncü temel edimi olan emir verme ya da istek edimini gerçekleştirebiliriz.

Dolaylı dil edimleri ilk bakışta belli bir edim görünümü altında (bu da genellikle temel edimlerden birisi olmaktadır) başka bir edim gerçekleştirme ilkesine dayanır. "Pencereyi

kapat!" örneğini ele aldığımızda biçimi dolayısıyla bu sözce herhangi bir nedenle (içerinin soğuk olması ya da rüzgârdan dolayı cereyan olması, dışarıdan ses gelmesi…) penceresi açık bir odada bulunan bir kişinin başka bir kişi ya da kişilere pencereyi kapatmasını emretme/istekte bulunması edimini gerçekleştirmesini sağlar. Ancak aynı edimi aynı bağlamda başka bir ya da birçok sözceyle de gerçekleştirme olanağımız vardır. Örneğin "Burası çok soğuk." dediğimiz zaman ilk bakışta bir saptama ya da betimleme edimi gerçekleştirmiş oluruz ancak esas amaç bu saptamayı yapmak değil karşımızdaki kişiden pencereyi kapatmasını istemektir. Böylece bir saptama biçimi altında "birinden bir şey yapmasını isteme" edimini gerçekleştiririz ve bu da dolaylı bir edim olur. Başka bir örnek ele alalım: Yemek sırasında sofrada oturan bir kişi diğerine "Bana tuzu uzatabilir misin?" diye sorduğunda aslında bir soru sorma edimi görüntüsü altında yine "birinden bir şey yapmasını isteme" edimi gerçekleştirilmektedir. Çünkü burada amaç ilgili kişinin tuzluğu uzatabilme yeteneğinin olup olmamasını sorgulamak değil tuzluğu kendisine uzatmasını sağlamaktır. Normal koşullar altında bu sözceyi duyan herkes hiç düşünmeden asıl amacı anlayacak ve tuzluğu uzatacaktır. Çünkü bu dillerin yapısından ötürü görünüşte dolaylı da olsa böyle bir sözcenin ne anlama geldiği önceden kodlanmıştır. Bu tür sözcelere uzlaşımsal sözce denir ve işin içinde kötü ya da şakacı bir niyet olmadıkça böyle bir sözceye evet ya da hayır diye cevap vermekle yetinilmez (Onursal-Ayırır, 2016, s. 150).

Ancak her dolaylı edim uzlaşımsal değildir. Hatta gündelik iletişimler sırasında kullanılan dolaylı edimlerin birçoğu uzlaşımsal olmayan edimlerdir. Uzlaşımsal olmayan edimlerin özelliği sözcelem durumunun ve konuşan öznenin niyetinin bilinmesine bağlı olarak anlaşılabilir olmalarıdır. Bunun nedeni de dilde önceden kodlanmamış olmaları ve bağlama göre anlam değiştirebilmeleridir. Örneğin ilk görünüşte bir saptama yapmaya yarayan "Saat 10.30 oldu." gibi bir sözce kullanıldığı sözcelem durumuna göre çok sayıda farklı anlamlar ve değerler barındırabilir. Örneğin,

- Patronu tarafından bir memura söyleniyorsa "Geç kaldın"
- Bir ders sırasında öğrenciler tarafından söyleniyorsa "Ara vermek istiyoruz"
- Akşam bir baba veya anne televizyon seyretmekte olan çocuğuna söylüyorsa "Artık uyumalısın"

Bu değerlerden her birine "edimsöz değeri" denir.

Uzlaşımsal olmayan dolaylı edimlerin bir özelliği de yanlış anlamalara yol açabilmeleri ya da hiç anlaşılamama olasılığı taşımalarıdır. Hatta bu tür sözcelerle karşılaşan kişiler eğer isterse anlamazlıktan gelme, sözceyi oluşturan kişi de söylediklerinden çıkarılan anlamı inkâr etme hakkına sahiptir. Bu, özellikle politik söylemde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Sözceleme öznesi zor durumda kaldığında şunları söyleyebilir: “Sözlerim yanlış anlaşıldı, sözlerim çarpıtıldı, bu bir niyet okumadır vb.”

Bu tür sözceler konuşan kişilerin iletişim sırasında anlaşmalar yapmalarını gerektirebilmektedir. Yani birbirlerinden söyledikleri konusunda daha açıklayıcı bilgiler talep edebilir, ya da kendi yorumlarının doğruluğu konusunda onay isteyebilirler (Onursal-Ayırır, 2016, s. 151).

Searle ve Söz Edimleri

Dil edimi kuramına göre en önemli katkılardan birini de Austin’in öğrencisi J.R. Searle “Speech Acts” (1969) adlı kitabıyla yapmıştır. Searle hocasının bölümlemesinde bazı değişiklikler yaparak Austin’de ilk aşama olan düz sözü sözce ve önerme edimi olarak ikiye ayırmıştır. Sözce edimi Austin’in düz söz aşamasındaki ses bilgisel aşama ile tümce üretme aşamalarının yerini almaktadır. Bu aşamada sesler dilbilgisel sözcüksel biçimbirimler bir araya getirilerek dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretilir.

Önerme edimi aşaması eklenen yeni aşamadır. Bu aşamada dış dünyaya ilişkin bildiri oluşturulur, diğer bir deyişle konu/yorum ilişkisi düzenlenirdi. Ayrıca Searle edimsözleri beş gruba ayırmıştır:

Anlatımsal (Representativa): Saptamak, betimlemek, öne sürmek, haber vermek gibi edimsözler yoluyla konuşucunun dinleyiciyi bir konuda bilgilendirmesi, anlattıklarına inandırmasıdır.

Buyurum (Directive): Konuşucu bu tür edimsözle dinleyiciyi bir şey yapması, bir edimi gerçekleştirmesi için etkileyerek yönlendirmeyi amaçlar.

- Buyurmak
- İstemek
- İzin vermek
- Rica etmek vb. bu tür edimsöz edimleridir.

Konuşucunun gerçekleştirdiği edim (Kommisava): Bu tür söz edimlerinde gelecekteki bir edimi gerçekleştirmeyi üstlenen konuşucudur.

- Söz vermek
- Tehdit etmek

Duygusal (Expressiva): Konuşucunun ruhsal durumunu ya da başka bir olay karşısındaki tutumunu anlatmasıdır.

- Tebrik etmek
- Teşekkür etmek
- Özür dilemek

İlan Etmek (Deklarative): Toplumdaki bireyler tarafından değil, çeşitli kurumlar tarafından gerçekleşen edimsözdür.

- Savaş ilan etmek
- Nikah kıymak
- Bir göreve atamak vb. (Toklu, 2018, s. 166).

Edimsözlerin bölümlenmesi genellikle tartışmalı bir konudur. Searle'ün bölümlemesi dışında bu alanın önemli adlarından biri olan filozof Habermas'ın söz edimi anlayışına ve yaptığı bölümlemeye de değinmek gerekir (Harras, 1983, ss. 205-218).

Habermas'a göre söz ediminin veya iletişimsel bir davranışın gerçekleşmesi, konuşucunun dört açıdan geçerli sözce oluşturma isteği ile bağlantılıdır. Dört maddede belirtilen geçerli olma isteği, söz edimlerinin bölümlenmesi için de bir dayanak niteliğindedir.

- Kendini anlaşılır bir şekilde anlatmak
- Anlaşılabilecek bir şeyler söylemek
- Kendini anlaşılır kılmak
- Diğer insanlarla anlaşmak

Bunlar da aşağıdaki etkenlerle ilişkilidir.

- Sözcenin düzenleniş biçimi
- Dil ile dünya arasındaki ilişki
- Konuşucunun sözcede kendini nasıl anlattığı
- Konuşucunun bir sözce aracılığıyla alıcı ile nasıl bir etkileşim kurduğu.

Habermas (1981, s. 372), bir sözcenin gönderge, konuşucu ve dinleyici açısından çok yönlülüğünü açıklayan Bühler'in "Orgononmodeli"nde belirttiği göstergenin simge olarak betimleme, sinyal olarak çağrı, belirti olarak anlatım işlevlerini gerçekleştirdiği görüşüne dayanarak göstergedeki gönderge, konuşucu ve dinleyici etmenlerini öne çıkarmıştır (Toklu, 2018, s. 166). O zamana kadar özellikle bu etmenler içinde gerek dil felsefesi gerekse de dilbilim kuramlarında konuşucuya yeterince önem verilmediği görüşü hakimdi.

Keller ise bu görüşten yola çıkarak düzsöz, edimsöz ve etkisözün yanı sıra duygusöz (kollokutionarer akt) adını verdiği ve konuşucuya yönelik iletişimi etkileyen yeni bir etmenin olduğunu öne sürmüştür. Keller'a göre insan bir şey söylerken anlatıma karşı belirli bir tutum

içindedir. Konuşmamız her zaman duygusal durumumuzdan etkilenir. Konuşurken kıskançlık, hayranlık, korku gibi duygular içinde olunabileceği gibi konuya pek ilgi duyulmadığı belli edilebilir ya da konuşma sırasında saldırgan, sevecen, aşağılayıcı, kendini beğenmiş, uzlaşmaz bir tutum içinde olunabilir. Bu tutumlar ise duygusöz aşamasında ortaya çıkar ve dinleyiciye yansır. Habermas'ın görüşlerine dönersek sözcenin geçerliliği, dış dünya ile ilişkisinin gerçeğe, konuşucu ile ilişkisinin gerçekliğe ve dinleyici ile ilişkisinin doğruluğa dayanması ile belirlenir. Gerçek, sözcedeki önermenin dünyadaki olgu ve nesnelerle örtüşmesi, gerçeklik amaç, tutum ve duygular ile bunların konuşucu tarafından anlatımının doğruluğu, doğruluk ise sözcenin toplumsal normlar ve uzlaşım ile uyum içinde bulunması anlamına gelir. Bu üç özellik her tür sözce ile ilişkilendirilebilir ve evrenseldir. Habermas, bu üç özelliğe dayanarak üç tür dil edimi saptar.

- Saptayıcı (Konstativa)
- Düzenleyici (Regulativa)
- Anlatımsal (Represantativa)

Saptayıcı söz edimi Searle'ün anlatımsal söz ediminin, düzenleyici söz edimi Searle'deki buyurum ve konuşucu tarafından gerçekleştirilen söz ediminin, anlatımsal söz edimi ise Searle'deki coşku söz ediminin eş değeridir. Edimbilimin önemli kavramlarından biri de tanımında birlik bulunmayan, dilbilime mantık alanından gelmiş bir kavram olan ön varsayımdır (Toklu, 2018, s. 168).

Bir sözcenin temelinde bulunan, doğrudan doğruya söz edilmeyen ancak söylenildiği kabul edilen ya da sözcedeki diğer önermelere dayanarak çıkarılan önerilere ön varsayım adı verilir. "Ayvalık'ta eğlendin mi?" sorusunu yönelttiğimiz birinin, tatil için Ayvalık'a gittiğini önceden biliyoruz demektir.

Edimbilimin dilbilime diğer bir katkısı da Grice'in sözce ve metnin düzenlenmesi ilkelerini saptayarak bunları özdeyiş adı verdiği tümcelerle belirlemesidir. Grice'e göre saptadığı dört temel konuşma ilkesi iş birliği içinde konuşmayı düzenleyerek doğru ve amaca uygun bir bildirinin düzenlenmesini sağlar. Grice'in bu dört ilkesini açıklayan özellikler aşağıda belirtilmiştir (Harras, 1983, s. 190; Toklu, 2018, s. 169).

Nicelik İlkesi:

- Bildirinin yeterli bilgi vermesi ve amacına uygun olması
- Bildirinin gereğinden fazla bilgi içermemesi

Nitelik İlkesi:

- Bildirinin gerçeği yansıtacak şekilde düzenlenmesi.
- Yanlış olduğu bilinen bir şeyin söylenmemesi
- Uygun açıklama yapma yetkinliğinin olmaması durumunda bir şey söylemekten kaçınılması

İlişki İlkesi:

- Bir konunun onu açıklayacak ifadelerle desteklenmesi

Biçem ilkesi (Açık Ol):

- Anlatım kapalılığından kaçınılması
- Anlam kargaşasına neden olabilecek ögelere yer verilmemesi
- Bildirinin kısa ve öz olması
- Bildiride görüşlerin mantıksal bir sırayı takip etmesi

Grice'in İlkeleri

İnsanlar arasında gelişen her iletişim bir amaca yöneliktir. Konuşan özneler sözcelerini bu amaçlar doğrultusunda oluşturur ve kullanırlar. Belirlenen iletişimin amacına ulaşması için bağlama, iletişim durumuna ve iletişim kurulan kişilere göre bazı stratejiler kullanmak gerekmektedir.

Örneğin; bir kişiyi bir şey yapmaya ikna etmek istediğimiz zaman o kişinin kim olduğu, konunun ne olduğu ve nasıl bir bağlamda bulunulduğuna bağlı olarak farklı ikna etme yöntemleri ve farklı sözceler kullanmamız gerekmektedir. Ayrıca konu, kişiler ve bağlam ne olursa olsun temel olarak bazı konuşma kurallarına da uymamız gerekmektedir. Bunlar Paul Grice ve Oswald Ducrot gibi araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Grice'in kurallarına göre "iletişim ancak kişilerin örtük bir iletişim ilkesi anlaşması yapmaları sonucunda mümkün olabilmektedir" (Paveau & Sarfati, 2003, s. 217). Bu ilkeye bağlı kalmak için gerekli görülen toplumsal, ahlaki ve estetik kurallar dışında dört temel kurala daha uyulması gerekmektedir. Bu kurallar kendi içinde alt kurallara da ayrılmaktadır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 152). Bunlar:

- Nicelik Kuralı: Konuşmanın gerektiği kadar bilgilendirici olmasını gerektirir.
- Nitelik Kuralı: Konuşmanın gerçeğe uygun olmasını gerektirir.
- Bağıntı kuralı: Konuşmanın ilgili/bağıntılı olmasını gerektirir.
- Açıklık Kuralı: Konuşmanın açık olmasını gerektirir (Doğan, 1990, ss. 63-64).

Bu kuralların tümüne elbette her bağlamda uyulmayabilir ve bunlar her türlü iletişim için geçerli olmayabilir. Grice de çoğu zaman bu kurallara uyulmadığını belirtmektedir. Kuralların bir ya da birkaçına bazen bilinçli, istemli ya da zorunlu olarak uyulmaması sözcelere

anlam bakımından bir şeyler katabilmektedir. Dolaylı söz edimleri ya da eğretileme ve tersinleme gibi söz sanatları kullanıldığında da bu kurallar zaten çoğu zaman geçerliğini yitirmektedir.

Çoğu zaman konuşan kişilerin söyledikleri ile gerçekte iletmek istedikleri arasında fark vardır (Korkut, 2015). Hatta konuşan kişi ve iletinin alıcısı, özellikle de aynı göndergesel gerçeklikleri ve deneyimleri paylaşmıyorlarsa farklı biçimlerde düşünebilirler. Bu da aynı ortamda bulunsalar bile aynı sözceden aynı anlam çıkaramayabilecekleri anlamına gelmektedir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 151).

İş Birliği Kuramı

Herbert Paul Grice'e göre iletişim iş birliği ilkesine bağlıdır. İş birliği ilkesinin temelinde konuşucu ve dinleyenin iletişim kurabilmek için ortak çaba göstermesi ve konuşmaya katkıda bulunmasının gerekliliği vardır. Grice'in iş birliği ilkesinde, kuralcı olmaktan ziyade açıklayıcı bir prensip olduğu için konuşma etkinliğinin konuşucu ve muhatap tarafından tutarlı bir şekilde yürütülmesi esastır (Yılmaz, 2020, s. 73).

İş birliği ilkesi dört kural ile açıklanmıştır. Bunlar "Grice Kuralları" olarak da bilinir.

- Nicelik Kuralı
- Nitelik Kuralı
- Bağıntı Kuralı
- Tarz Kuralı

Nicelik Kuralı:

Nicelik çıkarımları iş birliği kuralları içinde en sistematik olanıdır. Nicelik kuralına göre konuşucu mümkün olduğunca ve gereken ölçüde bilgilendirici olmalı, gereken düzeyde bilgi vermeli, gereksiz bilgiden kaçınmalıdır.

Nitelik Kuralı:

Nitelik kuralına göre konuşucu dürüst olmaya çalışır. Yanlış, eksik ve kanıtlanmamış bilgi vermez. Nitelik, doğru bilgi vermektir.

Bağıntı Kuralı:

Bağıntı kuralı genel olarak mevcut sözce ile metinsel/durumsal bağlam arasındaki bağıntıyla ilgili olmak gerektiğine işaret eder.

Tarz Kuralı: Belirsizlikten kaçınmak ve kısa olmak, iletişimi açık hale getirmek oldukça önemlidir. Uzun konuşup belirgin olmamak ya da az sözcükle belirsiz sözceler üretmek mümkün olabilir (Yılmaz, 2020, s. 79).

Bilişsel Edimbilim ve Bağıntı Kuramı

Dan Sperber ve Deirde Wilson'un oluşturduğu bağıntı kuramı, Grice'in dört kuralından biri olan bağıntı kuramından hareketle ortaya çıkmıştır. Bu kuramın ortaya çıkmasıyla birlikte edimbilim bilişsel bilimler arasına girmiştir.

Bağıntı kuramına göre edimbilim açısından yalnızca dil edimlerinin gerçekleşmesi ya da sözcelerin kişilere ve bağlama göre anlamlandırılması değil, iletilen bilgiler açısından yalnızca dil edimlerinin gerçekleşmesi ya da sözcelerin kişilere ve bağlama göre anlamlandırılması değil, iletilen bilgilerin gerçekliği de önemlidir. Buna göre dilin birinci işlevi bilginin iletilmesini ve böylece bireylerin bilgi birikimlerinin artırılmasını sağlamaktır (Bracops 2010, s. 106). Bunun için yalnızca dilsel boyut değil jestler, mimikler, bakışlar gibi söz dışı ögeler de dikkate alınmalıdır. İletişim sırasında oluşturulan her iletişim edimi, alıcıda bir bağıntılı olma beklentisi uyandırır. Bir başka deyişle oluşturulan her sözcenin iletişim durumu ve amacına uygun olması ve söylenmek istenen şeyle örtüşme özelliği taşıması beklenir. Böylece bir sözce alıcısı tarafından anlaşılmak için ne kadar az çaba gerektiriyorsa o kadar bağıntılı demektir. Diğer yandan sözce ne kadar büyük bir etki yaratıyorsa o kadar bağıntılı olarak kabul edilmektedir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 153).

Bağıntı kuramı hem sözel hem de sözel olmayan iletişimin önemli bir özelliği olan "niyetlerin tanınması ve açıklanması" tezini savunan Grice'in çalışmasının ayrıntılı bir versiyonu olarak görülebilir.

Bağıntı kuramı açığa vurmadan ziyade sezdirimi öncelemiştir. Temel amaç, bağıntısal beklentilerin ne anlama geldiğini ve ampirik olarak anlama sürecine nasıl katkıda bulunabileceklerini bilişsel bakımdan gerçekçi terimlerle açıklamaktır.

Sözceleri analiz ederken ve bağıntıyı incelerken bir önerme hiyerarşisi kullanılır. Bunlar dört şekilde gerçekleşebilir (Dervişcemaloğlu, 2013, Akt., Yılmaz, 2020, ss. 71-72):

- Önesürüm
- Ön varsayım
- Gerektirim
- Çıkarım

Önesürüm: Sözcenin açık ve birincil anlamıdır.

Ön varsayım: Sözcede olduğu gibi kabul edilen her şeydir.

Gerektirim: Bir sözcenin mantıksal ya da zorunlu sonuçlarıdır.

Çıkarım: Başkalarının sözceden genellikle dolaylı olarak çıkardığı yorumlardır.

Sperber ve Wilson'a göre sözcelerin etkisöz değerinin saptanması da gereksizdir. Çünkü esas amaç Austin'de olduğu gibi sözceler yoluyla edimler gerçekleştirmek değil, bu sözcelerin taşıdığı bilginin anlaşılmasıdır. Bu nedenle de bağıntı kuramı çerçevesinde herhangi bir edimsöz sınıflandırması yapılmamıştır. Bunun yerine söz edimleri üç temel gruba ayrılmıştır:

- İfade etme
- Emir verme (İstekte bulunma)
- Soru sorma (Bracops, 2010, s. 120).

Bu sınıflandırma temel dil edimleri sınıflandırmasına benzese de bu kuramda sözcenin sözdizimsel biçimi ile gerçekleşen dil edimi arasında doğrudan bir bağıntı kurulmamaktadır. Ayrıca bağıntı kuramına göre evrensel olan yalnızca bu üç sözce türüdür. Çünkü Austin'in sözünü ettiği kurumsal dil edimleri kültürlere göre değişiklik göstermekte, bazıları ise kimi kültürlerde hiç yer almamaktadır.

Burada da görüldüğü gibi bu kuramda her dil ediminin niteliği doğrudan konuşan öznenin düşüncesini yansıtmasıyla ilgilidir. Bu yönüyle edimsöz kuramından oldukça farklıdır.

Bütünleşik Edimbilim

Fransız dilbilimci Oswald Ducrot'un sözcelem kuramının devamı olarak geliştirdiği bütünleşik edimbilim kuramı Fransız Edimbilim Okulu'nun çalışmalarının sonucu olarak 1970-1980 yılları arasında oluşturulmuştur. Bu alanda özellikle dilin gerekçelendirmeli yapısı, eğretileme, tersinleme, çokseslilik gibi birçok konunun da sözcelemsel ve edimbilimsel açıdan ele alındığı oldukça kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür. Bütünleşik edimbilim de tıpkı bilişsel edimbilim ve diğer edimbilim kuramları gibi edimbilimi betimsellik işleviyle değil edimsel bir araç olarak ele almaktadır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 154).

Ancak burada bilişsel edimbilimden farklı olarak dil edimlerinin amacının bireylerin dünya gerçeklikleri konusunda mümkün olduğu kadar tam ve doğru bir bilgi birikimi oluşturmalarını sağlamak değil, konuşan özneler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve düzenlemek olduğu savunulmaktadır. Burada dilin edimsel özelliği, dilin işlevsel bir parçası ve kendi yapısına bağlı içsel bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe bağlı olarak sözcelerin anlamlandırılmasının yalnızca betimsel ve biçimsel özelliklerine bağlı olmadığı,

bunun yanında kendi kullanım koşullarını da doğrudan yansıttıkları öne sürülmektedir (Bracops, 2010, ss. 161-162).

Örtük Anlatım: Ducrot, bir sözce oluşturulduğunda, bu sözcenin kullanım koşulları ve onu oluşturan kişinin iletişim amacından bağımsız olarak dilin içsel yapısına bağlı olarak önceden kodlanmış, anlamsal bazı niteliklerinin olduğunu öne sürmektedir. Bu savdan yola çıkarak da örtük anlatım kavramı tanımlanmıştır. Uzlaşımsal olmayan söz edimleri genellikle örtük anlatımlar oluştururlar.

Sözcelerin örtük anlamlar taşıyabilmesi iki biçimde gerçekleşmektedir. Bunlar ön varsayım ve imalı anlatımdır. Ön varsayım dilsel düzeyde, yani doğrudan sözcenin dilsel yapısında ortaya çıkmakta, imalı anlatım ise sözcenin kendisine değil, bağlama ve sözcelem sürecine bağlı olarak oluşmaktadır. Örtük anlatımlı sözcelerin iletişim sırasında alıcı tarafından saptanıp anlamlandırılabilmesi için özel bir çaba gerekmektedir (Onursal-Ayırır, 2016, s. 155).

Ön varsayım: Bazı sözceler içeriklerine tam karşılık gelen bilgiler dışında bu bilgilere bağlı açıkça belirtilmeyen başka gerçeklikleri de barındırabilmektedir. Bunlara ön varsayım denilmektedir. Bir sözcenin düz anlamına doğrudan bağlı bir ya da birçok örtük anlamın eklenmesi olasıdır. Bunların hepsi birer ön varsayımdır.

Ön varsayım, konuşan öznenin niyetine sözcelem koşullarına bağlı değil de bir gerçekliğin ifade edilmesine bağlı olduğundan herhangi bir yanlış anlamaya/anlaşılmaya yol açmaz (Bracops, 2010).

Diğer yandan ön varsayım dilde ekonomiyi de sağlar, çünkü bu şekilde birbirine bağlı her bilginin teker teker sıralaması zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Bu özelliğinden ötürü ön varsayım, bilgilerin kısa ve etkili biçimde sunulmasını hedefleyen birçok alanda olduğu gibi reklam dilinde de yoğunlukla kullanılmaktadır. Ön varsayımın özelliklerinden biri de sözce biçim değiştirdiğinde de ön varsayımın korunuyor olmasıdır. Yani olumlu bir tümce olumsuzlaştırıldığında ya da soru tümcesi yapısına dönüştüğü zaman, olumlu tümce için geçerli olan ön varsayım değişmemekte ve kaybolmamaktadır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 155).

Ön varsayım doğrudan söylenen şeyin içeriğine ve buna denk gelen dış dünya gerçekliğine bağlıyken, imalı anlatım söylenen şeyden değil, onun söylenmiş olması durumundan kaynaklanır, yani sözcelem durumuna bağlıdır (Habert, 1982, ss. 204-205).

İmalı anlatım: Bazı iletişim durumlarında, konuşan özneler çeşitli nedenlerle alıcılarına söylemek istedikleri şeyleri açık bir biçimde ifade etmek yerine daha kapalı olarak, daha uygun olacaklarını düşündükleri bir başka deyişle daha temkinli bir biçimde ifade etme yoluna gidebilirler. Bunun için de imalı anlatım biçimini kullanmayı seçebilirler. Burada iletişim

açısından önemli olan alıcının konuşan öznenin gerçekte söylemek istediği şeyi sezebilmesi ve konuşan öznenin niyetini anlayabilmesidir.

İmalı anlatım bağlamla ve buna koşut olarak da sözceleme koşullarıyla doğrudan ilintilidir. Burada konuşanın kişinin sesletim biçimi, ses tonu, beden dili, mimikleri gibi pek çok dil dışı gösterge de işin içine girebilmektedir.

İletinin doğru biçimde yorumlanabilmesi, yani yanlış anlamaya yol açmaması için de alıcının dilsel, anlambilimsel ve edimsel becerilerinin yeterli düzeyde olması gerektiği gibi, iletinin içeriğinde sözü edilen dış dünya gerçeklikleri konusunda bilgi sahibi olması da çok önemlidir. Başka bir deyişle imalı anlatımın doğru anlamlandırılması karmaşık bir süreç gerektirir. Bazen de bu süreç başarıyla sonuçlanmaz. Bu da iletinin alıcısının süreç içinde herhangi bir nedenden ötürü (konuşan kişinin niyetini anlamama, aynı dış dünya gerçekliklerini paylaşmama, aynı düşünce yapısına sahip olmama, dilsel yapıların yol açtığı anlam karmaşası vb.) yanlış çıkarımda bulunmasından kaynaklanır (Onursal-Ayırır, 2016, s. 157).

Nezaket Kuramı

Nezaket, iş birliği ve kişiler arası iletişim açısından son derece kritiktir. İnsanlar, nezaket kurallarına uyarak etkili bir iletişim kurmayı hedeflerler ve böylece yanlış anlaşılmalardan kaçınırlar. Etkili iletişim için düşünerek ve sınırlayarak konuşmalarını düzenlerler. Aksi takdirde, iletişim sürecinde sorunlar ortaya çıkabilir. Her dilde, güç, sosyal mesafe ve baskı düzeyi gibi faktörler, söylemlerdeki edimsel tercihleri ve dolaylı ifadeleri etkiler. Bu faktörler, iletişimi etkileyen en önemli unsurlardır (Yılmaz, 2020, s. 81). Bu değişkenler üzerinde en çok duran araştırmacılar Thomas, Brown ve Levinson'dur. Brown ve Levinson güç, sosyal mesafe ve dayatma derecesini ele alırken bu üç değişkenin konuşucu ve muhatap arasında nezaket düzeyini önemli ölçüde etkilediğini savunmuştur (Brown & Levinson, 1987, s. 15).

Edimbilimin Unsurları

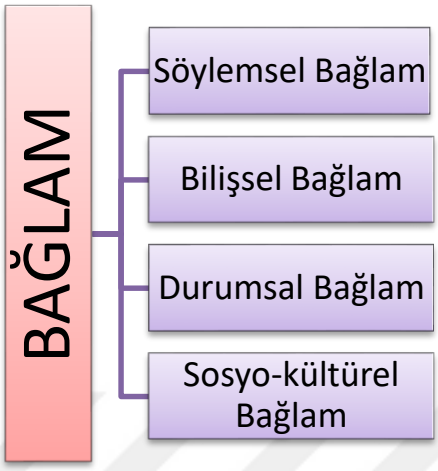
Bağlam

Bağlam, bir sözcenin içinde yer aldığı dilbilimsel ögeler ile sözcenin üretilmesi, anlaşılması ve çözümlenmesinde rol oynayan bilişsel, durumsal ve sosyokültürel ögeleri kapsar. Bağlamı açıklamak demek, aynı zamanda anlam farklılaşmasını sağlayan dil içi ve dil dışı değişkenleri, paradigmaları, çevresel koşulları aydınlatmak demektir (Yılmaz, 2020, s. 25)

Bağlam kavramını önemli kılan şey aynı göstergenin farklı söz dizimsel yapılarda farklı anlamlar kazanabilmesidir. Dil kullanımında temel amaç, ileti değeri oluşturma ve dilsel

birimlerin iletiye dönüştürülmesidir. Dilsel iletiler de anlaşılır olma, anlamlandırılabilir olma nitelikleri taşımalıdır. Bağlam çeşitleri Şekil 2'de yer almaktadır (Yılmaz, 2020, s. 28).

Şekil 2. *Bağlam Çeşitleri*



Söylemsel Bağlam: Bir sözcenin içinde yer aldığı sözlü ya da yazılı metnin yakınında ya da uzağında bulunan her türlü dil ögesini içerir.

Bilişsel Bağlam: Bilişsel bağlamda söylemsel ögeler (kişiler, olaylar, varlıklar vb.) ve onlara atfedilen özellikler, eylemler bulunur.

Durumsal Bağlam: Durumsal bağlamda bir sözcenin içinde yer aldığı zaman, mekân ile konuşucu ve dinleyicinin kim olduğu, ne cereyan ettiği vb. bilgiler yer alır. Durumsal bağlam, iletişim sürecinde işaret adılları, işaret sıfatları, zaman ve yer belirteçlerini işlemleme bakımından önem taşır. Durumsal bağlam, edimbilimin üzerinde durduğu temel kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir. Sözcenin bağlamı, konuşucu ve muhatap tarafından daha önce söylenen ve sözcenin anlaşılmasına katkı sunan bilgileri, konuşucu ve muhatabın örtük olarak kabul ettiği uzlaşı, inanç ve ön varsayımları içerir.

Sosyo-Kültürel Bağlam: Sözcenin içinde yer aldığı sosyal ve kültürel ögeleri ve koşulları içeren bağlamdır. Dil dışı toplumsal ögelere dayalı bu farklılıklar "dil değişkeleri" olarak adlandırılır ve bu konular dilbilimin alt dalı olan toplum dilbilimin ilgi alanına girer (Yılmaz, 2020, ss. 25-28).

Dile Getirilebilirlik İlkesi

Söylenen, dile getirilen; sezdirilen ise dile getirilmeyen anlamdır. İletişimde sıklıkla gerçekte söylemek istediğimiz şeyden daha fazlasını anlatmak isteriz. Konuşucunun anlatmak istediği şeyi, konuşucunun muhatap üzerinde yaratmak istediği etkilerden ayırt etmemiz

gerekir. Ayrıca anlatılmak istenen her şeyin dile getirilebileceği olgusu, bunun muhatap tarafından mutlak bir biçimde ve istenildiği doğrultuda anlaşılabileceği güvencesini de sunmaz. Söz ediminin temel iletişim birimi olduğu varsayımından hareketle, konuşucunun anlatmak istediği şey, sözcelenen tümcenin taşıdığı anlam, konuşucunun yönelimleri, muhatabın anladığı şey ile söz edimleri arasında analitik bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Sonuç olarak söylenen şey aslında söylenmek istenilen şeyle aynı olmayabilir. İletişim sürecinde oluşan bu boşluk çıkarım yoluyla muhatap tarafından doldurulabilir. Bir sözcenin çözümlenmesinde esas olan yapısal parçalarken çıkarımsal süreçler de öncüllerdir (Yılmaz, 2020, s. 30).

Düzenlilik

İnsanlar dili kullanma konusunda oldukça düzenli davranma eğilimindedir. Bu düzenlilik insanların çeşitli sosyal grupların üyesi olmasından ve gerçeklik olgusundan kaynaklanmaktadır.

Aynı dili konuşan çoğu insan benzer temel deneyimlere sahiptir. Grup içerisinde beklenen davranış kalıpları, düzenliliği sağlayan bir etken olarak görülebilir. Tanıdık sosyal grup içerisinde nazik olmak ve uygun şeyler söylemek göreceli olarak daha kolaydır. Aşina olmayan, bizim için yeni olan sosyal ortamda ne söyleyeceğimizden çok emin olamayız ve yanlış söylemekten çekinebiliriz.

Edimbilimsel Yeti

İletişimsel yeti kavramı ilk kez Hymes (1972) tarafından ortaya atılmıştır. İletişim yetisi sosyal geleneği bilmeyi gerektirir. Örneğin; "Nasıl selamlaşılır? Yeni tanışılan bir kişiye nasıl hitap edilir? Telefona nasıl cevap verilir? Yolcu nasıl uğurlanır?" vb. durumlarda hangi söz edimlerinin kullanılacağını bilmenin yanı sıra sosyo-kültürel bağlamın da dikkate alınması gerekmektedir.

1.Edimbilimsel Yeterlik: Dilin farklı işlevlerinden yararlanma, konuşucunun gerçek niyetini anlama ve konuşmayı bağlama dayalı olarak değiştirme becerisi demektir. Yani edimbilim yetisi konuşucunun niyetinin açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmadığı durumlarda anlama becerilerine işaret eder (Yılmaz, 2020, s. 32).

2.Söylem Yeterliği: Bu yeterlik anlamın iletişim sürecinde nasıl temsil edildiğini açıklar.

3.Stratejik Yeterlik: Bu yeterlik türü iletişimcilerin iletişimi başlatmak, sonlandırmak, sürdürmek, onarmak ve yönlendirmek için kullandıkları baş etme stratejilerini karşılar.

4.Sosyo-dilbilimsel Yeterlik: İletişimin yer aldığı sosyal bağlamı temsil eder. Bu yeterliklerden edimbilimsel yeterlik ve sosyo-dilbilimsel yeterlik kavramlarının örtüştüğünü belirtmemiz gerekir. Bu örtüşmenin başlıca nedeni her iki yetkinlikte sosyal bağlama odaklanılmasıdır.

Alanyazında edimbilim yetisinin edinimi için iki farklı düzeyden söz edilmiştir:

- Birinci düzey: Konuşucunun sahip olması gereken sosyokültürel bilgidir.
- İkinci düzey: Konuşucunun ve muhatabın özür dileme, teşekkür etme gibi edimlerde gerçek dilsel yapılardaki nüansı algılamasını ve kullanmasını sağlayan toplumdilbilimsel beceridir (Yılmaz, 2020, s. 32).

Gösterim

Gösterim çoğunlukla ve en uygun şekilde sözel işaret olarak tanımlanır ve gerçekte konuşucu tarafından yönetilen sözcenin bağlama nasıl katkı sağladığını gösteren en açık yollardan biridir.

Dil ve bağlam arasındaki ilişkinin en açık yansıması olan gösterim, dillerin sözcenin bağlamıyla ilgili özellikleri hangi yollar vasıtasıyla kodladığı ve sözcelerin yorumunun o sözcenin geçtiği bağlamın analizine hangi yollarla bağlı olduğunu açıklayan bir olgudur.

Şahıs Gösterimi: Şahıs gösterimi konuşma edimindeki katılımcıların rolünü işaretlemekle ilgilidir. Şahıs gösterimi, şahıs zamirleri sisteminde somutlaştırılmıştır.

- Birinci şahıslar olan ben ve biz konuşuculara yönelik olan dilbilgisel kodlamayı gösterir.
- İkinci şahıslar olan sen ve siz muhataplara yönelik olan dilbilgiselleşmeyi gösterir. Üçüncü şahıslar olan o ve onlar, gönderim yapılmayan şahısları ya da varlıkları işaret eder.

Uzam Gösterimi: Uzam gösterimi, konuşma edimindeki katılımcıların bulundukları yere göre uzamsal konumlarının kodlanması ile ilgilidir. Uzam gösteriminin dilbilgisel gerçekleşmeleri;

- Yer zarfları
- İşaret zamirleri
- Yer/konum edatları
- Hareket fiilleri aracılığıyla sağlanır.

Söylem (metin) gösterimi: Söylem gösterimi, konuşucunun söylemdeki mevcut konuma göre sezdirimli söylemin bir kısmına yönelik kurgusal referanslarla ilgilidir. Bu ve şu hem söylem işaretleyicisi hem de söylemsel gösterim ögeleridir.

Sosyal Gösterim: Söz edimindeki katılımcıların sosyal statüsüne ve rolüne doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan gönderimle ilgilidir. Sosyal gösterimin dilbilimsel kodlamaları onur, akrabalık, sevgi terimlerini, hakaret içerikli sözleri içerir (anne, anneciğim, canım sevgilim, hakaret sözleri vb.) Sosyal gösterim katılımcıların sosyal rollerini, farklılıklarını işaret eder (Yılmaz, 2020, ss. 32-45).

Ön varsayım: Ön varsayım, bir kavram, bir öge olarak değil de söylem düzeyindeki önermelerin boşluklarını tamamlayan edimbilimsel işlev olarak da değerlendirilebilir.

Ön varsayımsal işlevle konuşucunun örtük bıraktığı veya dil ekonomisinden dolayı kısalttığı önermeler, alıcı tarafından bütüncül bir bakış açısıyla algılanır. Söylem düzleminde ön varsayımın gerçekleşmesi veya işlevini yerine getirebilmesi, katılımcıların ortak bilgiye sahip olmaları ile mümkün olur.

Sezdirim: Sezdirim, edimbilimin gücünü ve doğasını açıklayan dilbilimsel bir fenomendir. Edimbilimsel çıkarımın bir türü olan sezdirim dil organizasyonunun dışında, bazı genel prensipler içinde özellikle iş birliği ilkesi çerçevesinde değerlendirilir.

Sezdirim, cümlenin var olan yapısı içinde anlamsal ya da mantıksal akıl yürütme ile kazanılacak ek bilgileri içerir.

Yerindelik (Uygunluk) Koşulları: Austin söz eylemleri tanımlarken edimsel bir eylemde mutlaka olması gereken birtakım gerçekleşme kuralları olduğunu belirtmiştir. Bir söz ediminin başarıya ulaşması için gerekli bazı koşullar vardır. Sadece belirli insanlar "savaş ilan etme, vaftiz etme ve suçluları mahkûm etme" yetkisine sahiptir (Yılmaz, 2020, ss. 32-64).

Edimbilimin Disiplinler Arası İlişkisi

Bu başlıkta edimbilimin ilgili olduğu bilim dallarıyla ilişkisine yer verilmiştir.

Edimbilim ve Dil Bilgisi:

Edimbilim söz eylemleri ve retorik işlevleri, duygu gösterimini epistemolojik dışavurumu, sosyal kimlikleri ve ilişkileri dizinlemeyi araştırır. Edimbilim ve dil bilgisi ayrışan değil, birbirini tamamlayan iki parça gibidir. Edimbilim ve dil bilgisi iç içe geçmiş iki disiplindir. Dil kullanıcısı olarak insanların dil bilgisi açısından doğru cümlelerin oluşumuna ve değerlendirilmesine olanak tanıyan dil bilgisi yetisine ve sözceleri başarılı bir şekilde kullanmasına olanak tanıyan bir edimbilim yetisine sahip olması gerekir.

Chomsky (1977, s. 3) de edimbilim ve dil bilgisi ile ilgili açıklamalara yer vermiştir. "Bir dili iyi bilen bir kişi, amaçlarını gerçekleştirmek için o dili nasıl kullanacağını bilir. 'Edimsel yetiyi' elde etmek için dil bilgisi yetisiyle etkileşim içinde olmanın önemini açıkça belirtmiştir. İnsanların, dil bilgisi açısından doğru tümcelerin oluşumuna ve değerlendirilmesine hizmet eden bir dil bilgisi yeteneğine ve belirli durumlarda ifadeleri yeterince kullanmasına veya yorumlamasına olanak tanıyan bir edimbilim yeteneğine sahip olması oldukça önemlidir. Dil bilgisinde dilleri seslerden başlayarak diğer dil birlikleri doğrultusunda işlev ve anlamları ölçüsünde kurallara dayandırma ve inceleme ön plandadır. Kullanılan bir sözcenin amacı dil bilgisi incelemeleri doğrultusunda oluşan ölçütlere dayanarak dilin işlevine göre davranış kategorilerini tespit etmektir. Sözcelerin ve dilin işlevi sadece yapıya bağlı olarak belirlenemeyeceğinden dilin işlevsel özelliği ve kullanımını da ortaya çıkarmak gerekir. Bu durumda edimbilim devreye girerek dil bilgisi temelinde iletişim esnasında bir şey yaptırmak veya karşımızdakini etkileyerek onların bir eylem gerçekleştirmelerini sağlamak için iletişimin gereklerini açıklamaya çalışmaktadır."

Edimbilim ve Dilbilim

Dil araştırmalarındaki geleneksel ayrımlar edimbilim söz dizimi ve anlambilim karşılaştırılarak yapılır. Söz dizimi dilsel biçimler arasındaki ilişkilerin sırayla nasıl düzenleneceğinin ve hangi dizilerin nasıl yapılandırıldığının incelenmesidir (Yılmaz, 2020, s. 15).

Bu tür çalışmalar genellikle dilsel biçimlerin kullanıcılarını dikkate almadan gerçekleştirilir. Anlambilim dünyadaki dilsel biçimler ve olgular arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu, kelimenin tam anlamıyla sözcüklerin nesnelere nasıl bağlandığının incelenmesi anlamına gelir.

Anlambilimsel analiz aynı zamanda kimin ürettiğine bakılmaksızın ifadeler ile durumlar arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışır. Edimbilim ise dilsel biçimlerle bu biçimlerin kullanıcıları arasındaki ilişkilerin araştırılmasını önceler. Edimbilimsel bakış açısıyla dille ilgili çalışma yapmanın avantajı, niyetlenilen anlamlar, varsayımlar, niyetler ve konuşma sürecinde gerçekleştirilen eylem türlerine odaklanılmış olmasıdır. Konuşucu açık bir dilsel kanıt sunmadan bazı şeyleri sezdirir muhatap da çıkarımlarda bulunur.

Edimbilimsel yaklaşım insanları ve insanların zihinlerinde olup bitenleri anlamamızı gerektirir. Anlambilim metinsel bağlam içindeki anlamla ilgilenir. Edimbilim, durum bağlamı içindeki anlamla ilgilenir. Söz dizimi de sözcüklerin cümle içindeki dizilimine bağlı anlamla ilgilenir.

Edimbilimin yakın ilişki içinde olduğu dilbilim alanlarından biri de söylem çözümlemesidir. Nasıl ki morfoloji, sözcüklerin kullanımı ile sınırlandırılmışsa, söz dizimi cümleler üzerine odaklanmışsa, söylem çözümlemesi de belirli bir bağlamda üretilen söylemdeki cümle dizilerini araştırır. Edimbilim ise bağlam duyarlı bir anlayışla dil kullanımı ve bağlamın bileşenlerini çevreleyen sözeylem üzerine odaklanmıştır (Yılmaz, 2020, ss. 15-19).

Edimbilim söylemi veri olarak kullanır ve dilbilimsel yeti ile ilgili genellemeler yapmaya çalışır. Söylem çözümlemesi ise daha ziyade deneysel söylem üzerine odaklanmıştır ve özel bir muhatap grubunun dili özellikle bir bağlamda nasıl kullandığına ve yorumladığına ışık tutmak için edimbilimin bulgularından yararlanır.

Kısaca ve basitçe söylem çözümlemesi "Bu söylemde ne oluyor?" sorusuna cevap ararken edimbilim "Söylemde ne oluyor?" sorusunun cevabını arar.

Edimbilim dil davranışı ile ilgili genellemeler geliştirmek için doğal dil verilerini kullanırken söylem çözümlemesi doğal dil verilerini daha yakından araştırmak için bu genellemelere dayanır (Birner, 2013, s. 12, Akt., Yılmaz, 2020, s. 19).

Edimbilim ve Dil Felsefesi

Dilbilim ile dil felsefesi arasındaki ayrıma bakılacak olursa birinin bilimde, ötekinin felsefede bir alan olduğu ortaya çıkar. Dolayısıyla aralarındaki en temel fark bilim ile felsefe arasındaki farktır. Bilimin her dalı gibi dilbilim de "Neden?" diye sorarken, felsefenin her dalı gibi dil felsefesi de "Nedir?" diye sorar. Ancak tek fark bu değildir. İki alanın konuları birbirinden farklıdır. Dilbilim var olan doğal dilleri ve dil yetisini konu edinir. Dil felsefesi ise dilin kendisini konu edinir. Bu iki alan arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil felsefesi dilbilimin verilerini dikkate alır. Dilbilim de dil felsefesinin verilerini kullanır. Kısacası dilbilim, bilimin her dalı gibi olgusal, dil felsefesi ise felsefenin her dalı gibi kavramsal bir alandır. Dilbilimin görevi açıklamak ve kanıtlamak, dil felsefesinin görevi ise tanımlamak ve tanıtlamaktır (Searle, 1969/2000, ss. 8-9).

Dil felsefesinin üç alt alanı;

- Anlambilim
- Söz dizimi
- Edimbilimdir (Yılmaz, 2020, s. 20).

Anlambilim ve sözdiziminin ele almadığı ancak felsefi açıdan çok önemli olan birçok konu ve soru edimbilimde karşılık bulur. Dil ile düşünce, inanç ve deneyimlerimizi başkalarına

iletir, başkalarının neler düşündüğünü öğreniriz. Dil aracılığıyla hiç tanımadığımız hatta yüzyıllar önce yaşamış insanların zihinlerinden geçenleri anlamaya çalışırız.

Edimbilim ve Edebiyat

Yazınsal edimbilim, yazınsal metinlerin üretilmesinde ve yorumlanmasında dilin nasıl kullanıldığı ile ilgilenir (Yılmaz, 2020, s. 22). Yazarı ve okuyucuyu hikâyenin kurgusal evrenini oluşturma ve yeniden yaratma konusundaki ortak çalışmaya yönlendirmek için anlatı ve anlatıcı kavramları çok önemlidir. Yazınsal anlatı metinleri yazarla okuyucu arasında iletişim kuran, duygu ve düşüncelerin birlikte paylaşıldığı ortak söylem alanları olarak değerlendirilebilir.

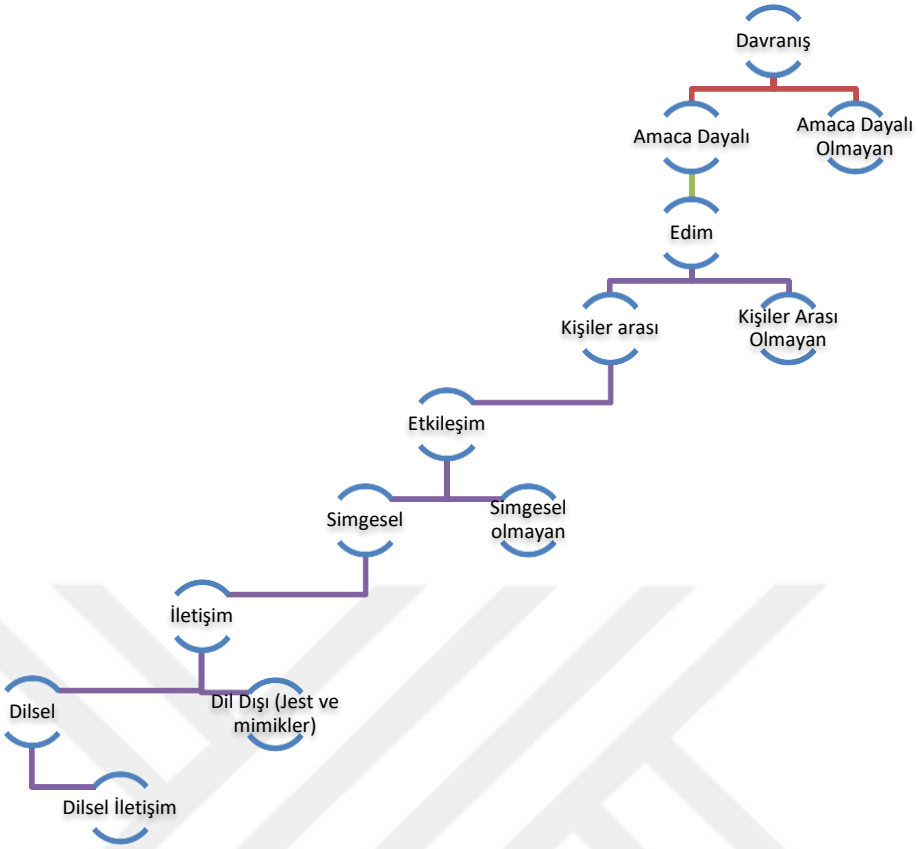
Edimbilim ve İletişim

Dilin bir düşünce üretme alanı olarak kullanılabilmesi, iletişim aracı olmasından daha önemli bir nitelik taşımaktadır. Dilin toplumsal boyutuyla birlikte bireysel kullanımı, sonsuz sayıdaki "söz"e olanak tanıyarak bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarır. Söz, iletişimin ötesinde birey için somut bir alan haline gelir ve birey tarafından kimlik içinde kişilik oluşturmada bir varlık katmanı halini alır. Konuşan kişi, söz üretme yeteneğiyle kalmaz aynı zamanda bir eylemde de bulunmuş olur (Börekçi, 2021).

İnsanın iletişim sırasında amacına dayalı bir davranışı, bir edimi gerçekleştirdiğini dikkate alması sonucunda, edimin dille nasıl yansıtıldığı konusu da dilbilimin inceleme alanına girmiştir (Toklu, 2018, s. 160).

Dilsel iletişim açısından davranış ve edim kavramlarının yeri Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. *Dilsel İletişim Şeması (Linke, 1994, s. 173)*

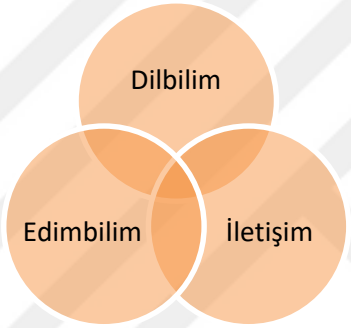


1960'ların sonlarına doğru ortaya çıkan ve günümüzde de etkisini sürdüren dilbilimsel edimbilim, dilbilimin bakış açısında ve araştırma alanı anlayışında değişimlere neden olmuştur. Edimbilim, dili göstergelerden oluşan soyut bir dizge olarak değil, simgesel bir iletişim dizgesi olarak görür. İletişim durumunda gerçekleşen olguların tümünün açıklanmasında üretimsel dilbilgisinin tamamıyla yeterli olmadığının görülmesi, bu alanın oluşumunda etkili olmuştur (Toklu, 2018, s. 160).

Üretimsel dilbilgisinde konuşucunun dil yetisi sayesinde üretim kurallarından oluşan soyut bir üretim düzeneği içerisinde dilbilgisel açıdan doğru tümcelerin nasıl üretildiğine ve üretim sırasında zihnin işleyişine ilişkin ayrıntılı görüşler geliştirilmiştir. Ancak bu kuramın verilerinin gerçek bir iletişim durumunda kullanılan tümcelerin üretimine uygulanmasının güçlüğü de görülmüştür. Bir arkadaşımıza cep telefonunda söylediğimiz "Şu an Ayvalık'tayım." tümcesi bir gerçeğin anlatımı olabileceği gibi eğer Ankara'da söylenmişse bir isteğin, bir hayalin dile getirilmesi veya şu ya da bu nedenle söylenmiş bir yalan da olabilir. Yalnızca dilin yapısıyla ilgilenen dilbilim yönelimleri bu tümceyle söylenenin gerçeklik derecesiyle, yalan söyleniyorsa konuşucunun yalan söylemedeki amacıyla ilgilenmez (Pelz, 1996, ss. 241-269).

Wunderlich, iletişim sürecindeki tüm etkenleri dikkate alarak Chomsky'nin bir iletişim durumunda istendik iletişimi gerçekleştirme yetisini dikkate almayan dil yetisi kavramına karşı, iletişim yetisi adını verdiği yeni bir kavram geliştirmiştir. İletişim yetisi sayesinde insanlar iletişim durumunda amaçlarını dile getirir, karşısındakinin amacını anlar, çeşitli iletişim durumlarında toplumsal rolüne göre davranışlarını ve karşısındakinden beklentilerini belirler, uzlaşımlarına uygun davranırlar. Örneğin iki tanıdık karşılaştıklarında selamlaşırlar, bu uzlaşım gereğidir. Selamlaşma ile başlayan bu iletişim sürecini paydaşlar arasındaki yaş, cinsiyet, toplumsal konum farkları vb. gibi etmenler etkiler. Edimbilimle bu gibi etmenler de dilbilimin inceleme alanına girmiştir. Bu nedenle edimbilim, anlambilim, toplumbilim, ruh dilbilim, iletişim kuramının ortak bir çalışma alanıdır. Edimbilim, dilbilim ve iletişim kuramları arasındaki ilişki Şekil 4'teki gibi gösterilebilir (Toklu, 2018, s. 161).

Şekil 4. *İletişim, Dilbilim ve Edimbilim İlişki Şeması (Toklu, 2018, s. 162).*



Dil kullanıcısı olmadan dilin de olmayacağı gerçeğinden yola çıkan edimbilim, dilsel gösterge ile dil kullanıcısı arasındaki ilişkileri inceler.

İletişim, yalnızca bilgiyi aktarma amacının gerçekleştirildiği bir süreç değildir. İletişimde bulunan bireyler arasında karşılıklı beklentiler de oluşmaktadır. Konuşucu dinleyiciyi beklentilerinin gerçekleşmesi için etkileyerek harekete geçirmeyi amaçlar. Diğer bir ifadeyle konuşmak, bilgi aktarımının yanı sıra belirli kurallar çerçevesinde bir edimi de gerçekleştirmek demektir. Konuşucunun söz verme, rica etme, özür dileme, gözdağı verme, avutma, yatıştırma vb. gibi birçok amacı edimsözlerle dile getirilir. Edimsözlerle bu sözlerin anlatımını bulduğu sözceleri oluşturan tümcelerin yapısı arasında doğrudan doğruya ilişki de yoktur. Wunderlich'e göre uzlaşım kendini iki düzlemde göstermektedir (Toklu, 2018, s. 162). Bunlar;

1. Dilbilgisi kuralları düzleminde olan birinci uzlaşım: Saussure'ün anlayışındaki dildeki uzlaşım kavramıyla eşdeğerdir.

2. İkinci uzlaşım: Dil edim kurallarından kaynaklanmakta ve belirli sözcelerin konuşucu ve dinleyici üzerindeki etkisine ve bir tümcenin iletişim bağlamında kazandığı anlama

dayanmaktadır. Birinci düzlem dilbilgisel, ikinci düzlem ise edimsel olarak nitelendirilmektedir.

Dilbilimsel edimbilim kuramının temelinde Wittgenstein'ın "Felsefe Araştırmaları" adlı eserinde geliştirdiği dil oyunları kavramı bulunur. Wittgenstein'a göre (1960) sormak, yanıtlamak, rica etmek, emretmek, tahmin etmek, konuşmak, selamlaşmak, küfür etmek vb. birer dil oyunudur. Bu dil oyunlarıyla dilsel birimlerin kullanım kuralları öğrenilir, diğer bir deyişle anadilimizi de bu yolla ediniriz. Oyunlarla oyuncunun uyması gereken kurallar önceden belirlenmiştir. Aynı şey dil oyunları için de geçerlidir. Kurallarının bağlayıcı niteliği vardır ve bu kurallar o dili konuşan toplumun yaygın yaşam biçimi ile iç içedir. Bu kurallar kişiye özel ve bir kerelik değildir. Söz edimi kuralları "toplumsal uzlaşım"a dayalıdır. Dilbilimsel edimbilimin yaygınlaşmasında söz edimleri kuramının katkısı büyük olmuştur (Toklu, 2018, s. 164).

Bir şey söylemenin aynı zamanda bir eylemi, bir edimi gerçekleştirmek anlamına geldiğini düşünen Austin eylemleri gerçekleştirici ve betimleyici eylemler olmak üzere ikiye ayırır.

Gerçekleştirici eylemlerin kullanıldığı sözcelerde sözle eylem aynı anda gerçekleşir. Nikah memurunun "belediye başkanının bana verdiği yetkiye dayanarak sizleri karı-koca ilan ediyorum" sözcesi buna örnektir.

"Söz, yarın sana gelirim" sözcesi söz vermek eylemi "söz" sözcüğü söylendiği an gerçekleştiğinden gerçekleştirici bir sözcedir. Buna karşın "Sana söz vermiştim ama gelemedim." sözcesinde eylem, betimleyici bir nitelik kazanmıştır (Toklu, 2018, s. 164).

"Bugün çok yorgunum." sözcesinde de eylem betimleyici özellik taşımaktadır. Betimleyici sözcelerin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışılabilir, ancak gerçekleştirici eylemlerde böyle bir tartışmaya gerek kalmaz. Örneğin bir toplantıda söylenen "Sabah oturumunu açıyorum." sözcesi söylendikten sonra gerçekten de konuşmalar başlar. Söz vermek, rica etmek, önermek gibi eylemler genellikle gerçekleştirici özneler oluştururlar. Austin'e göre belirli bir edimi gerçekleştirme amacı bulunan her söz edimi düz söz, edimsöz ve etkisöz adını verdiği üç aşamayı içerir.

Üstbiliş (Metabiliş)

Üstbilişin Tanımı ve Kapsamı

Üstbiliş kavramının uluslararası düzeyde yaygın kabul edilen terimi metacognition'dır. "Metacognition" sözcüğünün etimolojik kökeni Antik Yunan'a dayanır. Yunanca "meta" sözcüğü önüne geldiği her kelime için anlama "ötesinde, üstünde" anlamlarını katar. Latince

kökenli olan “cognition, cognitive” biliş ya da zihinsel süreçler, düşünsel faaliyetler anlamını taşır. Metacognitive sözcüğü buradan yola çıkarak üstbiliş, biliş ötesi şeklinde ifade edilebilir (Baykara-Özaydınlık, 2018; Manav, 2011).

Metabiliş veya üstbiliş olarak Türkçede kullanılan bu kavram son yıllarda yapılan araştırmalarda pek çok şekilde ifade edilmiştir. Bunların içinde yürütücü biliş, biliş üstü, bilişsel farkındalık, yürütücü kontrol, bilişin bilişi gibi ifadeler bulunmaktadır (Manav, 2011). Ancak Özsoy (2008), Türk Dil Kurumuna bu konuda başvurmuş ve üstbiliş ifadesinin uygun bir karşılık olduğu yanıtını almıştır. Bu nedenle bu çalışmada “üstbiliş kavramı kullanılmıştır.

Üstbiliş kısaca kendi bilişsel süreçlerimiz üzerine düşünme ve bilme olarak tanımlanabilir. Düşünme üzerine düşünme, biliş üstü farkındalık, kişinin kendi zihinsel yeti ve eylemlerine dair sahip olduğu bilinç şeklinde ifadelerle açıklanabilir (Fleming vd., 2012). Alanyazında yaygın kabul gören tanımlar şu şekildedir:

- Üstbiliş kavramını ilk kez ortaya atan Flavell’e (1979) göre üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi sahibi olması ve edindiği bilgileri bilişsel süreçlerini kontrol etmek için kullanmasıdır (Akpunar, 2011).
- Brown’a (1987) göre üstbiliş, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeterliği olarak tanımlanır.
- Demirel’e (2005) göre üstbiliş, kişinin öğrenme süreci ile ilgili olarak kendisiyle iletişim kurmasıdır.
- Schraw ve Moshman (1995) üstbilişi kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak, üstbilişsel farkındalığı ise bireyin kendi performansını doğrudan yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisi olarak tanımlamıştır. Üstbiliş kavramı tanımı ve doğası gereği “biliş üzerine biliş” ya da “bilişsel farkındalık” olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle üstbiliş temelini biliş kavramından alır ve üstbiliş, biliş üzerine yürütülür.

Bu nedenle üstbiliş kavramını daha doğru anlamak için biliş ile üstbilişin anlam ve işlev açısından farklılıkları Tablo 1’de karşılaştırmalı sunulmuştur (Akpunar, 2011; Kaplan 2019):

Tablo 1. *Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Farklar*

Biliş	Üstbiliş
"Biliş algılama, düşünme, bilme, hatırlama, yargılama ve problem çözmeyi içeren bilgiyi edinme ve anlamadaki zihinsel öğrenmeleri içeren süreçtir."	"Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve becerilerinin yanı sıra sürecin düzenlenmesine ilişkin bilgisidir."
"Gerçek dünyaya dair bilgiler, zihinsel imgeler ve şemalar bilişin içeriğini oluşturur."	"Gerçek dünyaya dair neleri bilip neleri bilmediğimizin bilgisidir."
"Biliş, bir zihinsel öğrenme süreci ve bu süreçte gösterilen zihinsel faaliyetlerdir. Dikkat, algılama, kısa süreli bellekte kodlama, uzun süreli belleğe işleme, bilgiyi geri çağırma, hafıza vb. eylemlerin tümüdür."	"Üstbiliş, biliş yoluyla gerçekleşen öğrenme sürecini ve bu süreçteki zihinsel faaliyetleri bilinçli şekilde planlamak, kontrol etmek, düzenlemek ve değerlendirmektir."
"Biliş bir bilgi edinme ve öğrenme edimi olarak tanımlanır."	"Üstbiliş bilgi edinme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine düşünür."
"Biliş, birtakım bilgileri almamızı, anlamlandırmamızı ve hafızada depolamamızı sağlayan yetidir."	"Üstbiliş ise bilişin getirdiği içeriği araç olarak kullanarak bir öz değerlendirme ve öz düzenleme süreçlerini içerir."
"Biliş, dışsal uyaranların ve tümüyle çevresel kontrolün denetiminde gerçekleşebilir."	"Üstbilişte mutlaka özsel farkındalık ve kendini tanıma bilinci vardır."
"Biliş, bir problemin çözümüyle ilgilenir ve çözüme ulaşır."	"Üstbiliş, problemin çözüm yollarıyla ve problem çözerken hangi zihinsel süreçlerin kullanıldığıyla ilgilenir."

İnsan faktörü, bir toplumun gelişmesi ve kalkınması için önemli bir yere sahiptir. İnsanı toplumsal bir varlık yapan en büyük özelliği ise öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır (Fidan, 2012, s. 9).

Flavell, üstbellek ile ilgili olarak bireyin, kendi belleğindeki içeriklerin belleğe giriş şekilleri, yerleştirilmesi, bellekte saklanması, aranması ve getirilmesini yönetmesi üzerinde çalışmıştır (Flavell, 1971).

Üstbilişi ise, somut hedeflere erişmek amacıyla, bilişsel süreçlerin etkin olarak izlenmesi, buna bağlı olarak düzenlenmesi ve ilişkili olduğu bilişsel verilerle uyumunun sağlanması olarak tanımlamıştır (Flavell, 1976).

Üstbilişsel farkındalık, bir kişinin kendi düşünmesi hakkında, denetleme ve düzenleme yoluyla kişinin kendi düşünmesini ve ona cevap vermesi gibi bilişle ilgili süreçleri kapsamaktadır (O'Neil & Abedi, 1996, s. 235). Bilişsel farkındalık ise bireyin hedefine ulaşıp ulaşamadığının bilinçli ve periyodik kontrolü olarak ve gerektiği durumda farklı stratejiler seçmede ve uygulamadaki özgürlüğü şeklinde tanımlanabilmektedir. Bütün bu tanımlamalarda bilişsel farkındalığın düşünmenin tüm boyutları ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Üstbilişsel düşünme, üstbilişsel farkındalık ve öz düzenleme becerilerine sahip olan bireyler aşağıdaki özellikler ile nitelenebilir (Baysal vd., 2013; Yurdakul & Demirel, 2011).:

- Neleri bilip neleri bilmediğine dair bilgi sahibidir.
- Kendi zihinsel faaliyetlerinin, belleğinin ve bilgiyi bilişsel açıdan işleme ve anlamlandırma yollarının farkındadır.
- Bir görevi başarmak için hangi stratejilerin daha etkili ve uygun olduğunu bilir.
- Öğrenme görevlerini planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını izler, her bir aşamada öz değerlendirme yaparak kendine dönüt verir ve amaca yönelik olarak sistematik şekilde çalışır.
- Başarı ve başarısızlığının nedenlerini bilir.
- Akademik öz yeterlik algısı ve başaracağına dair inancı yüksektir.
- Öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak yeni öğrenme görevlerine ilişkin çalışmalarını etkili şekilde düzenler.
- Öğrenme stratejilerini etkili şekilde kullanır.
- Kendini bilir, kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin, öğrenme stillerinin farkındadır.
- Öğrenme sorumluluğunu üstlenir ve kendi öğrenmesine yönelik kararları bilinçli şekilde alır.
- Kendi bilişsel süreçlerinin işleyişini anlar, süreçleri denetler ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili hale getirir.

Tarih boyunca felsefenin temel çalışma alanlarından biri olan "kendini bilme" Sokrates'in "Tek bir şey biliyorum, o da hiçbir şey bilmediğimdir." sözünün temellerinde kendini gösterir. Sokrates etrafındaki insanların hem bilmedikleri şeyleri bildiklerini sandığını hem de neleri bilmediklerinin farkında olmadıklarını ifade eder. Sokrates'i diğer insanlardan ayıran nokta neyi bilmediğini bilmesidir ve bu noktada diğerlerinden daha bilge olmaktadır. Yani Sokrates kendini bilmekte ve tanımaktadır (Baykara-Özaydınlık, 2018).

Kişinin kendisinin, bildiklerinin ve bilmediklerinin, kendi düşünme becerilerinin, akli işlemlerinin farkında olması, Sokrates'ten günümüze pek çok filozofun üzerinde düşündüğü bir konu olmuştur. Bunlardan en ünlüsü Spinoza'nın "Kişi, bir şeyi biliyorsa o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir." sözüdür. Bu söz, üstbilişsel düşüncenin öncül tanımlamalarından biri olarak kabul edilebilir (Karakelle & Saraç, 2010).

Bir diğer örnek Yunus Emre'nin (1238-1321) "İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsin, ya nice okumaktır" sözüdür. Yunus Emre, diğer düşünürler gibi, kendini bilme, kendinin ve bildiklerinin farkında olmanın insanoğlunun anlam arayışında öncelikli olması gerektiğine işaret etmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak aslında üstbilişsel düşünmenin binlerce yıllık tarihe sahip olduğu, pek çok filozof, şair, edebiyatçı, eğitimci, araştırmacının bu kavram üzerine düşündüğü, yazdığı, araştırdığı görülür. Ancak bu kavramın üstbilişsel düşünme olarak alanyazına girmesi ve hatta kendi çerçevesinde bir ekol yaratması 1970'lerde gerçekleşmiştir.

Üstbiliş kavramının alanyazına girişi 1970'li yılların başında Flavell'in anaokulu ve ilkokul çocuklarının bilişsel gelişimi üzerinde yaptığı araştırmayla olmuştur. Flavell ilk olarak üst bellek olarak ifade edebileceğimiz "meta-memory" kavramını ifade etmiştir. Ardından bu konuda yaptığı çalışmalar sonucunda üstbiliş (metacognition) kavramını ortaya atmıştır. Flavell 1979 yılında üstbilişi ayrıntılı olarak açıklayan ve "yeni bir bilişsel-gelişimsel araştırma alanı" olarak takdim eden makalesini yayınlamıştır. Bu makalede geçen tanıma göre üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçlerini denetlemek için kullanılmasıdır (Karakelle & Saraç, 2010).

Üstbiliş Kuramları

Flavell ile başlayan üstbilişsel öğrenmeye yönelik araştırmalar, zaman içinde genişlemiş, evrilmiş, çeşitli boyutlara ve bileşenlere ayrılmış ve çeşitli şekillerde modellenmiştir. Bu modellerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Flavell'in Üstbilişsel Düşünme Modeli. Flavell üstbiliş kavramını iki boyutlu modellemiştir. Bu boyutlardan ilki "üstbilişsel bilgi" ikincisi ise "üstbilişsel deneyim" olarak tanımlanmıştır.

Üstbilişsel Bilgi: Bireyin sahip olduğu bilişsel süreçler ve bu süreçlerle ilgili bilgisini ifade etmektedir. Üstbilişsel bilgi kendi içinde üç türe ayrılır (Kaplan**,** 2019). Bunlar;

a) Kişi bilgisi

b) Görev bilgisi

c) Stratejik bilgi

a) Kişi bilgisi, insanın kendi sahip olduğu bilgiler hakkındaki bilgisi (Ben ne biliyorum?), başka insanların sahip olduğu bilgilere ilişkin bilgisi (Onlar ne biliyor?) ve evrensel olarak bütün insanlığın sahip olduğu bilişsel özellikler (İnsanoğlu ne biliyor?) hakkındaki bilgisidir.

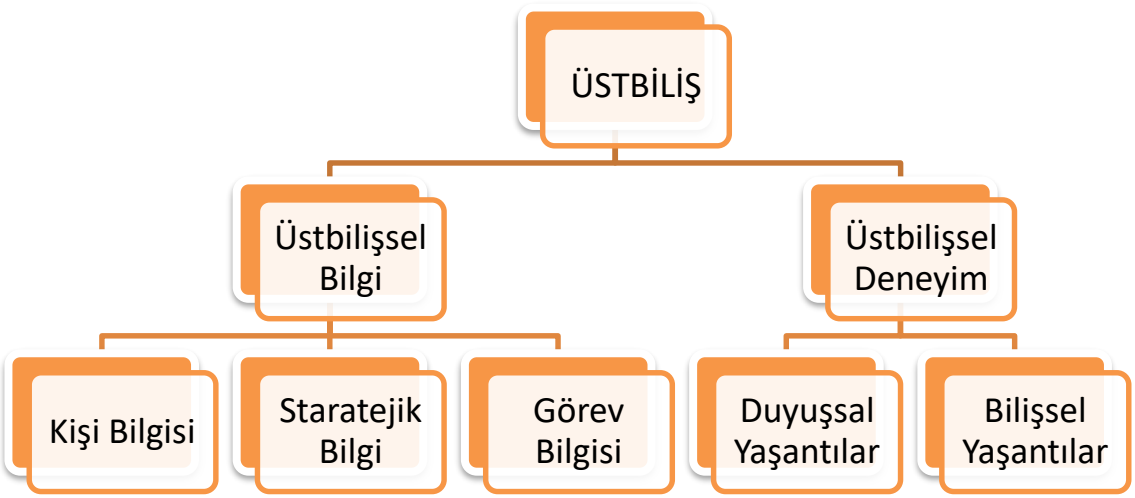
b) Görev bilgisi, bireyin bir durumun gerçekleştiği bağlamda gerekli olan bilginin niteliği veya niceliği ve bireyin bu bilgiyi öğrenme becerisi hakkındaki bilgisidir. Görev değişkenleri, belirli bir işin zorluğu ya da gerektirdikleri hakkında bilgiye sahip olmayı da içerir.

c) Stratejik bilgi ise bireyin belirlediği bir amaca ulaşabilmek için kullanabileceği bilgiler hakkındaki bilgisidir. Bu amaç, bir bilgiyi edinmek, bir sınava hazırlanmak, bir konuda araştırma yapmak vb. olabilir. Amaca uygun eylemleri belirleme ve strateji geliştirmeye dair bilgiyi içerir (Karaoğlan-Yılmaz vd., 2018).

Üstbilişsel Deneyim: Birey geçmişinde edindiği deneyimlerle yeni öğrenmeler sırasında geçirdiği yaşantıyı göz önüne alır. Üstbilişsel deneyimleri aracılığıyla bilinçli ve kararlı bazı seçimler yapar. Ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirir ve üstbilişsel deneyimlerini kullanarak öz düzenleme yapar (Tunagür & Turan, 2020).

Flavell'in üstbilişsel düşünme modeline Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5. *Flavell'in Üstbilişsel Düşünme Modeli*



Brown'un Üstbilişsel Düşünme Modeli. Brown'ın (1980) tanımlamasına göre üstbiliş, kendi bilişsel sistemimiz, süreçlerimiz, düşünme, öğrenme etkinliklerimiz, bildiklerimiz ve

bilmediklerimizle ilgili kontrolümüzdür. Brown bu alanda yaptığı çalışmalar sonucunda üstbilişi tıpkı Flavell gibi iki boyutlu modellemiş, her bir boyutu kendi içinde alt boyutlara ayırmıştır (Şen, 2020).

Brown'a (1987) göre üstbiliş, "üstbilişsel bilgi" ve "bilişin düzenlenmesi" olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilişsel bilgi kendi içinde üç tür bilgiye, bilişin düzenlenmesi ise dört eyleme ayrılır.

Üstbilişsel bilgi: Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişi ile ya da bilişle ilgili genel olarak ne bildiğiyle ve bunun farkındalığıyla ilgilidir. Brown üç tür üstbilişsel bilgi tanımlar (Özsoy, 2008):

a) Bildirimsel Bilgi: Bireyin bir öğrenen olarak kendisiyle ilgili bilgisidir. Bireyin bir bilgiyi nasıl daha kolay öğrendiğini, öğrenme yollarını bilmesi olarak da tanımlanabilir.

b) Yordam Bilgisi: Bireyin kendisine verilen bir hedefe ulaşmak için en uygun stratejiyi belirleyebilmesi, bu stratejiyi doğru aşamalarla tespit edebilmesidir. Örneğin bir öğrencinin coğrafya dersinde yalnızca öğretmeni dinlemesinin yeterli olmayacağını, grafik ve tablolar çizerek bilgiyi özetleme ve ek kaynaklara başvurma yöntemlerini belirlemesi yordam bilgisidir.

c) Durumsal Bilgi: Bireyin hangi stratejiyi nerede, ne zaman, nasıl ve hangi durumda kullanması gerektiğine dair bilgisidir. Örneğin bir öğrencinin matematik sınavında görseller ile tarih sınavında ise metnin altını çizerek okuma ve özetleme yolu ile çalışması durumsal bilgisidir.

Üstbilişsel Düzenleme: Üstbilişsel düzenleme bireyin öğrenme süreçlerini kontrolünü, yönetimini ve denetlemesini içerir. Bir diğer tanım, bilgiyi amaca ulaşmak için etkili ve yerinde kullanabilme yeteneği olarak belirtir. Bireyin üstbilişsel düzenlemesi kendi içinde aşağıdaki eylemleri içerir (Kurşunlu, 2021, s. 168).

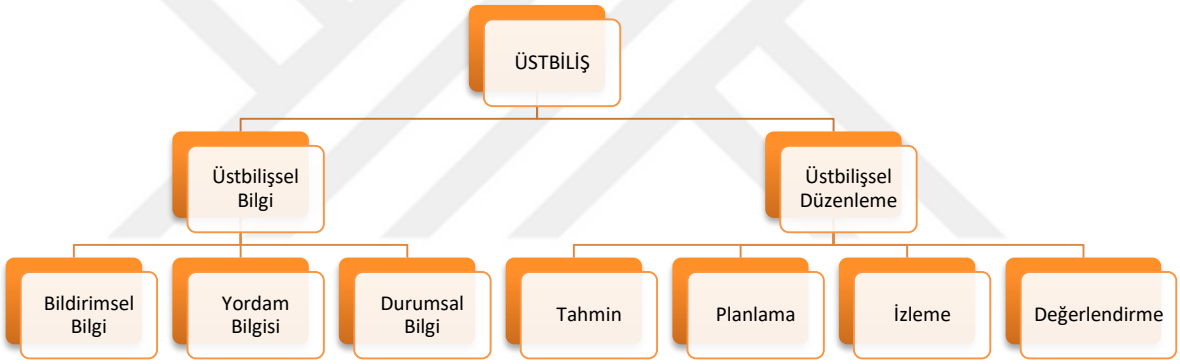
- Tahmin: Bireyin bir öğrenme sürecine başlamadan önce bu öğrenme süreci boyunca olabilecekler ile ilgili tahminde bulunması, öngörülü olmasıdır. Çalışmaya harcanacak tahmini süre, ihtiyaç duyulabilecek kaynaklar, yaşanabilecek olası güçlükler ve sorunlar vb. hakkında farkındalık bu kategoridedir. "Çalışmamı ne kadar sürede tamamlayabilirim? Çalışma boyunca hangi güçlüklerle karşılaşabilirim? Çalışmam sırasında nelere ihtiyaç duyabilirim?" gibi soruların yanıtı tahmine örnek verilebilir.
- Planlama: Bireyin mevcut tahminlerini göz önünde bulundurarak hedef belirleme, hedeflere etkili şekilde ulaştıracak stratejileri seçme, bu stratejileri zaman ve kaynaklar açısından düzenleme ve sıralama yapabilmesidir. "Bu çalışmanın hedefi nedir? Hedefe ulaşmam için kullanmam gereken yöntemler nelerdir? Hangi kaynaklara ihtiyacım

var? İşlem basamaklarını ne zaman ve hangi sırayla uygulayacağım?" gibi soruların yanıtı planlamaya örnek verilebilir.

- İzleme: Bireyin başlattığı çalışmanın süreci boyunca, çalışmanın gidişatını, kat ettiği yolu, eksik ve hatalarını, yaptıklarını ve yapmadıklarını kontrol etme sürecidir. "Doğru ilerliyor muyum? Çalışmamda değişiklik yapmalı mıyım? Eksik ve hatalı noktalarım nelerdir?" gibi soruların yanıtı izlemeye örnek verilebilir (Tunagür, 2020).
- Değerlendirme: Bireyin hem çalışma süreci boyunca hem de çalışmasının sonunda geldiği noktayı değerlendirebilmesi, planlama aşamasında belirlediği hedeflere ulaşıp ulaşamadığını kontrol etmesi, kendine geri bildirim vermesidir. "Hedefime ulaştım mı? Uyguladığım yöntemler verimli oldu mu? Daha farklı olarak neler yapabilirdim?" gibi soruların yanıtı değerlendirmeye örnek olarak verilebilir.

Brown'un üstbilişsel düşünme modeline Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6. *Brown'un Üstbilişsel Düşünme Modeli*



Lucangeli ve Cornoldi'nin Üstbilişsel Düşünme Modeli. Üstbilişsel düşünmenin bileşenleri, boyutları ve alt türlerine ilişkin alanyazında pek çok modelleme bulunmaktadır. Bu modellerin tamamına yakını Flavell ve Brown'un modellerini temel alarak genel hatlarıyla üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme (kontrol) olarak ikiye ayrılmış ve bu iki boyutu farklı başlıklar altında fakat içerik açısından benzer şekilde açıklamıştır. Lucangei ve Cornoldi ise diğer tüm modellerden farklı olarak üstbilişsel düşünmeye yaygın kabul gören bu iki boyut dışında üçüncü bir boyut eklemişlerdir (Lucangeli & Cornoldi, 1997).

Lucangeli ve Cornoldi (1997)'ye göre üstbiliş, bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi ve üçüncü olarak üstbilişsel inançlar ve sezgiler olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir.

1) Bilişin Bilgisi: Bireyin bildikleri üzerine bilgisidir. Ne bildiğini ya da bilmediğini bilmek, kendi bilişinin farkındalığına ilişkin bilgisidir. Bilişin bilgisi Brown'a benzer şekilde üç alt başlıkta kategorize edilmiştir (Kaplan, 2019).

a) Açıklayıcı Bilgi: Bildirimsel bilgidir. Bireyin bir bilgiyi nasıl öğrendiğine dair tanımlamalardır.

b) İşlemsel Bilgi: Yordam bilgisidir. Bireyin kendisine verilen görevlere ya da hedeflere hangi yöntem ya da yola daha etkili ulaşılabileceğine dair bilgisidir.

c) Durumsal Bilgi: Stratejik bilgidir. Bireyin bir yöntem ya da stratejiyi duruma, bağlama, amaçlara göre uygun ve zamanında seçebilmesidir.

2) Bilişin Düzenlenmesi: Bireyin üstbilişsel süreçlerini kullanma, yönetme, kontrol etme mekanizmalarıdır. Brown'a benzer şekilde üç aşamaya ayrılmıştır:

a) Planlama: Bireyin hedeflerini, hedeflere ulaşmak için gerekli yöntem ve stratejileri, kaynakları, zamanlamayı vb. planlamasıdır.

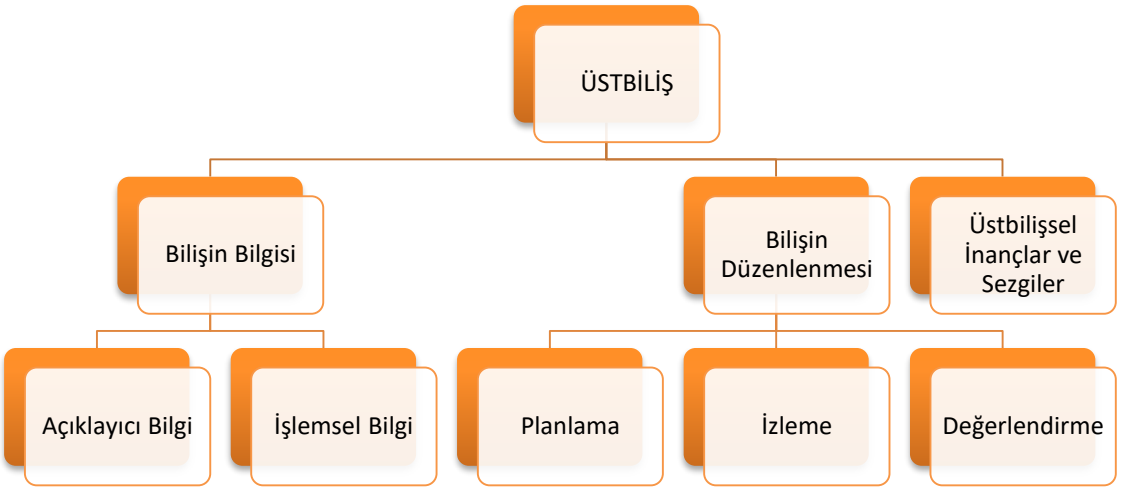
b) İzleme: Bireyin çalışma süreci boyunca gidişatı kontrol etmesidir.

c) Değerlendirme: Bireyin çalışma sürecinde ve sonunda hedeflere etkili şekilde ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmesidir.

3) Üstbilişsel İnançlar ve Sezgiler: Modeli diğer tüm modellerden ayıran bu üçüncü boyut, bireyin üstbilişsel bilgiye sahip olması ve bu üstbilişsel bilgiyi kullanmak için planlama, izleme, değerlendirme gibi süreçlerin işe koşulması için gerekli olan duyuşsal durumları tanımlar. Diğer bir deyişle bireyin üstbilişsel bilgi ve becerilerini kullanabilmesi, onun kendi üstbilişsel yetilerine olan inanca, olumlu bir duygu durumuna ve sezgilerine bağlıdır. Bir birey, karşısına çıkan bir problem durumunu çözebileceğine dair ya da bir öğrenme görevini başarabileceğine dair olumlu inanç göstermelidir. Bu, öz yeterlik algısı ile ilişkilendirilebilir (Kaplan, 2019).

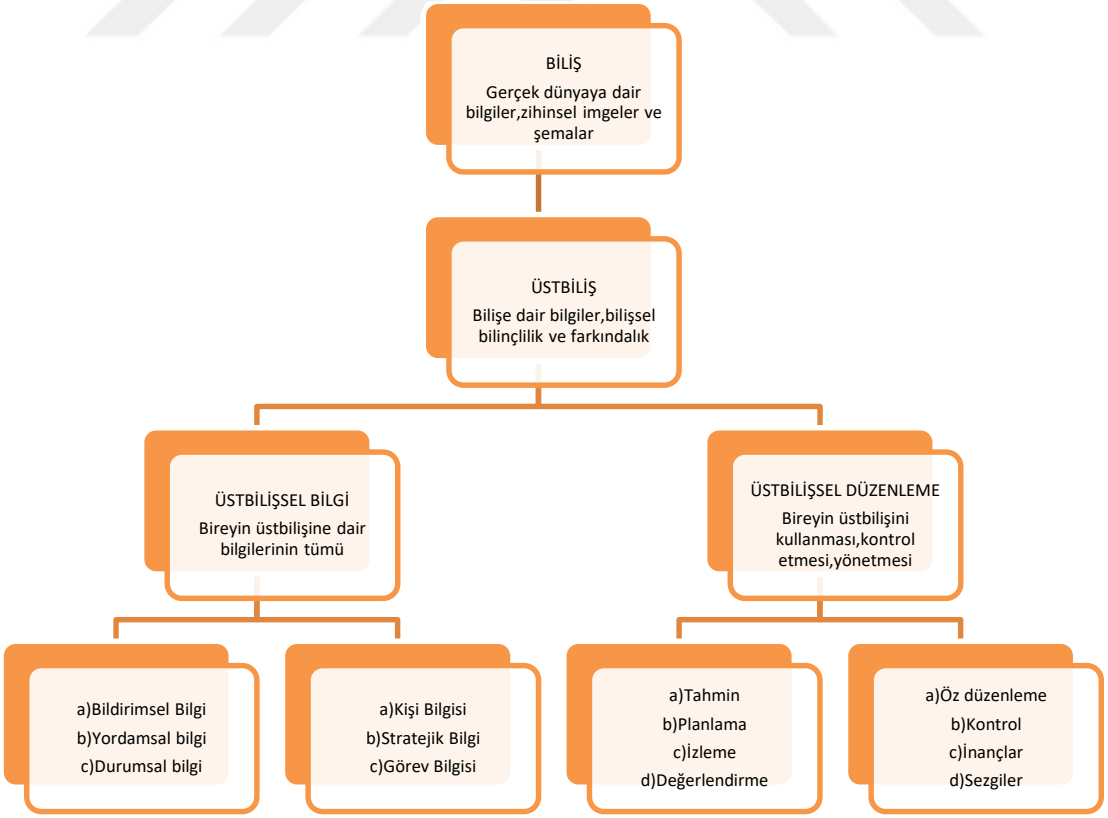
Lucangeli ve Cornoldi'nin üç bileşenli üstbilişsel düşünme modeline Şekil 7'de yer verilmiştir.

Şekil 7. *Lucangeli ve Cornoldi'nin Üç Bileşenli Üstbilişsel Düşünme Modeli*



Yukarıda örnekleri verilen modeller ve son yıllarda yapılan araştırmaların bir derlemesi olarak üstbiliş ile ilgili önemli kavram ve boyutlar Şekil 8'de yer almaktadır.

Şekil 8. *Üstbilişe İlişkin Modellerde Yer Alan Önemli Kavramların Sınıflaması*



Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel becerilerin edinimi okul öncesi dönemden başlamakta ve yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir. Ancak bu gelişim biyolojik temelli olmaktan çok eğitsel ve çevresel faktörlere bağlı bir gelişimdir. Bireylerin üstbilişsel bilgi ve stratejilerini geliştirmesi öncelikle üstbiliş ile ilgili bir farkındalık oluşturması ile mümkündür. Bu nedenle bu alandaki kaynakların pek çoğu üstbilişin edinim sürecinde öncül yeni bir kavram olarak "üstbilişsel farkındalık" kavramına yer vermektedir (Kaplan, 2019).

Üstbilişin kavramsal temelleri açıklanırken, bireyin süreçle ilgili farkındalık becerisine dikkat çekilmektedir. Üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilginin alt bileşenleri ile ilgili (birey, strateji ve beceri) farkındalık geliştirmek için düşünme becerilerinin kullanımı (Ridley vd., 1992); bireyin kendi düşünmelerinin farkındalığı (Paris vd., 1983) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Brown'a (1987) göre üstbilişsel farkındalık bir problemin çözümü için ön koşuldur. Bireyin bilişsel süreçleri ile ilgili kontrolünün farkında olması, öğrenmeleri ve düşünme sistemi hakkında düşünmesini, süreci analiz etmesini ve izlemesini beraberinde getirir. Bu farkındalık, bireyin performansını olumlu yönde etkiler ve bireyin stratejik öğrenici olmasını sağlar (Garner & Alexander, 1989).

Üstbilişsel farkındalık bireyin genel olarak üstbiliş kavramı, bu kavramın boyutları ve bileşenleri, üstbilişsel bilgi türleri ve üstbilişsel düzenlemenin aşamalarına dair farkındalık kazanmasıdır. Birey, üstbilişsel becerileri edinmeden önce bu becerilere ilişkin bir farkındalık geliştirmelidir.

Brown'a göre üstbilişsel farkındalık herhangi bir problemin çözümü, herhangi bir üstbilişsel stratejinin seçimi ve kullanılması için ön koşuldur. Bu nedenle bireyde önce üstbilişsel farkındalık geliştirilmelidir (Baysal vd., 2013; Karakelle, 2012; Selçioğlu-Demirsöz, 2014).

Üstbilişsel farkındalığın soyut bir kavram olması, araştırmacıların çalışma alanlarına uygun olarak bu kavramı yorumlamasını sağlamıştır. Üstbilişsel farkındalık hem çok yönlü hem de esnek bir beceridir (Louca-Papaleontiou, 2003).

Üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamına nasıl uyumlu hale getirilebileceği uygulama alanında merak edilen konulardan biridir. Üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamında geliştirilebilmesi için üstbilişin önemine ilişkin genel farkındalığı artırmak, bilişsel bilgiyi geliştirmek, bilişin düzenlenmesi ile ilgili becerileri artırmak ve çevreyi üstbilişsel farkındalığı artıracak şekilde düzenlemek olmak üzere dört yol önerilmektedir (Hartman, 2001; Hartman & Sternberg, 1993; Schraw, 1998). Bu farkındalığın geliştirilebilmesi için yapılan başka bir

çalışmada ise iki yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bunlardan biri öğrencilere stratejilerin doğrudan öğretimi, diğeri ise destekleyici sosyal ortamlar oluşturulmasıdır (Hartman, 2001; Lin, 2001).

Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirme Yolları

Okul öncesi dönemden itibaren okul çağı boyunca bireylerde bir üstbilişsel farkındalık yaratmak, diğer tüm üstbilişsel stratejilerin öğretimi için ön koşuldur. Bireyin üstbilişsel yetenekleri, üstbilişsel stratejileri etkili şekilde kullanmasına bağlıdır. Üstbilişsel beceriler, genel olarak bir süreci değerlendirmeyi içerir. Düşünme ve öğrenme sürecinde her aşama farkındalık gerektirir ve analiz yapmayı içerir. Düşünme hakkında düşünmek, "ne bildiğimiz" ve "ne bilmediğimiz" arasındaki farkı anlayabilmemize bağlıdır. Üstbilişsel becerilerin etkin kullanımı, eleştirel düşünme adı verilen başka bir üst düzey düşünme becerisini de beraberinde getirir. Eleştirel düşünen bir birey, okuma, anlama ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etme becerisine sahiptir. Harekete geçmeden önce alternatifleri değerlendirir ve olası sonuçlar hakkında düşünceler üretir. Her türlü düşünsel eylemde adım adım değerlendirmeler yaparak ilerler (Karasakaloğlu vd., 2012).

Eğitim ortamlarında üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için iki temel yol izlenmektedir. Bu yollardan ilki, üstbilişsel farkındalığın doğrudan öğretimidir. Bu öğretim içinde (Candan, 2005);

- Üstbilişe dair kavramları tanımlama, açıklama,
- Üstbilişsel stratejileri öğretme ve bu stratejilerin kullanımı ile ilgili model olma,
- Üstbilişsel farkındalığı geliştirecek sorulara odaklanan tartışma çalışmaları yapma,
- Üstbilişsel bilgi türlerini öğretme,
- Üstbilişsel düzenlemeye yönelik davranışları tanımlama ve uygulamaya geçirme gibi çalışmalar sayılabilir.

Üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için başvurulan ikinci yol ise destekleyici sosyal ortam oluşturarak dolaylı farkındalık kazandırmaktır. Bu yol içinde;

- Üstbilişsel farkındalığı kazandıracak ve öğrencilerin bunları rahatça ifade edebilecekleri olumlu sınıf ortamı yaratmak,
- Sınıf içi etkinliklerde üstbilişsel strateji kullanımını bir kültür, alışkanlık haline getirmek,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği bir sınıf yönetimi benimsemek,
- Fiziki ortam düzenlemesinde üstbilişsel stratejilere işaret eden uyarıcılar bulundurmak (Martinez, 2006).

- Öz denetim, öz düzenleme, öz farkındalık, öz yeterlik gibi niteliklerin temelde olduğu bir eğitim programını uygulamak gibi çalışmalar sayılabilir (Güler-Gürsel, 2016).

Üstbilişsel Düşünmenin Öğretimi ve Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel düşünme, çağdaş eğitim sistemlerinde tüm kademe ve derslerin programlarında temele alınması gereken bir beceridir. Bu nedenle üstbilişsel düşünme ve bununla ilgili stratejiler eğitim sisteminin tümüne entegre edilmelidir (Kurşunlu, 2021, s. 173). Üstbilişsel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğine ilişkin nedenler aşağıda verilmiştir:

- Alanyazında üstbilişsel becerilerin öğrencilerin eğitim sürecindeki akademik başarıya, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerine katkı sağladığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dikmen & Tuncer, 2018).
- Yapılandırmacı eğitim anlayışının temele aldığı epistemoloji, bilginin bireyin geçmiş öğrenme yaşantıları üzerine inşa edilen ve çevre ile etkileşim sonucunda anlamlandırılan öznel bir süreç olduğunu öne sürer. Yapılandırmacı anlayışa dayalı bir öğrenme sürecinin temelini üstbilişsel düşünme oluşturur (Martinez, 2006).
- Üstbilişsel düşünme becerileri, öz yeterlik algısı, öz düzenleme ve öz değerlendirme gibi özsel niteliklerine katkı sağladığına dair pek çok araştırma bulunmaktadır (Dikmen & Tuncer, 2018).
- Yaşam boyu öğrenme anlayışının öğrencilere kazandırılması yine öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmesine bağlıdır.
- Öğrenciyi merkeze alan, bireyin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tercihlerini göz önünde bulundurarak bireysel farklılıklara uygun öğretim tasarımını benimseyen ilerlemeci eğitim felsefesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ve belirleyici olması gerektiğini vurgular. Bu da yine öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine, öğrenme sorumluluğunu üstlenmek ise üstbilişsel becerilerin edinimine bağlıdır (Sarı & Akınoğlu, 2009).
- Zihinsel süreçlere ilişkin üstbilişsel farkındalık öğrencilerin bilişsel yetilerini daha etkin ve uygun şekilde kullanmasına temel oluşturur. Bilişsel yetilerini etkin şekilde kullanan öğrenci, öğrenme sürecinde doğru strateji belirleme, hedefleri tespit etme, öğrenme sürecini planlama ve en iyi öğrenme metotları üzerinden ilerleme gibi beceriler elde eder. Bu da öğrencinin hem akademik öz yeterlik algısını hem de akademik başarısını geliştirir. Öğrenci neyi ne şekilde, hangi yolla, ne kadar sürede, nasıl çalışması gerektiğini bilir ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenir (Karaoğlan-

Yılmaz vd., 2019). Tüm bu nedenlerle üstbilişsel düşünmenin öğretimi, eğitimin niteliğini artırmada oldukça önemlidir.

Üstbilişsel Becerilerin Öğretimi

Üstbilişsel becerilerin öğretiminde dört temel yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır:

Üstbilişsel Farkındalığı Artırmak: Öğrencilerin üstbilişe yönelik kavramları öğrenmesi, bu kavramların önemi hakkında tartışmalar yürütmesi, öğretmenin üstbilişsel farkındalığı artırmak üzere model olması, yansıtıcı düşünme çalışmaları ve grup tartışmaları yapması, öğrencilerin kendileri ve bilişleri hakkında düşüncelerini ifade edebileceği güvenli sınıf atmosferi yaratması bu başlıkta ele alınabilir (Özsoy, 2008).

Üstbiliş Bilgisini Geliştirmek: Öğrencilerin üstbilişsel bilgi türlerini öğrenmesi, ardından bu bilgilere dair hazırlanan soru listeleri ile kendi bilişsel bilgilerini tespit etmesini sağlamak bu başlıkta ele alınabilir.

Üstbiliş Düzenlemesi İle İlgili Becerileri Artırmak: Üstbilişin düzenlenmesi boyutu kendi içinde tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerilere ayrılır. Öğrencilere bu becerileri kazandırmak amacıyla onlara bir öğrenme görevi vermek, bu görevi yerine getirirken üstbilişsel düzenleme davranışlarında bulunmalarını sağlamak, her bir aşamada kontrol etmek, dönüt sağlamak bu başlıkta ele alınabilir (Manav, 2011).

Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Çevresel Düzenlemeler Yapmak: Öğrenciler üstbilişsel beceri ve stratejilere sahip olsalar da bu becerileri ifade etmeleri, sergilemeleri ve kullanımları ancak uygun bir çevrede gerçekleşir. Burada çevre kavramı hem fiziksel hem psikolojik hem de sosyal çevre anlamında kullanılmıştır. Fiziksel olarak öz düzenlemeye ilişkin görsel uyarıcılar kullanmak, psikolojik olarak öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ve kendi öğrenmeleriyle ilgili karar alabileceği demokratik ve güvene dayalı sıcak bir sınıf atmosferi yaratmak, sosyal olarak ise destekleyici ve iş birlikli bir sosyal öğrenme ortamı yaratmak bu başlıkta ele alınabilir (Martinez, 2006).

İletişim Becerileri

İletişimin Tanımı, Amacı ve Önemi

İnsan iletişim kurma özelliği ile günlük yaşamın her aşamasında diğer kişileri etkiler, onlardan etkilenir. İnsanın bu özelliği ile yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak, toplumsal bir varlık olarak kendini gerçekleştirdiği görülmektedir (Yatkın, 2003, s. 42). Böylece toplum içinde yaşayan insanın kendini daha iyi tanıyarak çevresindeki kişilerle uyumlu

ilişkiler geliştirebilme ve etkileşim kurabilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Kenneth & Mortensen, 1970, s. 4).

İletişim, temel anlamda bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması olmakla birlikte, aynı zamanda kişi ya da grupların davranışlarını etkilemeye yönelik bir eylemdir (Danziger, 1976, s. 191). Bu durum, kişinin kendi var oluşunu içselleştirmesi, beklenti ve isteklerini ifade etmesi olarak yorumlanabilir. İletişim anlam oluşturmak için mesajların yönetilmesi (Frey vd., 2000), ilişkileri başlatma, sürdürme ve bazen de ortadan kaldırma yoludur (Berko vd., 1992).

İletişim sözcüğü, Teremholm ve Jensen'a göre insanların kolektif olarak toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri süreç olarak, Rogers ve Kincaid'e göre ise katılanların bilgi yaratıp karşılıklı bir anlama ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt. Mutlu, 2004, s. 139). Shannon ve Waeaver iletişimi bir aklın başkasını etkilediği tüm işlemler (Akt. Usluata, 1994, s. 11) biçiminde tanımlamaktadır. Zıllıoğlu iletişimi duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin aktarılma süreci (Zıllıoğlu, 2014, s. 5) olarak ifade etmektedir. Oskay, "iletişim birbirlerine ortamdaki nesneler, olaylar, olgular ile değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer deneyimlerden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimleridir" (Oskay, 1992, s. 15) biçiminde iletişim kavramını daha geniş biçimde tanımlamaktadır.

Aşağıda iletişim ile ilgili ilk çalışmalar doğrultusunda yapılan tanımlar verilmektedir (Yıldız, 2005, ss. 51-52; Zıllıoğlu, 2014, ss. 4-5):

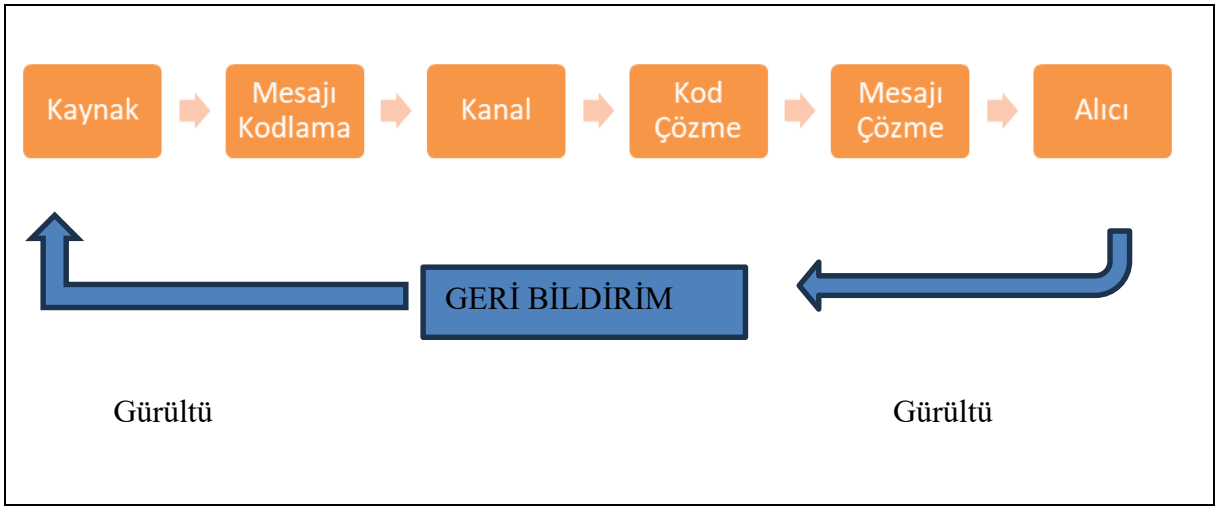
- Düşüncenin sözlü olarak karşılıklı alışverişi,
- İnsanların karşısındakine kendini anlatması ve birbirini anlaması,
- Bir kişinin tekelinde olanın başkalarıyla paylaşılması,
- İletiyi alanın belleğinin iletiyi gönderenin beklentisine uygun yanıt verecek biçimde uyarılması,
- Bilginin fikirlerin, duyguların, becerilerin vb. simgeler kullanılarak iletilmesi (Berelson & Steiner, 1964),
- İletişim, anlam arama çabasıdır. İnsanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimleri karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir (Barlund, 1968),
- İletişim simgeler aracılığıyla bir kişiden ya da gruptan diğerine bilginin, düşüncelerin, tutum ve duyguların iletilmesidir (Theodorson & Theodorson, 1969),
- İletişim, mesaj yoluyla gerçekleştirilen toplumsal bir etkileşimdir (Gerbner, 1972),

- İletişim, katılanların bilgi oluşturup anlaşmak için bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreçtir (Rogers & Kincaid, 1981),
- İletişim insanların bir araya gelerek toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri bir süreçtir (Trenholm & Jensen, 1988),
- İletişim, iletiler aracılığıyla kurulan toplumsal bir etkileşimdir (Fiske, 1990/1996, s. 16),
- İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1997, s. 21),
- İnsanlar arasında bilginin değiş tokuş edilmesidir (Howard & Tracz, 1990, s. 1),
- İletişim bir mesajın bir kaynaktan belli bir kanal yoluyla ve gürültü unsurunun da katılımıyla bir alıcıya iletilmesi sürecidir (DeVito, 1986, s. 61),
- İletişim fiziksel, zihinsel ve duygusal engelleri aşarak düşünceyi bir zihinden diğerine iletebilme yeteneğidir (Read, 1972, s. 4),
- İletişim eylemi bir yöne yapılan, sonra da o yönden geriye, ters yöne yapılan iki bildirimi belli bir amaç ile başka bir yere aktarma eylemidir (Yıldız, 2005, s. 48).

İletişim Süreci ve Ögeleri

İletişim süreci ögeleri Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9. *Temel İletişim Süreci (Tutar & Yılmaz, 2005, s. 21)*



Kaynak ve Özellikleri. Kaynak, iletişim sürecinin temelinde yer alır ve iletişimi başlatan, iletmek istediği duygu veya düşüncesi olan kişi veya kişilerdir. Kaynak seçme, algılama, yorumlama, düşünme, anlamlandırma ile ürettiği mesajı kodlayarak belirli bir kod sistemi içinde alıcıya gönderir.

Etkili bir iletişim, iletişimi başlatan kişi olan kaynağa bağlıdır. Bu nedenle kaynağın sahip olduğu özellikler oldukça önemlidir. Kaynağın göndereceği mesaj konusunda bilgi sahibi olması, mesajın kodlanmasını ve alıcıdan beklenen geri bildirimi etkiler. Kaynağın mesaj hakkındaki bilgisi, iletişimi süreklileştirerek alıcının istediği geri bildirimin de iletilmesini mümkün kılacaktır. Mesajın kodlanması konusunda meydana gelen bir yanlışlık ya da eksik kodlama nedeniyle iletişim istenen biçimde gerçekleşememektedir (Erdoğan, 2011, s. 282).

Bu temel niteliklerin dışında kaynağın iletişimde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1996, ss. 168-172; Oskay, 1992, ss. 242-244; Yatkın, 2003, ss. 46-48):

Güvenilirlik: Kaynağın mesajının dikkate alınması için öncelikle güvenilirlik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Kaynağın alıcıyı ikna edebilmesi veya inandırabilmesinin en önemli şartı güvenilirliktir.

İletişim Becerisi: Mesaj sözlü olarak verilirse, iyi söyleyiş, sözcük zenginliği ve uyumlu söz dizimi iletişim becerisinde önemli olmaktadır. Mesaj herhangi bir iletişim aracılığıyla iletildiğinde ise aracın seçimi, araca uygun mesajın kodlanması ve süreç içindeki daha birçok faktör etkilidir.

Sevilmek: İletişim kaynağının sevilen ve hoş bir kimse olması ilettiği mesajların daha çok benimsenmesinde etkili olabilmektedir. Genellikle kişiler sevdikleri ve beğendikleri kişilerden gelen mesajları kabul etme eğilimindedir.

Saygınlık: Saygınlık genel bir özellik olup, kaynağın aktardığı konuda uzman olması ve alıcının kaynağa saygı göstermesi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Kaynağın Fiziki Görünümü: Özenle seçilmiş bir kıyafet kaynağın kendisine duyduğu güvenin bir kanıtı olabileceği gibi aynı zamanda karşısındaki hedefe gösterdiği özenin de bir göstergesidir.

Tutumlar: Kişilerin iletişim sürecine doğrudan yansıyan toplumsal değerleri ve farklı konulara ilişkin değişik tutumları vardır.

Empati Yeteneği: Empati insanların gerçeği nasıl algıladığını ve yorumladığını, bu gerçekliğe ilişkin olarak kendi görüşlerinden vazgeçmeksizin anlama yetisi olarak tanımlanır.

Eğitim Seviyesi: Kaynağın eğitim seviyesinin yüksek olması, iletişimin tüm aşamalarında etkili olmaktadır.

Çevresel, Toplumsal, Kültürel Ögeler: Kişilerin iletişimlerinde çevresel, toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarını yansıtmaktadır (Gürüz & Temel-Eğinli, 2021, ss. 9-11).

Mesaj ve Özellikleri. Mesaj, kaynak ile alıcı arasında iletişimin kurulmasını sağlayan, belirli bir biçimi, anlamlı bir bütünlüğü olan iletişim sürecinde aktarılmak istenenleri oluşturan bir unsurdur (Barker, 1990, s. 11).

Mesajın özelliği iletişim sonucunda alıcıyı belirli bir davranışa yönlendirme, bir konuda düşündürme vb. etkilerin yaratılmasında belirleyicidir. Mesajın istenilen etkiyi yaratabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması beklenmektedir (Erdoğan, 2011, ss. 286-288).

- Mesaj anlaşılır olmalıdır: Mesajlar alıcıya anlaşılır bir biçimde sunulmalıdır. Anlaşılırlık kaynak ve alıcının deneyimine ve yeteneğine bağlıdır.
- Mesaj açık olmalıdır: Kaynak, gönderdiği mesaj ile alıcıdan belirli bir tepki bekler. Bu noktada mesajın alıcısının kim olacağı hangi alıcının ne yapması gerektiği mesajın genel ifadesi içinde yer almalıdır.
- Mesaj zamanında iletilmelidir: İletişim, mesajın içeriğine uygun olan zaman diliminde gerçekleşmelidir. Mesajın iletilme zamanı iletişimde oldukça önemlidir.
- Mesaj uygun bir yol izlemelidir: İletişimin gerçekleştiği ortama uygun bir iletişim ağı seçilmeli ve mesaj, bu yol izlenerek alıcıya iletilmelidir. Mesaj, uygun yolu izlemeden alıcıya varırsa, etkililiğini kaybedebileceği gibi, aynı zamanda kaynak ile alıcı arasındaki ilişkiye de etki edebilmektedir.
- Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır: Mesajın kaynaktan alıcıya ulaşması sırasında mesajın içeriğine başka etkenler tarafından çeşitli eklentiler yapılabilir. Bu durum, kaynağın temelde iletmek istediği anlama zarar verebilir, anlamda bozulmalar yaşanabilir.

Kanal ve Özellikleri. Kanal, kaynak ve alıcı arasında mesajların gidip gelmesini sağlayan yoldur ve iletilmek istenen mesajın özelliğine bağlı olarak seçilmektedir. Kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından doğru bir biçimde alınmasında en büyük etken kanalın kapasitesidir. Kanal kapasitesi kanalın taşıyabileceği sinyal miktarını ifade etmektedir. Bir kanalın taşıyabileceğinden fazla sinyal yüklenmesi durumunda yanlış anlaşılmalar, eksik iletimler söz konusu olabilmektedir (Berko vd., 1992, s. 40).

İletişim sürecinde kullanılan kanallar temel olarak üç kategoride incelenebilir (Bıçakçı, 2003, s. 20; Fiske, 1990/1996, s. 36):

- Sunumsal Araçlar: İletişim sürecinde kişinin varlığını zorunlu kılan araçlardır. İletişim kuran kişi ya da kişilerin ses, yüz ve bedenini kapsamaktadır. Bu araçlar konuşma ile aktarılan sözcükler, ifade biçimleri sesler, yüz ifadeleri, jestler, mimikler olarak açıklanabilir.

- Temsili Araçlar: Kişiden, yerden ve zamandan bağımsız bir iletim özelliğine sahiptir. Bu araçlar kitap, fotoğraf, resim, heykel gibi kültürel ve estetik değerlerin iletilmesinde kullanılır. Kaydedilebilir ve saklanabilir.
- Mekanik ve Teknolojik Araçlar: Bu araçların en önemli özelliği aktarma işlevine sahip olmalarıdır. Telefon, radyo, televizyon, internet gibi araçlar kaynak ve alıcı arasında aktarımı sağlarlar.

Alıcı ve Özellikleri. Kaynak tarafından gönderilen mesajların hedefidir. Kodlanmış olarak gelen mesajların kodlarını kendi duygu, düşünce, anlayış, algılama, deneyim vb. özelliklerine bağlı olarak çözmektedir.

Alıcının kavramsal alt yapısı (tutumlar ve değerler, dil, deneyimler) ve bilişsel stili (öğrenme biçimi, bilgi düzeyi, organizasyon becerisi ve anlayış düzeyi) mesajların yorumlanmasını etkilemektedir (Berko vd., 1992, s. 41). Ayrıca alıcının eşik değerinin (alıcının duyu organlarının organik olarak hassasiyeti) de mesajın algılanmasında önemli bir rolü vardır. Mesaj, alıcının duyu organlarına ulaştığı zaman sesli iletimlerde sesin frekansı duyma eşiğine uygun, görsel ve yazılı mesajlarda ise açıkça görülecek kadar net olmalıdır (Telman & Ünsal, 2005, s. 33).

Alıcıda bilişsel yük oluşturabilecek mesajın iletilmesi durumunda iletişimin amaca ulaşamaması söz konusu olabilir. Bu durumdan hareketle, kaynağın ve alıcının eş değer düzeyde mesajlar iletebilmesi etkili bir iletişimde önemli bir rol oynamaktadır (Mısırlı, 2004, s. 5).

Geri bildirim. Geri bildirim kavramı ilk olarak Norbert Wiener tarafından "Sibernetik" (1948) adlı kitapta yayınlanmıştır (Severin & Tankard, 1994, s. 68).

İletişim süreci içinde kaynaktan alıcıya ulaşan mesaja karşılık olarak alıcının da kaynağa tepkisini ya da yorumunu belirtmek üzere gönderdiği mesaja geri bildirim adı verilmektedir (Barker, 1990, s. 12). Geri bildirim ile iletişim sürecinde alıcı kaynak, kaynak da alıcı durumuna geçmektedir.

Geri bildirim mesajları "pozitif ya da negatif, kişi ya da mesaj odaklı, gecikmiş ya da hemen, destekleyici ya da eleştirel, düşük ya da yüksek düzeyde kontrol" özelliğine sahip olabilmektedir (DeVito, 2004, ss. 13-14).

- Pozitif-Negatif Geri Bildirim: Pozitif geri bildirim iletişim sürecinde iltifat etmek, övmek, tebrik etmek gibi olumlu durumları ifade etmektedir. Negatif geri bildirim ise kişiler arası iletişimde eleştirmek, kaş çatmak, tehdit etmek, sert bir şekilde bakmak gibi olumsuz durumları açıklamaktadır.

Pozitif geri bildirim iletişimde bulunulan kişilere iletişimin doğru bir şekilde ilerlediğini ve bu doğrultuda devam edebileceğini göstermektedir. Negatif geri bildirim ise konuşan kişiye bir şeylerin yanlış gittiğini, yeni düzenlemeler yapması gerektiğini ifade etmektedir.

- Kişi Odaklı-Mesaj Odaklı Geri Bildirim: Geri bildirim kişiyi iletişimin merkezine alabilmektedir. Örneğin "Sen çok iyi bir insansın", "Gülüşün çok tatlı" gibi ifadelerle geri bildirim kişiye odaklı olabilmektedir. Geri bildirim, mesajı da iletişimin merkezine alabilir. Örneğin "Numaranı tekrar eder misin?", "Doğru söylüyorsun" gibi ifadelerle mesaj önemli bir konumda yer alabilir.
- Hemen-Gecikmiş Geri Bildirim: İletişim sürecinde geri bildirim mesajdan hemen sonra verilebilir. Kişinin söylediği söze karşılık olarak gülümsemek veya ciddi bir duruş takınmak, mesajı onaylayan veya reddeden bir ifade kullanmak hemen geri bildirimde bulunmaya örnek verilebilir. Bazı iletişim durumlarında geri bildirim hemen verilmeyebilir. Örneğin; iş görüşmelerinin sonuçları kişiye bir hafta sonra mektupla bildirilebilir.
- Düşük Kontrollü-Yüksek Kontrollü Geri Bildirim: Geri bildirim kendiliğinden ve doğru biçimde veriliyorsa buna "düşük kontrollü geri bildirim" adı verilmektedir. Eğer geri bildirim dikkatli bir biçimde belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanıyorsa buna "yüksek kontrollü geri bildirim" adı verilmektedir. Örneğin "Sınava çok mu çalıştın?" sorusuna verilen "Evet, bu sınavı vermek zorundayım." cevabı düşük kontrollü bir geri bildirimdir. Ancak müdürün sorduğu "Bu dosyada yanlışlık mı var?" sorusuna çalışanın "Sanırım yok ama incelemek gerekir." cevabı yüksek kontrollü bir geri bildirimdir.
- Destekleyici-Eleştirel Geri Bildirim: Destekleyici geri bildirim iletişim sürecinde kaynağın ilettiği mesajı kabul etmeyi, onaylamayı ifade etmektedir. Eleştirel geri bildirim iletişimde kaynağın ilettiği mesajı kabul etmeyi, yargılamayı, eksiklik bulmayı açıklamaktadır (Gürüz & Temel-Eğinli, 2021, ss.15-16).

İleri bildirim. Asıl mesajdan önce gönderilen ve bu mesaj hakkında bilgi veren mesajlara ileri bildirim adı verilmektedir. İleri bildirim alıcıdan değil, kaynak tarafından verilmektedir. İleri bildirim mesajları iletişim sürecinde çeşitli işlevlere sahiptir. Bu işlevler şu şekilde ifade edilebilir (DeVito, 2004, s. 15):

- İletişim Kanalını Açmak: 1923 yılında İlkel Dillerde Anlam Problemi (The Problem of Meaning in Primitive Languages) adlı eserinde antropolog Bronislaw Malinonowski iletişim bilgisinden önce iletişim kanallarını açmak için kullanılan

mesajlara “phatik iletişim” adını vermiştir. Phatik iletişim ileri bildirim mesajlarının en etkili olanıdır. Bu mesajdan sonra gelecek bilgi kişiler için oldukça normal, beklenilen, kabul edilen bir şekilde geldiği için etkili olabilmektedir. Bu durumda kişiler genellikle iletişim kurmaya daha istekli hale gelmektedir (Gürüz & Temel-Eğinli, 2021, s. 17).

- Mesajın Ön İzlenimini Sağlamak: İleri bildirim mesajları genellikle diğer mesajlar hakkında bilgi vermekte ve kişileri haberdar etmektedir. Örneğin;
- “Üzgünüm ama sana kötü haberlerim var.” (Mesajın içeriği)
  “Önce beni dinlemen gerekiyor.” (Mesajın önemi)
  “Bu konu ile ilgili tüm detayları sana anlatacağım.” (Mesaj stili)
  “Duyacakların hiç hoşuna gitmeyecek.” (Mesajın negatifliği)
  “Sana söyleyeceklerimle mutluluktan havalara uçacaksın.” (Mesajın pozitifliği) hakkında bilgiler iletebilmektedir.
- İnkâr Etmek: Kişiler arası iletişimde taraflardan birinin diğerinin verdiği mesajı kabul etmeyeceğini ya da negatif bir tepki vereceğini mesajın olumsuzluk içerdiğini haber veren mesajlardır. Örneğin;

  “Ben senin söylediklerine katılmıyor değilim, ancak…”

  “Sen kendine göre haklı olabilirsin ama bana göre…” gibi temel mesajdan önce olumsuzluğun gelebileceğini bildirmektedir.

  - Değişikliği Bildirmek: İletişimde taraflardan birinin vereceği cevaplarla belirli bir rol, durum ya da yer değişikliği ile ilgili bir kararın olacağını bildirmektedir. Örneğin; “Halkla ilişkiler departmanının sorumluluklarına yenilerini ekliyoruz, senin de bu görev için uygun olduğunu düşündük…” gibi temel mesaj sunulmadan önce ortaya çıkacak bir değişiklik durumu haber verilmektedir.

Gürültü. Gürültü, iletişim sürecinde ne kaynağın ne de alıcının istediği, iletişim sürecinin doğru olarak işlemesine engel olan tüm unsurlardır. Gürültü genel olarak tüm iletişim sistemlerinde bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile iletişim sürecinde iletişimde bulunan her katılımcının içsel ya da dışsal faktörler nedeni ile engellenmesi ve bunun sonucunda mesajın iletilmesini ya da mesajın yorumlanmasının olumsuz olarak etkilenmesine gürültü adı verilmektedir. Konuşmacının dilinin sürçmesi, güneş gözlüğü takması, sesinin kısık olması gibi, yazılı iletişimde metindeki hatalar, yazı karakterinin okunmayı güçleştirecek bir özellikte olması, telefonda cızırtı olması iletişimde gürültüye örnek olarak verilebilir. Gürültü, mesajın kaynak tarafından gönderildiği biçimde algılanmasına örnek olan faktörler olarak da değerlendirilebilmektedir. Gürültü Tiplerine Tablo 2’de yer verilmiştir (DeVito, 2004, s. 18):

Tablo 2. *Gürültü Tipleri*

Gürültü Tipi	Tanımı	Örnekler
Fiziksel	Mesajın doğru olarak aktarılmasını engelleyen tüm çevresel faktörler	Arabanın korna sesi, güneş gözlüğü takmak, inşaatta tamir sesi vb.
Fizyolojik	İletişimde bulunan kişilerin kendileri ile ilgili fiziksel engeller	Görme bozuklukları, duymada kayıplar, artikülasyon problemleri, hafıza kayıpları, baş ağrısı vb.
Psikolojik	Bilişsel ve zihinsel engeller	Ön yargılar, iletişime kapalılık, gerçekçi olmayan beklentiler, aşırı duygu yükü vb.
Semantik	İletişimde bulunan tarafların farklı anlamlar atfetmesi	Dil farklılıkları, diyalektik farklılıklar, aşırı karmaşık ifadeler kullanmak, jargon kullanmak vb.

Ortak Deneyim/Yaşam Alanı. İletişim kaynak ve alıcının ortak anlamlar dünyasında gerçekleşmektedir. Karşılıklı olarak etkileşimde bulunan kaynak ve alıcının aynı ya da benzer anlamlara, diğer bir ifade ile aynı ya da benzer sosyal ve kültürel özelliklere sahip olması benzer anlamları zihinde canlandırmalarını ve anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Gökçe, 2006, s. 10). Buna göre kişilerin sahip oldukları deneyim alanlarına bağlı olarak aynı nesneye farklı anlamlar yüklemesi ve bu nedenle yanlış anlaşılmaların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır.

Ortam/Bağlam. İletişim daima bir ortam içinde gerçekleşmektedir. Bağlam/ortam kavramı en geniş anlamıyla içinde dilsel birimlerin kullanıldığı toplumsal durum olarak ifade edilebilir. Fiziksel bileşenlerin yanında gönderici ile alıcının kimlikleri, kişilerin beyninde yer etmiş olan çok geniş bir ruhsal, kültürel ve sosyal oluşumlar olarak da açıklanmaktadır (Kılıç, 2002, ss. 13-14).

Bağlam, iletişim tarzını belirleyici bir rol oynamaktadır. İletişimde birden fazla bağlam (duygular, statü, mekân vb.) bulunmakta ve bu çoklu bağlamlar iletişimin çerçevesini oluşturmaktadır. Örneğin arkadaşlık ortamındaki bir konuşma ile iş yerinde bir iş toplantısındaki konuşma biçimi bağlam nedeniyle farklılık göstermektedir (Erdoğan, 2002, ss. 68-69).

Bağlam çeşitlerine detaylı olarak edimbilim başlığında da yer verilmesine karşın iletişim başlığında da bu konuya değinmek gerekmektedir.

Bağlam, fiziksel, kültürel, psikolojik, tarihsel ve zaman olmak üzere çok boyutludur. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir (DeVito, 1978, ss. 10-11):

- Fiziksel Bağlam: İletişimin gerçekleştiği somut çevredir.
- Kültürel Bağlam: İletişim süreci içinde bulunulan kültürel unsurlar, kurallar, roller normlar, iletişimi etkilemektedir. Kültür, kişiler arasındaki iletişimi biçimlendirmekte ve etkilemektedir.
- Sosyal-Duygusal Bağlam: Kişiler arasında kurulan iletişimde iletişimin doğası oldukça etkili olmaktadır. Örneğin iletişim kuran kişilerin yakın arkadaş olup olmadıkları, destekleyici mesajlar vermelerinde etkili olmaktadır.
- Tarihsel Bağlam: Mesajın gönderildiği süreç içerisindeki koşulları ifade etmektedir. Mesajın gönderildiği sırada gönderilmesinden önceki durumların ve faktörlerin etkili olduğunu açıklamaktadır.
- Zaman Bağlamı: Günün belirli saatlerinde iletişim kurmak, mesajın anlamlandırılmasında etkili olmaktadır. Örneğin aynı konu hakkında gece saat 03.30'da telefonla arayan bir arkadaş ile kurulan iletişim ile gündüz saat 15.30'da telefon eden bir arkadaş ile kurulan iletişim arasında fark olacaktır.

Bireyler, sürekli bir biçimde iletişim kursalar da her zaman etkili ve sağlıklı biçimde iletişim kuramayabilmektedirler. Bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çoğu etkili olmayan iletişimden kaynaklanmaktadır. Etkili iletişimde, iletişimde bulunan bireyler birbirlerini doğru anlayıp bunu teyit etmeli, saygılı davranmalı, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmelidir.

İletişim becerilerinin doğuştan gerçekleştiğini düşünenler olmasına rağmen alanyazında yer alan birçok çalışma, iletişimin çoğu ögesinin öğrenilebilir ve öğretilebilir özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Buchman, 2001; Verdener, 1999). Bununla birlikte, iletişim becerileri kişilerin içinde bulunduğu olayla ilgili bakış açılarını araştırmasını ve birleştirmesini içermekte, bu beceriyi kazanmış birisi kendisine yöneltilen uyarı, eleştiri veya şikâyet karşısında, tek bir bakış açısı yerine farklı açılardan anlamlandırma yeteneğine sahip olabilmektedir. İletişim becerisi gelişmiş bireyler, karşılaştıkları sorunlarla sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmekte ve sosyal hayatlarında daha başarılı olabilmektedirler. Diğer taraftan bireylerin içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmeleri, başarılı olabilmeleri ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri, karşılaştıkları problemleri en uygun tarzda çözebilme yeteneklerine bağlıdır (Cüceloğlu, 2003).

Alanyazından hareketle bireylerde bulunması gereken etkili iletişim becerileri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Empati: Karşımızdaki kişinin duygularını anlamak ve onun bakış açısını takdir etmek önemlidir. Empati, etkili iletişimin temel taşlarından biridir ve insanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesine yardımcı olur.
- Dinleme: İyi bir iletişimci olmanın en önemli yönlerinden biri, karşımızdakini gerçekten dinlemektir. Dinlerken dikkatinizi tamamen karşımızdaki kişiye vermek, göz teması kurmak ve söylediklerini anlamak için sorular sormak önemlidir.
- İfade etme: Düşüncelerimizi, duygularımızı ve isteklerimizi net bir şekilde ifade etmek önemlidir. Doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşmak, karşı tarafın bizi daha iyi anlamasını sağlar.
- Beden dili: Beden dilimiz, iletişimimizin diğer bir yönüdür. Mimiklerimiz, jestlerimiz, duruşumuz ve ses tonumuz ile karşımızdakine doğru mesajları iletebiliriz. Olumlu bir beden dili, iletişimimizi daha etkili hâle getirebilir.
- Sorun çözme: Etkili iletişim, sorunları karşımızdakiyle açık bir şekilde konuşarak çözme yeteneği gerektirir. Karşımızdaki kişiyle anlaşmazlık yaşadığımızda, problemi ele almak, karşılıklı olarak fikirlerimizi paylaşmak ve ortak bir çözüm bulmak önemlidir.
- Güven oluşturma: İyi bir iletişimci olarak karşımızdaki kişiye güven vermek önemlidir. Güvenilir, tutarlı ve saygılı bir şekilde davranmak, karşımızdaki kişinin bize güven duymasını sağlar.
- Empati kurma: Karşımızdaki kişinin duygusal durumunu anlamak ve onunla empati kurmak, etkili iletişim kurmanın önemli bir parçasıdır. Empati kurmak, karşımızdaki kişinin duygusal ihtiyaçlarını anlamamıza ve ona destek olmamıza yardımcı olur.
- Öz farkındalık: İletişimimizin etkili olması için kendimizi ve davranışlarımızı tanımak önemlidir. Kendi hislerimizi, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı anlamak, karşımızdaki kişiye daha iyi tepki verebilmek için önemlidir.
- Esneklik: İletişim becerilerimizde esnek olmak, farklı durumlar ve kişiliklerle başa çıkabilme yeteneği gerektirir. Değişen durumlara uyum sağlamak ve farklı insanlarla etkili iletişim kurmak önemlidir.
- Problem çözme: İyi bir iletişimci olarak, karşımızdaki kişiyle sorunları yönetebilmek ve çözüm bulabilmek önemlidir. Problem çözme becerimizi geliştirmek, etkili bir iletişim kurmamıza yardımcı olur.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın değişkenlerini oluşturan edimbilim, üstbiliş ve iletişim becerileri ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar EK-1, 2 ve 3 dikkate alınarak genel olarak değerlendirilmiş ve yapılmış olan araştırmaların sonuçları sentezlenerek genel bir çerçeve ile sunulmuştur.

Edimbilim İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri

Akademik alanyazında edimbilim ilgili birçok çalışmanın var olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar tarihlerine göre (güncelliklerine göre) sıralanarak Ek-1'de sunulmuştur. Aşağıda alanyazından hareketle edimbilimin ilişkilendirildiği değişkenlere, ulaşılan sonuçlara ve genel değerlendirmelere yer verilmiştir.

Edimbilimde değişkenler, dilin kullanımının çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler; kültürel faktörler, sosyal faktörler ve bireysel faktörler olarak gruplandırılabilir. Kültürel faktörler dilin kullanımını etkileyen önemli değişkenlerdir. Bir kültürün değerleri, inançları, normları ve sosyal hiyerarşisi, edimbilim çalışmalarını etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Örneğin, bir toplumda "hoşgörülü" davranışlar beklenirken, başka bir toplumda "sözünü sakınma" beklenebilir. Edimbilim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, kültürel farklılıkların dil kullanımını nasıl etkilediğini araştırmış ve bu farklılıkları anlamak için bu değişkenleri ele almıştır. Sosyal faktörler dil kullanımının değişkenlik gösterdiği bir diğer önemli faktördür. Sosyal sınıf, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi faktörler, dil kullanımında belirleyici olabilir. Örneğin, bir çalışan, patronuyla konuşurken daha resmi bir dil kullanabilirken, arkadaşlarıyla konuştuğunda daha samimi bir dil kullanabilir. Edimbilim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar bu sosyal faktörlerin dilin nasıl kullanıldığı üzerindeki etkisini araştırmış ve dilin sosyal işlevlerini anlamak için bu değişkenleri de göz önünde bulundurmuşlardır. Bireysel faktörler de dil kullanımını etkileyen önemli değişkenlerdir. Bireylerin kişilik özellikleri, edinimleri, deneyimleri ve dil yetenekleri, dil kullanımını etkileyebilir. Örneğin, bir kişinin çekingenliği veya açık sözlülüğü, dili nasıl kullandığı üzerinde etkili olabilir. Edimbilimciler, bireylerin dil kullanımını nasıl etkilediğini incelemiş, dil edinimi ve dönüşüm süreçlerini anlamaya çalışmış ve bu değişkenleri analiz etmiştir.

Kültürel faktörler, sosyal faktörler ve bireysel faktörler, dilin kullanımını etkileyen önemli değişkenlerdir. Edimbilimciler, bu değişkenleri analiz ederek, dilin işlevlerini ve anlamını daha iyi anlamayı hedeflemişlerdir. Bu şekilde dilin sosyal ve kültürel bağlam içinde

nasıl işlediği daha iyi anlaşılmış ve dilin kullanımını etkileyen faktörlere karşı farkındalık artırılmıştır.

Edimbilim (pragmatik), dilin kullanımı ve iletişim süreçleri üzerinde duran, dilbilimin bir alt dalıdır. Edimbilimsel araştırmaların temel amacı, dil kullanımını gerçek yaşam bağlamında anlamak ve açıklamaktır. Bu nedenle, akademik alanyazında edimbilimsel araştırmalara ilgi her geçen gün artmaktadır.

Edimbilimsel araştırmalar, dilin kullanımına ve toplumda nasıl işlediğine odaklanan birçok boyuta değinmektedir. Akademik alanyazında edimbilim ile ilgili yapılan çalışmaların genel hatları çizildikten sonra ilişkilendirilen boyutlar aşağıda sunulmuştur:

1. Dil Kullanımı ve İşlevi: Edimbilim, dilin işlevsel kullanımını analiz eder. Dilin toplum içinde nasıl işlediği, ne gibi fonksiyonlar üstlendiği ve dilin sosyal etkileşimde nasıl kullanıldığı gibi konular bu boyut dahilinde araştırılır.
2. Dil Değişimi ve Dil Çeşitliliği: Edimbilimsel araştırmalar, dilin zaman içinde nasıl değiştiğini ve farklı toplumlar arasında nasıl farklılaştığını inceler. Ayrıca, farklı dil türleri arasındaki ilişkileri ve farklı toplulukların dil kullanımındaki değişimleri de ele alır.
3. Söylem Analizi: Edimbilim, söylem analizi üzerine de odaklanır. Söylem, metinlerin iletişimsel bağlamda nasıl oluşturulduğunu ve yorumlandığını inceler. Söylem analizi, dilin fonksiyonel ve kuramsal yönlerini birleştirerek, metinlerin anlamını çözümlemeyi amaçlar.
4. Dilsel ve Sözel Olmayan İletişim: Edimbilim, sözel iletişimin yanı sıra dilsel olmayan iletişimi de inceler. Beden dilinin, jestlerin, mimiklerin ve diğer sözel olmayan iletişim ögelerinin iletişim sürecindeki rolünü araştırır.
5. İletişim Bozuklukları: Edimbilimsel araştırmalar, dil ve iletişim bozukluklarını da ele alır. Dil ve iletişim eksiklikleri yaşayan bireylerin dil kullanımını, iletişim etkileşimlerini ve sorunlarını analiz eder. Ayrıca, bu alanda terapi ve iyileştirme yöntemlerini de araştırır.

Akademik alanyazında edimbilimsel araştırmalarla ilgili birçok eğilim ve yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar arasında konuşma eylemi kuramı, konuşma süreci, konuşma eylemi analizi, sosyal edimbilim, görgü kuramı, siyasi dil analizi ve söylem analizi gibi teorik çerçeveler bulunmaktadır. Ayrıca, kültürel edimbilim, dilbilgisel edimbilim, pragmatik dilbilim, sosyal dilbilim ve iş yeri edimbilimi gibi alt disiplinler de edimbilimsel araştırmalarda kullanılan farklı yaklaşımlardır.

Edimbilimsel araştırmalar, dilin işlevsel kullanımını, toplumsal etkileşimi, iletişim süreçlerini ve dilin nasıl anlamlandırıldığını anlamak amacıyla gerçekleştirilir. Bu araştırmalar, dilbilim ve sosyal bilimler arasındaki bağlantıyı güçlendirir ve dilin günlük hayattaki önemini vurgular. Edimbilim, dilin pratik kullanımı ve dilin toplum içindeki rolü üzerinde durarak, dilin işlevlerini ve iletişim süreçlerini daha iyi anlamamıza katkı sağlar.

Edimbilim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların genel olarak dil öğretimi alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca edimbilimin dilbilimin dalları ile ilişkilendirildiği, dil bilgisi unsurlarının işlevleriyle analiz edildiği, dil becerilerine ve iletişimin unsurlarına etkisinin incelendiği görülmektedir.

Edimbilimin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımı ile ilgili Altun-Alkan ve Yaylı (2019), Uslu (2005), Kocaman-Gürata (2018) ve Aşkın-Balcı (2017a) edimbilimin dil öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde dilin edimbilimsel boyutunun önemini vurgulamışlardır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde edimbilimin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Yakut (2019), Bayındır (2019), Takkaç-Tulgar (2016), Mitrani (2016), Yıldırım (2015), Demirkol (2015), Çetin (2014), Terzi (2014), Güzel (2012), Şahin (2011), Ekincier (2009), Zıngır-Gülten (2008), Akıncı-Akkurt (2007) ve Al-Azzawi (2016) bu alanda çalışmalar yapmış, genel olarak edimbilimin çeviribilimle ilişkisi incelenmiş ve edimbilimin sosyodilbilimsel sonuçları üzerinde durulmuştur.

Diğer yabancı dillerin öğretiminde ve içeriğinde edimbilim unsurları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Agiş (2007), Sancaktar (2012), Özperçin (2013), Göçmen (2014), Dalkılıç (2017), Shghwara-Matoug'un (2019) çalışmalarına rastlanmaktadır. Araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde edimbilimin Fransızca, İspanyolca, Arapça ve Rusçada da oldukça önemli bir yere sahip olduğu, edimbilimin bu dillerde de konuşma becerisini geliştirdiği üzerinde durulduğu görülmektedir.

Türkçede edimbilim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Altunay (2017), Yıldızlı (2017), Aşkın-Balcı (2017b), Işık-Güler ve Eröz-Tuğa (2017), Kıran (2014), Eyri (2014), Helvacı (2013), Küçükbezirci (2013), Yapar-Gönenç (2012), Akşehirli (2011), Köktürk ve Öztürk (2011), Otan (2010), Güneş (2010), Eskiköy (2010), Karasu (2009), İşisağ (2008), Işık-Güler (2008), Alpaslan (2006), Çakır (2004) ve Alpaslan'ın (2002) çalışmalar yaptığı görülmektedir. Buna göre Türkçede edimbilimin dilbilgisinde işlev ve kullanımbilimsel boyutu, söylem belirleyici etkisi, kültürel boyuta katkısı, iletişimdeki yönlendirici etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde hazırlanan bu çalışmanın edimbilimsel farkındalık konusu açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen "Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği"nin Türkçe öğretmeni adaylarının dil eğitimi ve öğretimi konusunda dilin edimbilimsel boyutu ile edindiği farkındalıkları mesleki yaşamlarına aktarabilecekleri, dil eğitimi ve öğretiminde bağlam ve işlevin önemini kavrayarak Türkçeye farklı bir bakış açısı getirebilecekleri öngörülmektedir. Bu çalışma ile alanyazına, edimbilimsel farkındalığı ölçmeye yarayacak bir veri toplama aracı kazandırmak, bu çalışmanın önemine işaret etmektedir.

Üstbiliş İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri

Akademik alanyazında üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık ile ilgili birçok çalışmanın var olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar tarihlerine göre (güncelliklerine göre) sıralanarak Ek-2'de sunulmuştur. Aşağıda alanyazından hareketle üstbilişin ilişkilendirildiği değişkenlere, ulaşılan sonuçlara ve genel değerlendirmelere yer verilmiştir.

Bu araştırmalar genellikle üstbilişsel süreçlerin gelişimi, öğrenme stratejileri ve üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişki gibi konuları ele almaktadır. Üstbilişin çeşitli boyutlarına odaklanan araştırmalar da mevcuttur. Üstbiliş değişkeni ile en sık ilişkilendirilen değişkenlerden biri öğrenmedir. Öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerinin öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol oynadığı oldukça önemli bir araştırma alanı olmuştur. Üstbilişsel yeteneklere sahip öğrencilerin, yüksek seviyede öğrenme stratejileri kullanarak daha etkili bir şekilde bilgiyi işlediği ve anladığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrenme stratejilerini geliştirmek ve üstbilişi teşvik etmek için çeşitli öğretim yöntemleri ve programları geliştirilmiştir.

Üstbiliş aynı zamanda problem çözme yetenekleriyle de ilişkilendirilmiştir. Üstbilişsel yeteneklere sahip bireyler, karşılaştıkları problemleri daha analitik bir şekilde ele alabilir ve çeşitli çözüm yolları üretebilirler. Problem çözme becerisi, iş hayatı, akademik başarı ve sosyal ilişkiler gibi birçok alanda önemlidir. Bu nedenle, üstbilişsel yeteneklerin geliştirilmesi, daha etkili problem çözme stratejileri kullanmayı mümkün kılarak başarıya ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Üstbiliş değişkeni, dikkat süreciyle de ilişkilendirilmiştir. Dikkat, bilgi işleme sürecinde önemli bir adımdır ve üstbilişsel yeteneklere sahip bireylerin, dikkati daha etkili bir şekilde yönettiği ve odaklanabildiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, üstbilişsel yeteneklerin dikkati artırmada etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde, üstbilişsel yetenekleri zayıf olan bireylerin ise dikkat eksikliği ve odaklanma güçlüğü yaşama eğiliminde olduğu görülmüştür.

Son olarak, üstbiliş değişkeni hafıza işleyişleriyle de ilişkilidir. Üstbilişsel yeteneklere sahip bireylerin bellek süreçlerini daha etkili kullanabildiği ve bilgiyi daha kalıcı bir şekilde hatırlama becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, üstbilişsel yeteneklerin hafıza ile ilişkisi, öğrenme ve bilgi depolama süreçlerini anlamak açısından önemlidir.

Üstbiliş, bilişsel psikoloji alanında da oldukça önemli bir değişkendir ve birçok başka değişken ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenme, problem çözme, dikkat ve hafıza gibi bilişsel işlevler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, üstbilişsel yeteneklerin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, bireylerin daha başarılı olmalarını sağlayabileceği gibi eğitim, iş hayatı ve sosyal ilişkiler gibi birçok alanda da faydalı olabilir.

Bunlar arasında metakognisyon (kendi düşünme süreçlerine dair bilinç), problem çözme stratejileri, dikkat ve odaklanma yeteneği, öğrenme motivasyonu, öğrenme ve hatırlama stratejileri, zihin temsilleri ve bilişsel kontrol gibi boyutlar bulunmaktadır.

Birçok araştırma, üstbilişsel süreçlerin nasıl geliştirilebileceğini ve öğrenme performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu bağlamda, öğretim yöntemleri ve stratejileri, bireysel farklılıkların rolü, öz yönetim ve öğrenme stratejileri eğitimi gibi konular üzerinde durulmuştur.

Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık alanında gelecekteki araştırmaların odak noktaları, daha karmaşık bilişsel süreçlerin nasıl geliştirilebileceği, farklı yaş gruplarında üstbilişsel becerilerin nasıl değiştiği, teknolojinin üstbilişsel süreçlere olan etkisi ve üstbilişsel farkındalığın ölçümü gibi konulara yönelmesi beklenmektedir.

Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık, bilişsel psikoloji ve bilişsel bilim alanlarında oldukça önemli araştırma konularıdır. Bu konularla ilgili akademik alanyazında birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Araştırma eğilimleri, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığı anlamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler kullanmaktadır.

Üstbiliş, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini izleme, yönetme, düzenleme ve kontrol etme becerilerini ifade eder. Bu beceriler, problem çözme, karar verme, planlama, hafıza, dikkat, öğrenme, akademik performans gibi birçok alanda etkili olabilir. Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığı anlamak için genellikle laboratuvar çalışmaları, gözlemsel çalışmalar, anketler, beyin görüntüleme teknikleri gibi yöntemler kullanılmaktadır.

Araştırmalar genellikle üstbilişin farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Bilişsel Stratejiler: Üstbilişsel becerilerden biri olan bilişsel stratejiler, bireylerin bilgiyi işlerken, hatırlarken veya problem çözerken kullandığı yöntemlerdir. Bilişsel stratejiler

arasında ayrıntılı okuma, özetleme yapma, anahtar kelimeleri belirleme gibi teknikler bulunur.

2. Öğrenme Stratejileri: Üstbilişsel becerilerin bir diğer boyutu olan öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmeyi daha etkili ve verimli bir şekilde yapmalarını sağlar. Not alma, kavram haritaları oluşturma, problem tabloları oluşturma gibi stratejiler bu alanda incelenir.
3. Düşünme Süreçleri: Üstbilişsel farkındalık, bireylerin düşünme süreçlerini izleme ve kontrol etme yeteneğidir. Bu süreçler arasında eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme gibi yetenekler bulunur.
4. Dikkat ve Konsantrasyon: Üstbilişsel farkındalık, bireylerin dikkatlerini yönetme ve konsantrasyon becerilerini geliştirme yeteneklerini ifade eder. Dikkat odaklanması, dikkat dağıtıcıları tanıma, planlanmış dikkat gibi konular bu boyut altında araştırılır.
5. Bilgi İşleme Süreçleri: Üstbilişsel becerilerin bir diğer boyutu, bireylerin bilgiyi işleme süreçlerini denetlemeleridir. Bilgiye erişme, hatırlama, depolama ve geri çağırma gibi süreçler bu boyutta incelenir.

Araştırmalar, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığın bireylerin öğrenme, problem çözme, hafıza, akademik performans gibi pek çok alanda etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu becerilerin geliştirilmesi için eğitim programlarının tasarlanması ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda da öneriler sunmaktadır.

Sonuç olarak, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık konuları, bilişsel psikoloji ve bilişsel bilim alanlarında hala aktif olarak araştırılan konulardır. Araştırma eğilimleri genellikle üstbilişin farklı boyutlarına odaklanmakta ve bu becerilerin bilişsel süreçlerin üzerindeki etkilerini ve öğrenme performansını nasıl etkilediğini incelemektedir. Bu araştırmalar, üstbilişin önemini anlamaya ve bu becerilerin geliştirilmesi için stratejilerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde üstbilişsel farkındalığın Türkçe eğitiminde çeşitli boyutlarda kullanıldığı görülmektedir:

1. Metin analizi ve yazar niyetini anlama: Üstbilişsel farkındalık, öğrencilere metinleri anlama ve yazarın niyetini anlama yeteneği kazandırır. Öğrenciler, metinlerdeki dilin yapısını, anlamını, argümanlarını ve amaçlarını analiz ederek yazarın niyetini ve metnin altında yatan mesajları anlayabilirler.

2. Eleştirel düşünme becerileri: Üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenciler, metinlerdeki mantıksal hataları veya çelişkileri fark edebilir, argümanların güçlü yanlarını ve zayıflıklarını değerlendirebilir ve bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz edebilirler.
3. Stratejik okuma ve yazma becerileri: Üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerini stratejik bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, okuma sırasında anlama stratejilerini kullanabilir, metinleri özetleyebilir, sorular sorabilir ve önemli noktaları vurgulayabilir. Aynı şekilde, yazma sırasında da öğrenciler, planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve revizyon stratejilerini kullanabilirler.
4. Dilbilgisi ve kelime bilgisi gelişimi: Üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını ve kelime anlamlarını anlamak için metinleri analiz edebilir, bilinmeyen kelimeleri anlamlandırabilir ve kelime dağarcıklarını genişletebilirler.

Bu örnekler, üstbilişsel farkındalığın Türkçe eğitiminde nasıl kullanıldığını göstermektedir. Üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin metinleri anlama, eleştirel düşünme, stratejik okuma ve yazma becerileri ile dilbilgisi ve kelime bilgisi gelişimini desteklediği görülmektedir.

Yapılan çalışmalara göre üstbilişin, düşünme becerileri algıları, öğrenme deneyimlerinin yönetimi, akademik başarı ve hatırlama düzeyi, okuma, zekâ ve problem çözme, öz düzenleme, öğrenme stratejileri, zihin felsefesi ve öz yeterlik algısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

İletişim İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Araştırma Eğilimleri

Akademik alanyazında iletişim becerileri ile ilgili birçok çalışmanın var olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar tarihlerine göre (güncelliklerine göre) sıralanarak Ek-3'te sunulmuştur. Aşağıda alanyazından hareketle iletişim becerilerinin ilişkilendirildiği değişkenlere, ulaşılan sonuçlara ve genel değerlendirmelere yer verilmiştir.

İletişim konusu, akademik alanyazında geniş bir araştırma konusu olarak kabul edilmektedir. İletişim araştırmaları, farklı boyutlarda incelenmektedir ve çeşitli disiplinler arasında önemli bir etkileşimi kapsamaktadır. Alanyazında iletişim becerilerinin pek çok değişkenle ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu değişkenler, bireylerin iletişim becerilerini etkileyen faktörleri anlamalarına yardımcı olmuş ve iletişim süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlanmıştır.

Alanyazında iletişim becerileri genellikle dil becerisi, duygusal zekâ, sosyal beceriler, öz güven, öz denetim ve empati gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler, bireylerin iletişim becerilerini etkileyen faktörlerdir ve iletişim süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlar. İletişim becerileri, kişisel ve mesleki ilişkilerde başarılı iletişim kurma ve etkili bir şekilde iletişim kurmanın önemini vurgular.

Dil becerisi, iletişimin temel taşlarından biridir ve iletişim kurarken doğru ve etkili bir şekilde mesajlar aktarabilmek için önemlidir. Bu nedenle, bireylerin dil becerisi düzeyi ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, değerlendirme ve yönetme becerisi olarak tanımlanır. İletişim sürecinde duygusal zekâ, duygusal tepkileri anlama ve uygun bir şekilde yanıtlama yeteneği olarak görülebilir. Dolayısıyla, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olan bireylerin iletişim becerilerinin de daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir.

Sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla etkileşim kurma ve ilişki kurma yetenekleridir. İletişim sürecinde sosyal beceriler, etkili bir şekilde dinleme, uygun bir şekilde tepki verme ve etkili iletişim stratejileri kullanma becerisini içerir. İletişim becerileri ile sosyal beceriler arasında güçlü bir bağ olduğu belirtilmektedir.

Öz güven, bireylerin kendine güvenme seviyesini ifade eder. İletişim sürecinde öz güven, kendini ifade etme cesaretini sağlar ve karşı tarafın mesajını daha iyi anlama ve anlaşılabilir bir şekilde iletmeyi sağlar. Bu nedenle, yüksek öz güven düzeyine sahip olan bireylerin iletişim becerilerinin de güçlü olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur.

Öz denetim, bireylerin kendi davranışlarını kontrol etme ve yönlendirme becerisidir. İletişim sürecinde öz denetim, duygusal tepkileri yönetme, düşünce ve davranışları anlama ve sosyal normlara uygun davranma yeteneğini içerir. Dolayısıyla, yüksek öz denetim düzeyine sahip olan bireylerin iletişim becerilerinin de daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir.

Empati, bireylerin başkalarının duygularını anlama ve onların yerine kendilerini koyma yeteneğidir. İletişim sürecinde empati, karşı tarafa daha anlayışlı ve destekleyici bir şekilde yaklaşma becerisini sağlar. Bu nedenle, yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin iletişim becerilerinin daha etkili ve olumlu olduğu belirtilmektedir.

İletişim araştırmaları, sosyal bilimlerin birçok farklı dalı tarafından incelenmektedir. Bu bağlamda, iletişim araştırmaları ile ilgili akademik alanyazındaki araştırma eğilimlerinden biri, iletişimin psikolojik boyutudur. İletişim becerileri, doğru ve etkili iletişim kurma stratejileri, dinleme becerileri gibi konular psikologlar tarafından incelenmektedir.

Ayrıca, iletişimin sosyolojik boyutu da önemli bir araştırma alanıdır. İletişim süreci taraflar arasındaki ilişkileri etkileyebilir ve toplumsal yapıyı şekillendirebilir. Bu nedenle, sosyologlar iletişimi grup dinamikleri, toplumsal normlar ve değerler, iletişim ağları gibi konular üzerinden araştırmaktadır.

İletişimin siyasi boyutu da genellikle alanyazında ele alınan bir konudur. İletişim, siyasi liderlerin etkileyici stratejilerini ve propagandayı içerir. Bu bağlamda, politik iletişim, medya analizi ve kamuoyu araştırmaları gibi konular, politik bilimciler ve iletişimciler tarafından incelenmektedir.

Ayrıca, kültürel boyut da iletişim araştırmalarında yer almaktadır. İletişimin sosyal ve kültürel bağlamlarda nasıl işlediği, farklı kültürlerdeki iletişim tarzları ve kültürlerarası iletişim gibi konular, antropologlar ve kültürel çalışma uzmanları tarafından incelenmektedir.

Teknoloji ve medya iletişimi de akademik alanyazında önemli bir araştırma konusudur. İnternet, sosyal medya ve dijital medya platformları gibi teknolojiler, iletişim süreçlerini değiştirmiştir. İletişim araştırmalarında, medya kanallarının etkisi, iletişimin internet ve sosyal medya üzerinden nasıl işlediği, medya ve toplum ilişkisi gibi konular ele alınmaktadır.

İletişim ile ilgili yapılan araştırmalara her geçen gün yeni eğilimler ve konular eklenmektedir. İletişim, disiplinler arası bir alan olduğu için, farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar tarafından çeşitli perspektiflerle incelenmekte ve anlamaya çalışılmaktadır.

Türkçe eğitiminde iletişim konusu, genellikle dilin kullanımı, iletişimdeki yanlış anlama ve etkili iletişim becerileri gibi farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu boyutlar, öğrencilere dilin nasıl kullanılacağı, iletişim sürecindeki engeller ve iletişimi etkileyen faktörlerle ilgili bilgi ve beceriler sunmayı amaçlamaktadır.

Türkçe eğitiminde iletişim, doğru dil kullanımını vurgulamaktadır. Dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması, yazılı ve sözlü iletişimin kalitesini artırır. Öğrencilere Türkçe dil bilgisini kavratmak, öğrencilerin dilin yapısal özelliklerini ve mantığını anlamalarını sağlar.

İletişimde yanlış anlamalar ve iletişim sürecindeki engeller de yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır. Dil, anlamın aktarılmasında bir araç işlevi de gördüğü için, yanlış anlamalar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iletişim sorunları kaçınılmaz olabilir. Öğrencilerin iletişimdeki yanlış anlamaların farkında olması ve bunları önlemek için stratejiler geliştirmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirmeleri de iletişimdeki yanlış anlamaları azaltmaya yardımcı olur.

Alanyazında etkili iletişim becerileri üzerinde de durulmaktadır. İletişimde etkili olmak, doğru ve anlaşılır bir şekilde düşünceleri ifade etmeyi ve karşı tarafa ulaşmayı gerektirir.

Öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için, sözlü ve yazılı iletişimde doğru bir şekilde ifade etme, beden dili ve jestlerin etkili kullanımı gibi konular üzerinde çalışmalar yapmaları önemlidir.

İletişim ve iletişim becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Tan ve Tan (2015), Bakır (2019), Ocak ve Erşen (2015), Tepeli ve Arı (2011), Pehlivan (2005), Yılmaz vd. (2010), Tunçeli (2013), Koç vd. (2015), Erigüç vd. (2013), Gülbahar ve Sıvacı (2018), Özerbaş vd. (2007), Çuhadar vd. (2014), Milli ve Yağcı (2017), Erkan ve Avcı (2014), Şara ve Güney (2015), Çetinkaya (2011), Durukan ve Maden (2010) bu alanda çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmalara göre öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde pek çok çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir.

Alanyazında iletişim ile ilgili yapılan çalışmalarda iletişimin öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri, iletişimci biçimleri, sorgulama, sınıf yönetimi ve problem çözme becerileri ve sosyal beceri durumları ile de ilişkilendirildiği görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma metodolojisi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada öncelikle karma araştırma yöntemlerinden keşfedici desen kullanılmıştır. Bu aşamada araştırmanın değişkenleri arasında yer alan edimbilimsel farkındalıkları ölçecek özgün bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Daha sonra ise öğretmen adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre ele alınmıştır.

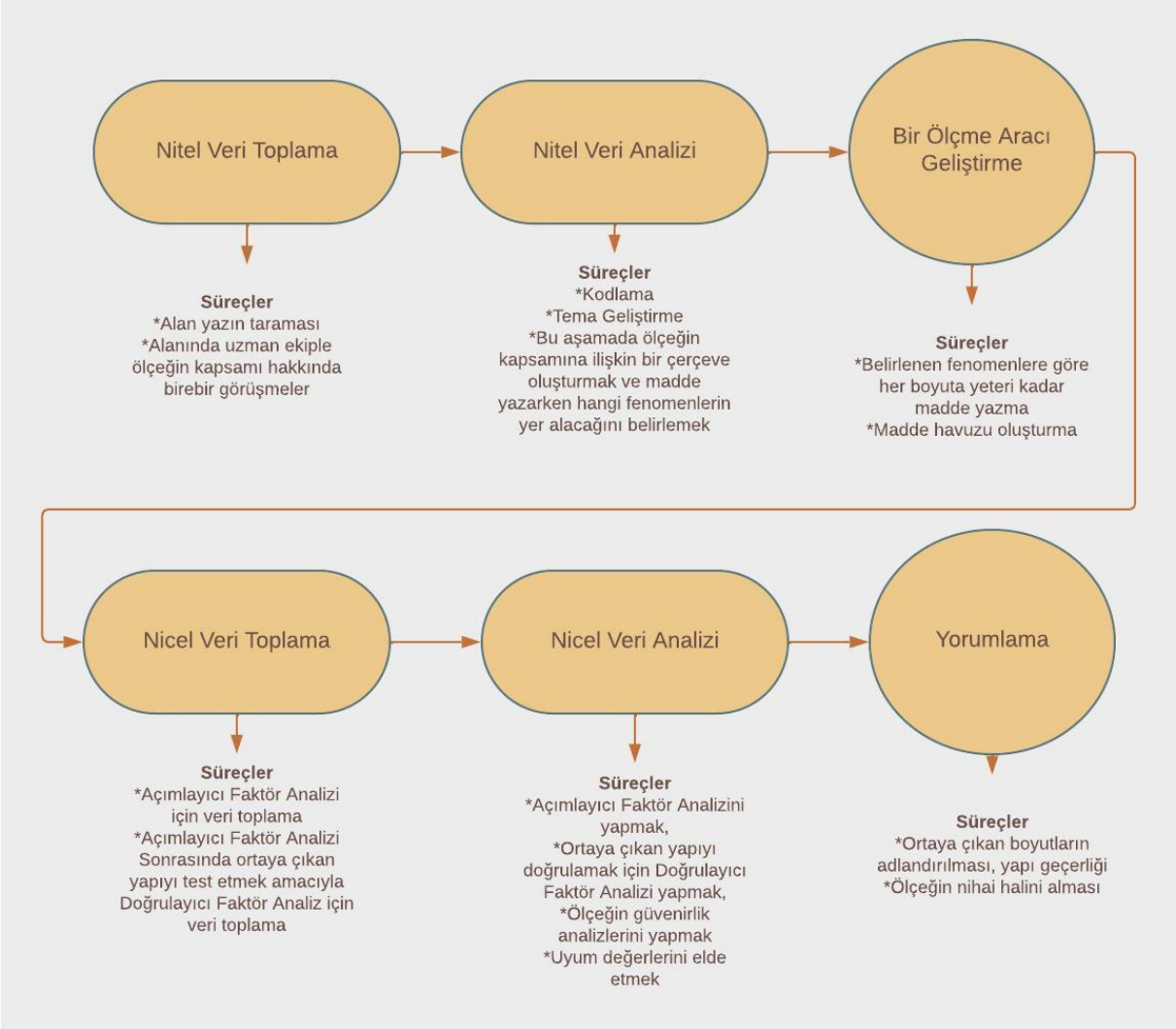
Bu kapsamda araştırmanın modeli iki başlık altında ele alınmıştır.

1. Karma Araştırma Yöntemlerinden Keşfedici Sıralı Desen

Keşfedici desende araştırmacı nicel aşamadan önce, konuyu nitel olarak keşfetmeye başlar. Keşfetme üzerindeki bu vurgu desenin adında da yansıtılır. Bu zincirleme desenin birçok uygulamasında, araştırmacı nitel sonuçlara dayalı olarak oluşturulan aşamalar arasında orta adım olarak bir araç geliştirir ve bu aracı, nicel verileri toplarken kullanır. Bu nedenle, bu desen araç geliştirme deseni ve takip eden nicel desen olarak da anılır (Creswell & Plano Clark, 2011/2014).

Keşfedici sıralı desenin amacı, olguları keşfetmek için nitel verilere ulaşmak, sonrasında ise nitel verilerden elde edilen ilişkileri açıklamak için de nicel veriler toplamaktır. Bu desenin en yaygın kullanım şekli olguları keşfetmek, temaları belirlemek, bir ölçme aracı tasarlamak ve akabinde tasarlanan bu ölçme aracını test etmektir (Creswell, 2012/2017). Keşfedici desenin nasıl kullanıldığına ilişkin aşamalar Creswell ve Plano Clark (2011/2014) tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınarak uyarlanmış ve Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10. *Keşfedici Desenin Araştırmada Kullanımına İlişkin Aşamalar*



2. Nicel Araştırma Yöntemlerinden İlişkisel Tarama Modeli

Araştırmanın 2. kısmında ise Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Tarama araştırmasının bir türü olan ilişkisel tarama araştırmalarında genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanır. İki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesi nasıldır? veya incelenen bir olgunun düzeyi (örneğin işe geç kalma), belirli değişkenler açısından (örneğin cinsiyet) karşılaştırıldığında anlamlı farklılaşmalar var mıdır? gibi sorular ilişkisel tarama araştırma desenleri ile çözümlenebilir niteliktedir (Gürbüz & Şahin, 2016). İlişkisel araştırma desenlerinde araştırmacılar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için korelasyon istatistik testini kullanırlar. Bu desende araştırmacılar, değişkenleri bir deneyde olduğu gibi kontrol veya manipüle etmeye kalkışmazlar. Bunun yerine korelasyon istatistiğini kullanarak her bireye ait iki veya daha fazla puanı ilişkilendirirler (Creswell, 2012/2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise hem ölçek geliştirme aşaması için hem de ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiş olan uygulama için iki aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir.

1. Araştırmanın değişkenleri arasında yer alan edimbilimsel farkındalık konusunda geçerli ve güvenilir özgün bir veri toplama aracı geliştirmek için birinci aşama verileri toplanmıştır. Bu veri toplama sürecinde basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan Türkçe öğretmeni adayları birinci örneklemi oluşturmuştur. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında da Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için benzer özelliklere sahip iki ayrı gruptan veri toplanmıştır.

2. Bu aşamada ise hedef evrende yer alan bütün öğretmen adaylarına ulaşılması planlandığı için herhangi bir örneklem alma yoluna gidilmemiş olup hedef evrene ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında veri toplanan öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Ölçek Geliştirme Aşamasında Veri Toplanan Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Uygulama	Değişken		n	%
Açımlayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Kız	314	69.0
		Erkek	141	31.0
	Sınıf	1. sınıf	104	22.9
		2. sınıf	109	24.0
		3. sınıf	137	30.1
		4. sınıf	105	23.1
	Toplam		455	100.0
Doğrulayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Kız	163	65.5
		Erkek	82	33.5
	Sınıf	1. sınıf	48	19.6
		2. sınıf	55	22.4
		3. sınıf	89	36.3
		4. sınıf	53	21.6
	Toplam		245	100.0

Tablo 3 incelendiğinde ölçek geliştirme aşamasının birinci bölümünü oluşturan Açımlayıcı Faktör Analizi için 455 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Daha sonra ise ortaya çıkan yapıyı test etmek için 245 öğretmen adayından veri toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı için toplanan verilerdeki öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırmanın İkinci Kısmı için Toplanan Verilerdeki Öğretmen Adaylarının Dağılımı*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	158	67.2
	Erkek	77	32.8
Sınıf	1. sınıf	51	21.7
	2. sınıf	66	28.1
	3. sınıf	51	21.7
	4. sınıf	67	28.5
Toplam		235	100.0

Tablo 4'te araştırmanın ikinci kısmı için toplanan verilerdeki öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 158 (%67.2) öğretmen adayının kız 77 öğretmen adayının (%32.8) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre dağılım incelendiğinde ise 51 öğretmen adayının (%21.7) 1. sınıf, 66 öğretmen adayının (%28.1) 2. sınıf, 51 öğretmen adayının (%21.7) 3. sınıf ve 67 öğretmen adayının (%28.5) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya toplam 235 öğretmen adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci kısmını oluşturan ölçek geliştirme çalışması için veriler Adıyaman Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarından toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Medeniyet Üniversitesinden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen ölçeğin yapısının farklı bir örneklemde test edilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarından veriler toplanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında ise Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır.

Veri toplama sürecinden önce Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığından (18.06.2021 tarih ve 06 sayılı kararı) etik kurul izni alınmış ve ilgili üniversitelerden uygulama izinleri alınmıştır. Etik kurul belgesi ve uygulama izin belgeleri eklerde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada aşağıda verilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılanların yalnızca demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin geliştirilme aşamasında araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 18 maddeden oluştuğu, bu maddelerin 3 faktör altında toplandığı ve faktörlerin ölçek toplam varyansının %45.03'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğrulamış, ölçek uyum değerlerinin "kabul edilebilir" ve "mükemmel uyum" ölçüsünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .75 olarak tespit edilmiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tez kapsamında toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .863'tür.

İletişim Becerileri Ölçeği

Akkuzu ve Akkaya (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan toplam 1204 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tüm analizler sonucunda iletişim becerileri ölçek maddelerinin "yeterlik", "engel", "beden dili" ve "değer verme" faktörlerinde toplandığı ve toplamda 36 madde olduğu tespit edilmiştir. İletişim becerileri ölçeğinin maddeleri incelendiğinde iletişimin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alanları kapsayan ve bu alanlardaki bütün boyutları ölçmeye yönelik geniş kapsamlı geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu tez kapsamında toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .814'tür.

Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği

Bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Sönmez ve Alacapınar (2016), Devellis (2012/2017), Erkuş (2012), Erkuş ve Selvi (2019), Cohen ve

Swerdlik (2010/2015) ve Seçer'in (2015) belirttiği aşamalar dikkate alınmıştır. Buna göre ölçek geliştirilirken şu aşamalar izlenmiştir;

1. İlgili alanyazın taraması yapılmıştır. Madde havuzu hazırlanırken yapıyı oluşturacak fenomenler belirlenmiştir.

2. Edimbilimsel farkındalığı ortaya çıkarabilecek madde havuzu oluşturulmuştur.

3. Ölçeğin yapısı oluşturulmuş ve madde havuzu toplam 61 maddeden oluşmuştur.

4. Kapsam geçerliğini belirlemek için, ölçek taslak formu 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 6 Türkçe Eğitimi uzmanı, 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı olmak üzere 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

5. Uzman görüşü sonrasında birbirine benzer olabilecek maddelerin çıkarılması önerilmiş ve 20 madde çıkarılmıştır. Aynı zamanda birleştirilmesi gereken, düzeltilmesi gereken maddelere ilişkin uzman görüşleri de dikkate alınarak madde sayısı 38'e düşürülmüş ve uygulama formuna son şekli verilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde oluşturulmuştur.

6. Ölçek formunda yer alan maddelerin anlaşılırlığını test etmek için 30 kişilik bir örneklem grubunda araştırmacı tarafından ölçek maddeleri sesli bir şekilde okunmuş ve öğretmen adaylarının maddeleri anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Öğretmen adayları maddelerin anlaşıldığını belirtmiş, dil ve anlatım konusunda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

7. Alanyazında belirtilen örneklem büyüklüğü şartını sağlayacak şekilde, ölçek formu açımlayıcı faktör analizi için 455 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .836 bulunmuştur.

8. Daha sonra ölçek formundan elde edilen verilerle faktör sayısı ve yüklerinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sürecinde de öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir.

9. Faktör analizinde yine önemli bir nokta da uygun faktör sayısının belirlenmesidir. Bunun için faktör sayısının belirlenmesinde öz değerler, toplam açıklanan varyans, yamaç çizgi grafiği, faktörler arasındaki ilişkiler dikkate alınmıştır.

10. Analiz sırasında elde edilen ilk faktör çözümlerinin yorumlanması her zamana kolay olamayabilmektedir. Bu durumda da faktör döndürmesi işlemleri yapılmaktadır. Bu faktör analizi aşamasında da faktör döndürmesi yapılmıştır.

11. Faktör döndürme sonrasında madde seçimi işlemlerine devam edilmiştir. Bu kapsamda faktör yük değerleri incelenmiştir. Aynı zamanda binişik maddeler incelenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır.

12. Son aşamada ise faktörlerin adlandırılması yapılmıştır.

13. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 20 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmuştur. Bu 20 maddelik ve 5 alt boyutlu yapının test edilmesi için 245 kişilik farklı bir örneklem grubundan tekrar veri toplanmış ve ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

14. Ölçeğin yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve yapısı doğrulanan ölçeğe ilişkin güvenirlik analizleri yapılarak ölçek geliştirme süreci sonlandırılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan verilere yönelik hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .790'dır.

Süreç/Uygulama

Tez çalışmasının hazırlanma süreci ve uygulama adımları aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

- Araştırmacı, edimbilimle ilgili alanyazın taraması yapmış ve konu alanının kapsamını ayrıntılı olarak açıklamıştır.
- Edimbilim ile ilgili alanyazın taraması sonucunda tez çalışması kapsamına dahil edilecek değişkenler alan uzmanlarının görüşlerine göre belirlenmiştir.
- Alanyazın taraması sonucunda bu tezin önemli bir değişkenini oluşturan edimbilimsel farkındalık konusunda bir ölçme aracına rastlanılmaması, bu eksikliğin giderilmesi ve bu kapsamda geçerliği ve güvenirliği test edilecek bir ölçek çalışması süreci planlanmıştır.
- "Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği"nin geliştirme aşamaları ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim üyeleri ile planlanmıştır.
- Edimbilim ile ilgili geniş bir alanyazın taraması yapılmış, yerli ve yabancı ulaşılabilir kaynaklar incelenmiştir.
- Edimbilim ile ilgili uzun bir okuma sürecine girilmiş ve kritik noktalar tespit edilmiştir. Yapılan tespitlerin sonucunda araştırmacı tarafından 61 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır.
- Tekrar niteliği taşıyan ve benzer durumlara vurgu yapan maddelerin bir kısmı araştırmacı tarafından elenmiş ve 40 maddeye düşürülmüştür.
- 6 tema ve 40 maddeden oluşan madde havuzu öncelikle tez danışmanı ve tez izleme komitesinin dikkatine sunulmuştur.

- Tez danışmanı ve tez izleme komitesi ile 40 madde tek tek tartışılmış ve maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.
- Hazırlanan maddeler edimbilim ile ilgili çalışan alan uzmanlarına gönderilmiştir.
- Edimbilim konusunda bilimsel araştırmalar yapan Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyeleri alan uzmanı olarak belirlenmiştir. Uzmanlardan 2'si profesör, 2'si doçent, 2'si doktor öğretim üyesidir.
- Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre 40 maddeden 11 tanesine düzeltme verilmiş ve araştırmacı tarafından bu 11 madde belirtilen önerilerle düzeltilmiştir. 2 maddeye benzer özellikte maddeler olduğu için 2 madde çıkarılarak 38 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur.
- Geliştirilen ölçek 2 farklı üniversitede Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına Açımlayıcı Faktör Analizi için uygulanmıştır. Ölçeğin 5 faktörde 20 maddeden oluştuğu analizler soncunda belirlenmiştir.
- Ölçeğin yapısını doğrulamak için farklı bir üniversitede Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulama yapılmış ve yapı doğrulanmıştır.
- Tezin diğer veri toplama araçlarını oluşturan "İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin doktora tezinde kullanımına yönelik gerekli izinler ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınmıştır.
- İçerik, görünüş ve ölçmeye uygunluk açısından tamamlanan "Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği" ölçek formu ile "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Ölçeği" etik kurula gönderilmiş, etik kuruldan onay alınmıştır.
- Etik kurul onayından sonra "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez, proje formuna dönüştürülerek Atatürk Üniversitesi BAP merkezine gönderilmiş ve BAP komisyonu tarafından tez projeleri kapsamında desteklenmeye değer görülmüştür.
- Asıl uygulama için veriler toplanmış ve veri analizi yapılıp raporlaştırma tamamlanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Karma araştırma yöntemi kullanan araştırmacının birkaç farklı rolü vardır. Aşağıda belirlenen başlıklar altında araştırmacının rolleri detaylı olarak betimlenmiştir.

1. Araştırmanın doğru tasarımına öncülük: Araştırmacı, çalışma konusunu belirlerken ilgi ve merak duygusunu gözetmiş, gerekli araştırmalardan sonra ilgiyle çalışabileceği mevcut konuyu belirlemiştir. Belirlenen konu ile bir çalışma takvimi hazırlamış ve bu takvime bağlı kalarak çalışmasını başlıklar halinde detaylandırmıştır. Sistemli çalışmayı ilke edinen araştırmacı, zaman problemi yaşamadan çalışmasını yürütmüş ve bu süreç çalışmasını daha da keyifli bir hale getirmiştir.
2. Analitik düşünme becerisini kullanma: Karma yöntem kullanırken araştırmacı hem niceliksel hem de niteliksel verileri analiz etmek ve sentezlemek için analitik bir düşünme süreci izlemiştir. Bu, her iki veri türünün de birbirini tamamlayan yönlerini kullanarak sonuçları daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlamıştır.
3. Veri toplama ve analizde yetkinlik: Araştırmacı, karma araştırma yöntemini kullanırken, her iki veri türünü de toplamak ve analiz etmek için uzman görüşleri doğrultusunda uygun yöntemleri kullanmıştır. Araştırmacı, her iki veri türünü de analiz ederek sonuçları birleştirmiştir.
4. Veri sentezi ve yorumlamada uygun bakış açısı: Karma araştırma yöntemini kullanırken araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri sentezlemiştir Araştırmacı, sonuçları analiz ederek, çalışmadaki eğilimleri belirlemiş ve sonuçları alanyazınla karşılaştırarak yorumlamıştır. Bu durum araştırmacının çalışmasını alanyazında konumlandırmasını sağlamıştır.
5. Araştırma etiğine bağlılık: Araştırmacı, etik sorumlulukların bilincindedir ve çalışmanın başlangıcından raporlanma aşamasına kadar etik gerekliliklere özen göstermiştir. Veri toplama ve analiz sürecinde gizlilik, gönüllülük, rıza ve veri güvenliği gibi etik ilkeleri gözetmiştir.
6. Araştırmanın raporlaştırılmasında açıklık ve anlaşılabilirlik: Araştırmacı Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün tez yazım kılavuzu ve tez rapor şablonuna uygun olarak hazırladığı çalışmayı raporlaştırmıştır. Dil kullanımına özen göstererek sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen göstermiştir. Raporlama aşamasında çalışmanın amacından sapmayacak ölçüde çalışmayı detaylandırmış ve tamamlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma araştırma yöntemlerinde güvenirliği sağlamak için nitel ve nicel boyutlarda farklı yöntemler kullanılır. Aşağıda yer alan adımlarla çalışmanın geçerliği ve güvenirliği ile

ilgili izlenen adımlar nitel, nicel ve keşfedici sıralı desene göre ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Geçerlik

1. Uzun Süreli Gözlem ve Araştırma: Araştırmacı, tez konusunun belirlenmesinden sonra alanyazında ulaşılabilir kaynaklara erişim sağlayarak detaylı bir araştırmaya başlamıştır. Edimbilim, iletişim becerileri ve üstbiliş ile ilgili yoğun bir araştırma ve inceleme süreci yürütmüştür.
2. Veri Üçgenleme: Araştırmacı, edimbilimsel farkındalık ile ilgili olarak kuramsal zemini tamamlamak için çeşitli kaynaklardan edindiği bilgiler doğrultusunda hazırladığı madde havuzunun her bir maddesi için alan uzmanlarından görüş almış, uzmanların görüşlerini kendi içerisinde ve birbiriyle kıyaslayarak çalışma doğrultusunda sentezler hazırlamıştır. Yapılan düzeltmeleri tekrar uzmanlara göndermiş ve fikir birliği sağlanana dek bu adımları sürdürmüştür. Alan uzmanlarından gelen dönütlerle düzenlenen maddeler ölçme uzmanlarına gönderilmiş ve "farkındalık ölçeğine uygunluk" açısından incelenen maddelere verilen düzeltmelerle uzmanlar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmanın uzman görüşleri tamamlandıktan sonra uygulamanın ikinci ayağını oluşturan öğretmen adaylarına ölçeğin taslak maddeleri okunmuş ve anlaşılırlık testine tabi tutulmuştur. Anlaşılırlıkla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak form tamamlanmıştır.
3. Araştırmacı Doğrulaması: Uzman görüşlerini inceleyen araştırmacı, gelen dönütleri kendi bilgi ve alanyazın süzgecinden geçirerek gerekli adımları atmıştır. Çok yönlü bir bakış açısı sergilemeye çalışmış ve görüşlerini uzmanlarla paylaşmıştır. Fikir birliği sağlanana dek bu adımları sürdürmeye devam etmiştir.
4. Teorik Doğrulama: Edimbilimsel farkındalık ölçeğinin geliştirilme aşamasında araştırmacı, uzmanlardan gelen dönütlerin ölçeğin çıkış noktası olan kuramsal zeminle ve çalışmanın amacıyla ters düşmemesi için kuramsal zeminden ayrılmamış ve çalışmanın amacı doğrultusunda ölçek formunun tamamlanmasını sağlamıştır.

Nicel Verilere İlişkin Geçerlik

1. Örnekleme: Araştırmacı, edimbilimsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesinde üç farklı üniversitede Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından veri toplamıştır. Çalışmanın ilişkisel tarama boyutunda ise hedef evrenin tamamına erişimi sağlayarak çalışmanın genellenebilir yapısını sağlamaya çalışmıştır.
2. Araştırma Tasarımı: Bu çalışmanın çıkış noktası ve doğası gereği yöntem olarak "karma araştırma yöntemi" kullanılmıştır. Çalışma içeriğinin adımları ise keşfedici sıralı desene ve ilişkisel taramaya uygundur.
3. Araç ve Ölçüm Geçerliği: Bu çalışmada edimbilimsel farkındalık ölçeği özgün olarak tasarlanmış ve geçerlik ve güvenirlik adımları bulgular başlığında detaylı olarak açıklanmıştır. Diğer veri toplama araçlarını oluşturan üstbilişsel farkındalık ölçeği ve iletişim becerileri ölçeğine karar verilirken çalışmanın amacına hizmet edecek yapıda olan ve geçerli ve güvenilir ölçme araçları tercih edilmiştir. Ölçekler ile ilgili geçerlik ve güvenirlik bilgileri veri toplama araçları başlığında detaylı olarak verilmiştir.
4. Veri Analizi: Nicel araştırmalarda, verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesi ve sonuçların geçerliğinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada uygun istatistiksel yöntemlerin kullanılması ve veri analizinin detaylı olarak sunulması için istatistik alanında uzman olan akademisyenlerin desteğine başvurulmuş, verilerin doğru yorumlanabilmesi için uzmanlar istatistiksel bulguları tartışarak fikir birliğine varmışlardır. Veri analizi sonucunda çıkan anlamlı değerler ve bu değerlerin doğru yorumlanması ile tez çalışması anlam kazanmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Güvenirlik Adımları

Güvenirlik, karma araştırma yöntemlerinde en önemli faktörlerden biridir. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir olması, elde edilen verilere dayanarak genelleme yapılabilmesi için gereklidir. Güvenirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliği ve ortaya çıkan sonuçların tutarlılığı üzerinde odaklanır.

Nitel boyutta güvenirlik, araştırmanın iç geçerliği ile ilgilidir.

1. Katılımcı Seçimi: Güvenilir araştırma sonuçları elde etmek için doğru katılımcıları seçmek önemlidir. Katılımcıların deneyimleri ve bilgileri, araştırmanın iç güvenirliğini artırır. Katılımcıların çeşitli arka planlara ve deneyimlere sahip olması, elde edilen sonuçların genelleme yapılmasını sağlar. Bu nedenle edimbilimsel

farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerisi değişkenleri için deneyim ve bilgi alt yapısı düşünülerek öğretmen adayları seçilmiştir.

2. Araştırmacının Öznelliğini Azaltmak: Araştırmacının var olan inançlarından bağımsız olarak, doğru soruları sorması ve katılımcılara yönelik tarafsız bir şekilde yaklaşması, güvenirliği artırır. Bu nedenle araştırmacı, çalışmanın tüm adımlarında çok yönlü bir bakış açısıyla sonuçlara ulaşmak için uzman görüşlerine başvurmuş, farklı bakış açıları ile öznellikten sıyrılarak nesnel adımlar atmıştır. Doğru sonuçlara ulaşmak için katılımcıların seçiminde gönüllülük esasının gözetilmesini sağlamıştır. Katılımcıları etkilememek ve yönlendirmemek için uygulama aşamasında çalışmanın güvenirliğini tehlikeye atmayacak şekilde görev bilincine sahip akademisyenlerden destek almıştır.
3. Veri Doğrulama: Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için elde edilen verilerin teyit edilmesi önemlidir. Araştırmacı, katılımcılardan elde edilen bilgileri teyit etmek için birçok kaynaktan gelen verileri karşılaştırmış ve çalışmayı bu doğrultuda alanyazında konumlandırmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Güvenirlik Adımları

Nicel boyutta güvenirlik, ölçümlerin güvenirliği ile ilgilidir. Nicel boyutta güvenirliği sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ölçek Güvenirliği: Nicel araştırmaların güvenirliği, kullanılan ölçeklerin güvenirliği ile doğrudan ilişkilidir. Ölçeklerin seçiminde ölçek güvenirliği için Cronbach alfa katsayısının yüksek olmasına dikkat edilmiş ve ölçeklerin güvenirliği ile ilgili bilgiler veri toplama araçları başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

2. Örnekleme: Araştırmanın genellemeler yapılabilmesi için doğru örneklem seçimi önemlidir. Örnekleme, araştırmanın dışsal geçerliliğini ve genelleme kabiliyetini artırır. Çalışmanın amacına uygun olarak uygun örneklem seçimi yapılmış ve ulaşılabilir evrenin tamamına ulaşılarak sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlanmıştır.

3. Araştırma Yöntemlerinin Yeniden Uygulanabilirliği: Nicel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için kullanılan yöntemlerin tekrar uygulanabilir olması önemlidir. Araştırmacılar, başka bir araştırmacı tarafından aynı yöntemlerin kullanılmasıyla aynı sonuçların elde edilip edilmediğini test edebilirler. Bu çalışmada hazırlanan özgün edimbilimsel farkındalık ölçeği de araştırmacılar tarafından farklı örneklem gruplarına uygulanarak farklı değişkenlerle ilişkisi test edilebilir.

Keşfedici Sıralı Desene İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Adımları

Keşfedici sıralı desen kullanılarak karma araştırma yönteminde geçerliği sağlamak için, bazı önemli adımlar izlenmelidir. Geçerli bir karma araştırma için aşağıdaki adımların belirlenmesi önemlidir:

1. Veri Toplama: İlk adım, karma araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasıdır. Bu adımda, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir. Bu çalışmadaki veriler biri özgün olmak üzere (edimbilimsel farkındalık) geçerli ve güvenilir olan üç ölçekle toplanmıştır.
2. Veri Analizi: Toplanan veriler, ölçek formu için geçerlik ve güvenirlik analizlerine tabi tutulmuş, ilişkisel tarama ile ilgili analizler yapılmış ve üç değişkenin (edimbilimsel farkındalık, üstbilişsel farkındalık, iletişim becerileri) aracılık rolü için yapısal eşitlik modellemesine başvurulmuştur. Veri analizi ile ilgili detaylar veri analizi başlığında açıklanmıştır. Verilerin analizinde keşfedici sıralı desenin doğasına uygun analizler tercih edilmiştir.
3. Bulguların Birleştirilmesi: Bu araştırmada, nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra bulgular birleştirilmiş ve çalışmanın detayları bulgular başlığında sunulmuştur. Keşfedici sıralı desenin doğasına uygun olarak önce nitel veriler, daha sonra nicel veriler analiz edilmiş ve sonuçlar anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiştir.
4. Sonuçların Yorumlanması: Sonuçların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için alanyazından sunulan kanıtlarla sonuçlar anlamlı hale getirilmiştir. Sonuçların ilgili alanyazınla desteklenmesi çalışmanın alanyazındaki konumu belirlemiştir.
5. Doğrulanabilirlik: Çalışma, doğrulanabilir yapıya uygun olarak temellendirilmiştir. Hazırlanan ölçek formunun farklı örneklem gruplarında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılabilir, edimbilimsel farkındalık değişkeni farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek farklı anlamlı sonuçlar elde edilebilir.
6. Veri Güvenilirliği: Karma araştırma yönteminde veri güvenilirliği önemlidir. Bu nedenle, verilerin doğru ve güvenilir bir şekilde toplanması için dikkatli bir veri toplama süreci izlenmelidir. Bu çalışmada araştırmacı, örneklem başlığında belirlenen üniversitelerden akademisyenlerle yaptığı iş birliği ile süreci yakından takip etmiş ve uygulama adımlarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli adımları atmıştır. Uygulama aşamasında çalışmanın güvenirliğini tehlikeye atacak herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmamış ve süreç sağlıklı bir şekilde

yürütülmüştür. Gönüllülük esası ile çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekleri doğru bir şekilde doldurduğundan emin olmak için ölçek maddelerine "Bu maddeyi boş bırakınız" ifadesi eklenmiş, bu maddeyi dolduran öğrencilerin verileri analiz dışında tutulmuştur.

7. Araştırmanın Sınırlandırılması: Bir karma araştırma yöntemi kullanırken araştırmanın sınırlarını belirtmek önemlidir. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adayları üzerinde incelenen edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıklar ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde iki aşamalı süreç yürütülmüştür. Veri analizi süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Verilerin analizinin ilk aşamasında ölçek geliştirme sürecine uygun olarak öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan yapıyı test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Daha sonra birikinti grafiği çizilmiş ve boyutlar incelenmiştir. Ardından açıklanan toplam varyans ve boyutların öz değerleri hesaplanmıştır. Beş boyuttan oluşan ölçeğin madde faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının farklı bir örneklemden toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bunun için öncelikle verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları, Tolerans ve VIF değerleri ve boyutlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen fit indeks değerlerinin referans değer aralıkları içerisinde yer alıp almadığı kontrol edilmiş ve tüm analiz sonuçları bulgularda sunulmuştur.

2. Araştırmanın ikinci kısmında ise edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasındaki ilişkide üstbilişsel farkındalığın etkisinin test edildiği aracılık modeli uygulanmıştır. Aracı modelin analizinde Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği aşağıda ifade edilen dört aşamalı süreç yürütülmüştür. Bunlar;

- Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle ilişkilendirilmesi gerektiği,
- Bağımsız değişkenin aracı değişkenle ilişkilendirilmesi,
- Aracı değişkenin bağımlı değişkenle ilişkilendirilmesi
- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edilirse, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkide anlamlı bir azalmanın gözlenmesi süreci.

Araştırma kapsamında aracılık modelini test ederken yukarıda belirtilen Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen süreci ve Preacher ve Hayes'in (2004) işlem adımları takip

edilmiştir. Ayrıca değişkenlere ilişkin aracılık modeli ile test edilen dolaylı etkinin anlamlılığını kanıtlamak için Preacher ve Hayes'in (2004) önerdiği bootstrapping prosedüründen yararlanılmıştır. Bootstrapp örneklem büyüklüğü bu araştırmada 10.000 kişi olarak ayarlanmıştır. Daha sonra elde edilen dolaylı etkiye ilişkin güven aralıkları hesaplanmıştır. Bu analizler istatistik paket programında ve bu programla birlikte çalışan PROCESS v 4.0'da yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜBÖLÜM

Bulgular

Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak KMO değeri hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi yapılmış ve Tablo 5'te verilmiştir.

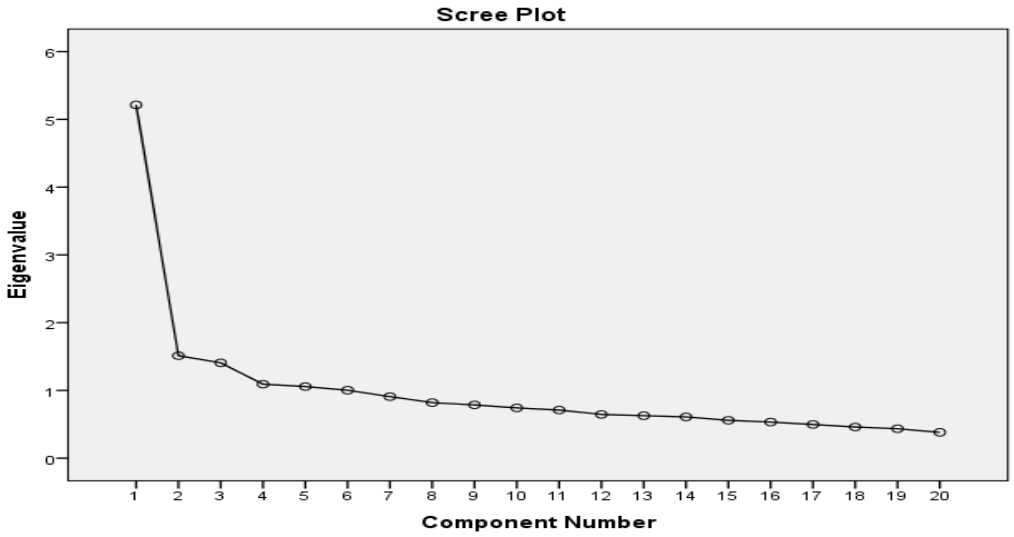
Tablo 5. *KMO değeri ve Bartlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.876
Bartlett Testi	$\chi 2$=2546.762 Sd=190 P= .000

Tablo 5 incelendiğinde KMO değeri .876 olarak hesaplanmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir. Ardından Bartlett Küresellik Testi yapılmış ($\chi 2$ = 2546.762, p = .000), sonuçlar incelendiğinde anlamlı farklılık görüldüğünden, bu araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçeğin ait birikinti grafiği Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11. *Ölçeğin Ait Birikinti Grafiği*



Çizgi grafiğinin yanında toplam varyansın açıklandığı tabloda analizlere ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Tablo 6'da ölçeğe ilişkin toplam varyans ve öz değerler yer almaktadır.

Tablo 6. *Ölçeğin Toplam Varyans ve Öz Değerleri*

	Başlangıç Öz değerleri			Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		
Bileşenler	Toplam	Varyansın %	Kümülatif %	Toplam	Varyansın %	Kümülatif %
1	5.214	26.068	26.068	3.062	15.308	15.308
2	1.513	7.563	33.631	2.346	11.732	27.041
3	1.407	7.033	40.664	1.715	8.577	35.618
4	1.092	5.459	46.123	1.698	8.492	44.110
5	1.057	5.284	51.407	1.459	7.297	51.407
6	1.003	5.014	56.421			
7	.909	4.543	60.964			
8	.820	4.101	65.065			
9	.786	3.930	68.995			
10	.742	3.712	72.707			
11	.710	3.552	76.259			
12	.646	3.228	79.487			
13	.627	3.137	82.624			
14	.609	3.045	85.669			
15	.559	2.796	88.465			
16	.533	2.665	91.130			
17	.497	2.487	93.616			
18	.461	2.303	95.919			
19	.435	2.175	98.094			
20	.381	1.906	100.000			

Tablo 6 incelendiğinde 5 alt boyutlu ölçeğin toplam açıkladığı varyansın %51.407 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin 20 maddelik son haline ilişkin faktör yük değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Ölçeğe İlişkin AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1	.721				
2	.703				
3	.690				
4	.663				
5	.627				
6	.592				
7		.707			
8		.681			
9		.575			
10		.521			
11		.521			
12			.679		
13			.617		
14			.521		
15				.727	
16				.684	
17				.651	
18					.651
19					.642
20					.601

5 alt boyutlu ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri Tablo 7'de incelendiğinde 1. alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .721 ile .592 arasında olduğu, 2. alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .707 ile .521 arasında olduğu, 3. alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .679 ile .521 arasında olduğu, 4. alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .727 ile .651 arasında olduğu ve son olarak 5. Alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .651 ile .601 arasında olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra farklı bir örneklemden elde edilen verilerden hareketle 5 alt boyutlu 20 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak verilerin analizi için varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Verilerde önemli uç değerler tespit edilmemiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleriyle kontrol edilmiştir. Tablo 8'de yer alan değerlere göre veriler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 8. *Verilere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Alt Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1. Boyut	-.862	.682
2. Boyut	-.585	.308
3. Boyut	-.123	-.522
4. Boyut	-.337	-.315
5. Boyut	-.072	-.105

Daha sonra alt boyutlar arasında çoklu doğrusallık olup olmadığı VIF ve tolerance değerleri ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Değişkenlere ait Tolerance ve VIF değerleri*

Alt Boyutlar	Tolerance	VIF
1. Boyut	.628	1.593
2. Boyut	.562	1.778
3. Boyut	.796	1.256
4. Boyut	.748	1.336
5. Boyut	.851	1.176

Tablo 9 incelendiğinde beş alt boyutun tamamına ait tolerance değerleri .01'in üzerinde ve VIF değerleri ise 10'un oldukça altındadır. Bu sonuçlara göre alt boyutlar arasında çoklu doğrusallık olmadığı söylenebilir.

Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
1. Boyut					
2. Boyut	.575**				
3. Boyut	.369**	.334**			
4. Boyut	.351**	.481**	.269**		
5. Boyut	.268**	.307**	.310**	.222**	

Tablo 10'da görüldüğü üzere değişkenler arasında orta ve düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olması, değişkenlerin birbirinden ayrık olmadığını göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli olan varsayımlar kontrol edildikten sonra 1. düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen model uyum indeksleri Tablo 11'de sunulmuştur.

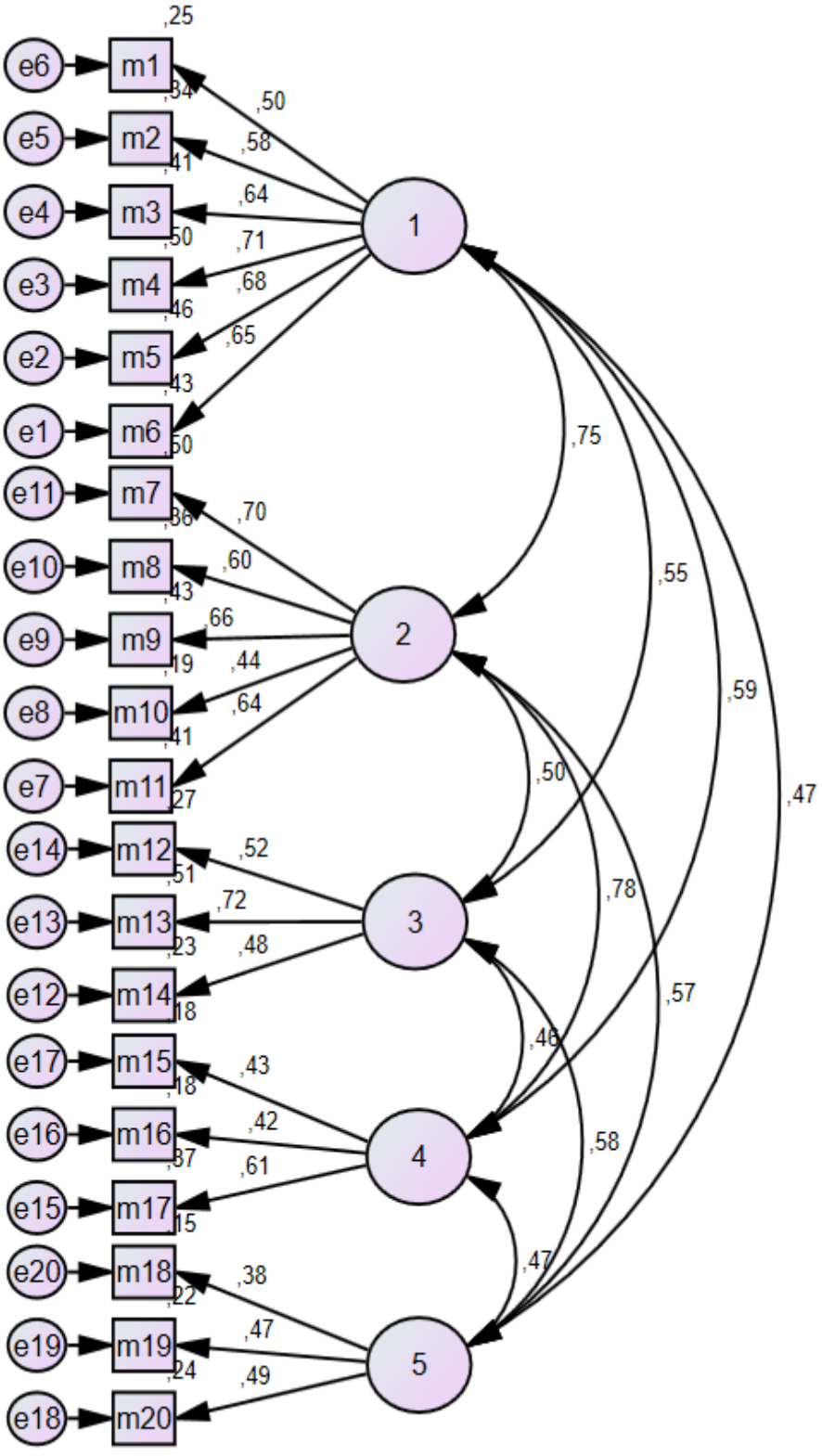
Tablo 11. *1. Düzey DFA' ya İlişkin Uyum İndeksleri*

	Referans Değer		Ölçüm	Sonuç
İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	0< χ2/sd ≤ 3	3< χ2/sd ≤ 5	1,461	İyi uyum
TLI	.95< TLI≤ 1	.90 < TLI≤ .94	.916	Kabul edilir uyum
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.043	İyi uyum
SRMR	0≤SRMR≤.05	0.05≤SRMR≤.10	.0531	Kabul edilir uyum
AGFI	.90< AGFI≤ 1	.80 <AGFI≤ .90	.890	Kabul edilir uyum
GFI	.90<GFI≤ 1	.85 <GFI≤ .90	.914	İyi uyum
IFI	.95<IFI≤ 1	.90 <IFI≤ .95	.931	Kabul edilir uyum
CFI	.95< CFI≤ 1	.90 < CFI≤ .94	.929	Kabul edilir uyum
Sd			165	

1. düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri Tablo 11'de incelendiğinde modele ait uyum indekslerinin yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Tablo 10'da yer alan değerlere göre test edilen modelin uyum indekslerinin; Ki-kare/sd (1.461), RMSEA (.043), GFI (.914) değerlerine göre iyi uyum, TLI (.916), IFI (.931), CFI (.929), AGFI (.890) ve SRMR (.0531) değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 12'de yer almaktadır.

Şekil 12. *Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği 1. Düzey DFA Sonuçları*



CMIN=233,696; DF=160;CMIN/DF=1,461; p=,000; RMSEA=,043; CFI=,929; GFI=,914

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksi değerlerine göre önerilen 5 alt boyutlu yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapısının 2. Düzey

doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi aşamasına geçilmiştir ve 2. Düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen model uyum indeksleri Tablo 12'de sunulmuştur.

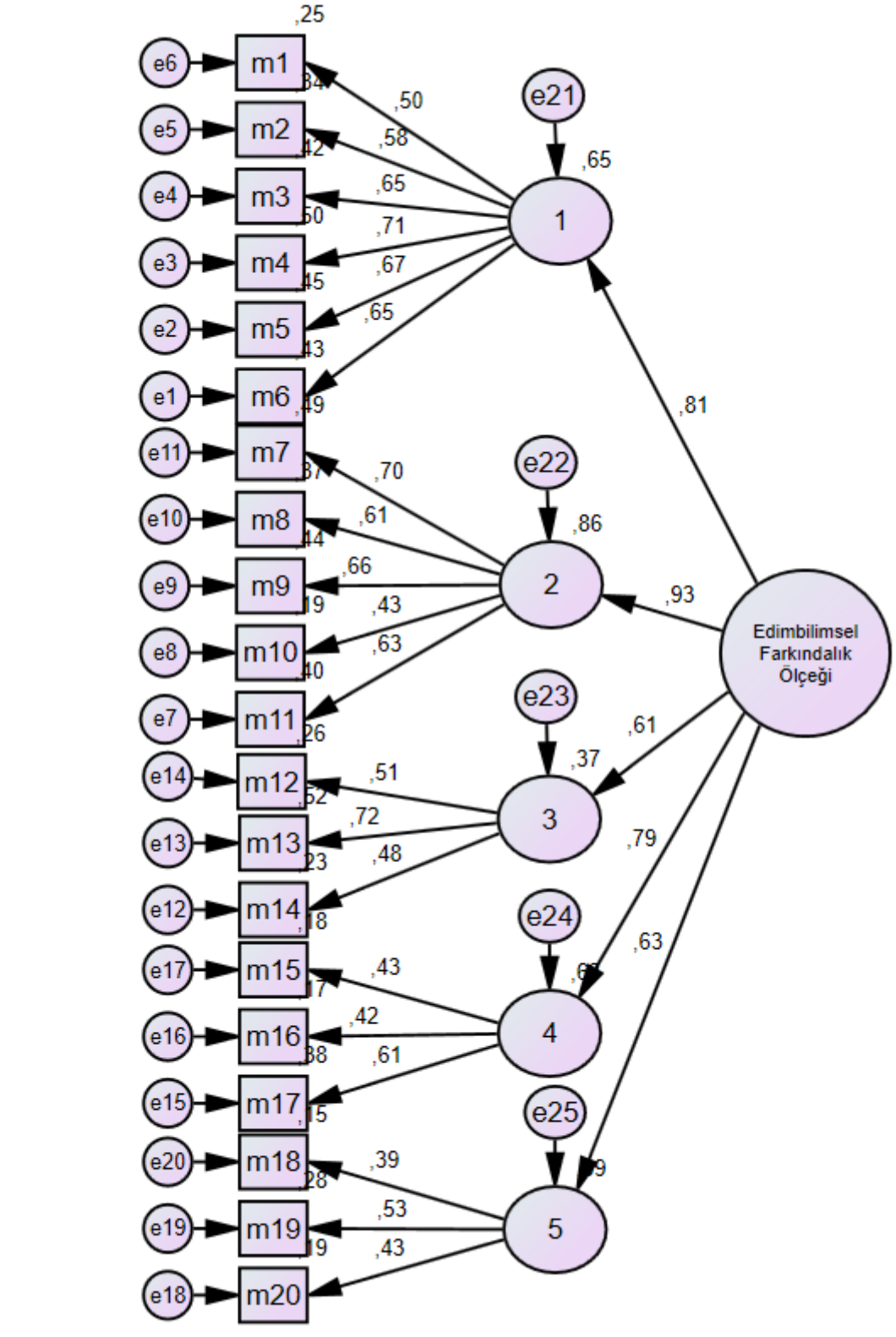
Tablo 12. *2. Düzey DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri*

	Referans Değer		Ölçüm	Sonuç
İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	0< χ2/sd ≤ 3	3< χ2/sd ≤ 5	1,468	***İyi uyum***
TLI	.95< TLI≤ 1	.90 < TLI≤ .94	.915	***Kabul edilir uyum***
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.044	***İyi uyum***
SRMR	0≤SRMR≤.05	0.05≤SRMR≤.10	.0552	***Kabul edilir uyum***
AGFI	.90< AGFI≤ 1	.80 <AGFI≤ .90	.885	***Kabul edilir uyum***
GFI	.90<GFI≤ 1	.85 <GFI≤ .90	.910	***İyi uyum***
IFI	.95<IFI≤ 1	.90 <IFI≤ .95	.928	***Kabul edilir uyum***
CFI	.95< CFI≤ 1	.90 < CFI≤ .94	.926	***Kabul edilir uyum***
Sd			165	

2. düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri Tablo 12'de incelendiğinde modele ait uyum indekslerinin yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Tablo 11'de yer alan değerlere göre test edilen modelin uyum indekslerinin; Ki-kare/sd (1.468), RMSEA (.044), GFI (.910) değerlerine göre iyi uyum, TLI (.915), IFI (.928), CFI (.926), AGFI (.885) ve SRMR (.05552) değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

2. DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 13'te yer almaktadır.

Şekil 13. *Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği 2. Düzey DFA Sonuçları*



CMIN=242,265; DF=165;CMIN/DF=1,468; p=,000; RMSEA=,044; CFI=,926; GFI=,910

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalık ölçeği maddelerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 13'ta yer almaktadır.

Tablo 13. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri*

Boyutlar	Maddeler	$\overline{X}$	ss
Nezaket	1."İletişimde bulunanlar nezâket ifadelerini kullanırken ölçülü olmalıdır."	4.36	.89
	2."Konuşan, karşısındakinden büyük bir istekte bulunacağı zaman normalden daha nazik ifadeler kullanır."	4.34	.84
	3."İletişimde bulunanlar belirsiz ifadelerden kaçınmalıdır."	3.90	.96
	4."Sezdirimsel ifadeler, açıkça söylenemeyen şeyleri ifade etmek için önemli bir araçtır."	3.47	1.14
	5."Nezâket ifadelerindeki ölçüsüzlük kişiler arası iletişimde önemli bir sorundur."	3.87	.94
	6."Otoritenin olmadığı durumlarda emir verme ifadelerinin kullanılması iletişim engeline neden olur."	3.32	1.18
Bağlam	7."Söz verme kalıplarının kullanımında söz veren kişi sorumluluk almış olur."	3.74	.92
	8."İletişimde kullanılan ifadelerden doğru çıkarımların yapılmaması iletişim engeline neden olur."	3.90	.93
	9."Sezdirim ifadeleri, çıkarım yapmayı gerektirir."	3.31	1.14
	10."İnsanların dil kullanımındaki çeşitlilikler içinde bulundukları bağlama göre değişir."	4.17	.85
	11."Sözcüklerin anlamını kullanıldıkları bağlam belirler."	4.32	.87
İş birliği	12."Sezdirilen mesajın anlaşılmasında iletişimde bulunanların bilgi alt yapısı önemlidir."	4.27	.92
	13."Samimiyetin yeterli olmadığı ortamlarda bireyler sezdirimsel ifadelere başvurur."	3.51	1.22
	14."Teşekkür kalıplarının kullanımı bağlama göre değişir."	3.97	1.04
Bağıntı	15."Bireyler genellikle samimiyet kurduğu kişilere karşı sezdirimsel ifadeler kullanır."	4.12	.97
	16."Sezdirimde, iletişimde bulunanlar bir göstergenin standart anlamından uzak bir anlamını kast edebilir."	4.13	.91
	17."Dinleyicinin otoritesi arttıkça konuşanın nezâket ifadelerini kullanma sıklığı da artar."	4.29	.75
Söz Edimleri	18."Bir konuda bilgi vermek, kesin ifadeler kullanmayı gerektirir."	3.83	1.07
	19."Bir konuda iddiada bulunmak için kesin ifadeler kullanmak gerekir."	4.12	.87
	20."İletişimde kullanılan her ifadenin anlamlı bir çıkarımı olmak zorundadır."	4.27	.93

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından "Nezaket" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde "İletişimde bulunanlar nezâket ifadelerini kullanırken ölçülü olmalıdır. ($\overline{X}$ =4.36)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Otoritenin olmadığı durumlarda emir verme ifadelerinin kullanılması iletişim engeline neden olur. ($\overline{X}$ = 3.32)" maddesidir. "Bağlam" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "Sözcüklerin anlamını kullanıldıkları bağlam belirler. ($\overline{X}$ = 4.32)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Sezdirim ifadeleri, çıkarım yapmayı gerektirir. ($\overline{X}$ = 3.31)" maddesidir. "İş birliği" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "Sezdirilen mesajın anlaşılmasında iletişimde bulunanların bilgi alt yapısı önemlidir. ($\overline{X}$ = 4.27)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Samimiyetin yeterli olmadığı ortamlarda bireyler sezdirimsel ifadelere başvurur. ($\overline{X}$ = 3.51)" maddesidir. "Bağıntı" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "Dinleyicinin otoritesi arttıkça konuşanın nezâket ifadelerini kullanma sıklığı da artar. ($\overline{X}$ = 4.29)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Bireyler genellikle samimiyet kurduğu kişilere karşı sezdirimsel ifadeler kullanır. ($\overline{X}$ = 3.12)" maddesidir. "Söz Edimleri" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "İletişimde kullanılan her ifadenin anlamlı bir çıkarımı olmak zorundadır. ($\overline{X}$ = 4.27)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Bir konuda bilgi vermek, kesin ifadeler kullanmayı gerektirir. ($\overline{X}$ = 3.83)" maddesidir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak edimbilimsel farkındalık ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ölçeği maddelerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri*

Boyutlar		Maddeler	$\overline{X}$	ss
Kişisel Farkındalık	1.	"Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım."	4.11	.78
	2.	"Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim."	3.45	1.02
	3.	"Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım."	3.67	1.10
	4.	"Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım."	3.66	1.03
	5.	"Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim."	3.71	.90
	6.	"Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım."	3.01	1.14
	7.	"Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım."	3.77	1.07
	8.	"Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim."	3.87	.96
Organizasyonel Farkındalık	9.	"Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm."	3.55	1.03
	10.	"Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm."	3.79	.90
	11.	"Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım."	3.76	1.05
	12.	"Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım."	4.03	.88
	13.	"Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım."	3.75	.99
Yargısal Farkındalık	14.	"Bir konuya çalışırken, "daha farklı nasıl çalışabilirim" diye kendime sorarım."	3.43	1.05
	15.	"Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım."	3.83	.97
	16.	"Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim."	3.02	1.12
	17.	"Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım."	3.38	1.18
	18.	"Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm."	3.40	1.14

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ölçeğinin alt boyutlarından "Kişisel Farkındalık" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde "Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım ($\overline{X}$ =4.11)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun

farkındayım. ($\overline{X}$ = 3.01)" maddesidir. "Organizasyonel Farkındalık" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım. ($\overline{X}$ = 4.03)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm. ($\overline{X}$ = 3.55)" maddesidir. "Yargısal Farkındalık" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde "Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım. ($\overline{X}$ = 3.83)" maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise "Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim. ($\overline{X}$ = 3.02)" maddesidir. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ölçeği maddelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde genel olarak olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ölçeği maddelerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri*

Boyutlar	Maddeler		$\overline{X}$	ss
Yeterlik	1	"Topluluk karşısında bir sunum yaptığımda kendimi yeterli hissederim."	3.34	.96
	2	"Konuşurken kendime güvenirim."	3.68	.89
	3	"İnsanların ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabildiğimi düşünürüm."	3.90	.89
	4	"Topluluk karşısında duygu ve düşüncelerimi açıkça ifade edebilirim."	3.60	.89
	5	"Arkadaşlarımla olduğu kadar öğretmenlerimle de rahatlıkla konuşurum."	3.47	1.02
	6	"Konuşmamda vurgu ve tonlama kurallarına özen gösteririm."	3.52	.94
	7	"Belirli bir düzen ve mantık içerisinde konuştuğuma inanırım."	3.87	.82
	8	"Konuştuğumda karşımdakini ikna ederim."	3.84	.87
	9	"Sözlü iletişimde zengin söz varlığına sahip olduğumu düşünürüm."	3.53	.94
	10	"Konuştuğum kişi benimle iş birliği yapmak ister."	3.61	.93
	11	"Dinleyicilerin beklentilerini karşılayacak yanıtlar vermede iyi olduğuma inanırım."	3.56	.91
	12	"İletişim anında akıcı konuşurum."	3.57	.93
Engel	13	"Konuşma anında doğal davranamam."	2.65	1.18
	14	"Konuşma anında kelimeleri özenle seçemem."	2.35	1.08
	15	"Konuşma anında konuya odaklanamam."	2.19	1.06
	16	"Duygu ve düşüncelerimi karşı tarafa iletme konusunda başarısız olurum."	2.26	1.07
	17	"Düşündüklerimi dile getirmekte zorlanırım."	2.26	1.04
	18	"Konuşmamda gereksiz sözcüklere yer veririm."	2.23	1.04
	19	"Sözel iletişimde sesimi dinleyiciler zor işitir."	2.03	1.05
	20	"İlişki kurmadan konudan konuya geçerim.	2.11	1.11
	21	"Dinleyen kişinin benden farklı görüşe sahip olması beni rahatsız eder."	2.07	1.15
	22	"Uygun sözcükleri seçmede kaygı duyarım."	2.33	1.04
	23	"Konuşurken sözcüklerin sonunu yuttuğum için anlaşılamadığım zamanlar olur."	2.32	1.18
	24	"Düşüncelerimi söylerken alay edilmekten korkarım."	2.42	1.19
	25	"Olumsuz düşüncelerle karşılaşmaktan korkarım."	2.62	1.21
Beden Dili	26	"Birini dinlerken dinlediğimi gösterir ifadelerde bulunurum."	3.90	1.06
	27	"Konuşmacıyı gözlerimle takip ederek dinlerim."	4.20	.86
	28	"Dinleme anında katıldığım düşünceleri başımla onaylarım."	4.20	.78
	29	"Konuşma anında el ve kol hareketlerimi kullanırım."	3.98	.88
	30	"Konuşurken karşımdaki kişinin söz veya davranışlarıyla beni dinlediğini göstermesini isterim."	4.16	.90
Değer Verme	31	"Monolog tarzında konuşmaktan çok diyalog kurarak konuşmayı tercih ederim."	4.04	.82
	32	"Konuşurken karşımdaki kişinin eleştirilerine açığım."	3.99	.94
	33	"İnsanların düşüncelerime saygı göstermesini beklerim."	4.34	.86
	34	"Bir konuşmanın samimiyet çerçevesinde yürütülmesini isterim."	4.26	.83
	35	"Söylenenleri doğru ve tam algılayarak iyi bir dinleyici olduğumu düşünürüm."	4.14	.83
	36	"Biri konuşurken onun soru ve sorunlarını anladığımı düşünürüm."	4.18	.82

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarından "Yeterlik" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde "İnsanların ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabildiğimi düşünürüm. ($\overline{X}$ =3.90)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Topluluk karşısında bir sunum yaptığımda kendimi yeterli hissederim. ($\overline{X}$ = 3.34)" maddesidir. "Engel" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde "Konuşma anında doğal davranamam. ($\overline{X}$ =2.65)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Sözel iletişimde sesimi dinleyiciler zor işitir. ($\overline{X}$ = 2.03)" maddesidir. "Engel" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri maddeler "Konuşmacıyı gözlerimle takip ederek dinlerim. ($\overline{X}$ =4.20)" ve "Dinleme anında katıldığım düşünceleri başımla onaylarım. ($\overline{X}$ =4.20)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Birini dinlerken dinlediğimi gösterir ifadelerde bulunurum. ($\overline{X}$ = 3.90)" maddesidir. "Değer Verme" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde "İnsanların düşüncelerime saygı göstermesini beklerim. ($\overline{X}$ =4.34)" maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise "Konuşurken karşımdaki kişinin eleştirilerine açığım. ($\overline{X}$ = 3.99)" maddesidir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak iletişim becerileri ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre edimbilimsel, üstbilişsel farkındalıkları ve iletişim becerilerinin ortalamaları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Edimbilimsel, Üstbilişsel Farkındalıkları ve İletişim Becerilerinin Ortalamaları*

Ölçekler	Sınıf	$\overline{X}$	ss
Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği	1. Sınıf	76.48	7.36
	2. Sınıf	78.59	8.45
	3. Sınıf	82.35	6.52
	4. Sınıf	81.40	6.88
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	1. Sınıf	63.23	9.30
	2. Sınıf	63.42	9.20
	3. Sınıf	68.02	9.26
	4. Sınıf	67.87	9.24
İletişim Becerileri Ölçeği	1. Sınıf	115.63	9.95
	2. Sınıf	115.56	10.96
	3. Sınıf	119.50	9.32
	4. Sınıf	120.48	11.06

Tablo 16 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin ortalamaları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça edimbilimsel farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamalarında artmaların olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel, üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısına ilişkin analiz sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

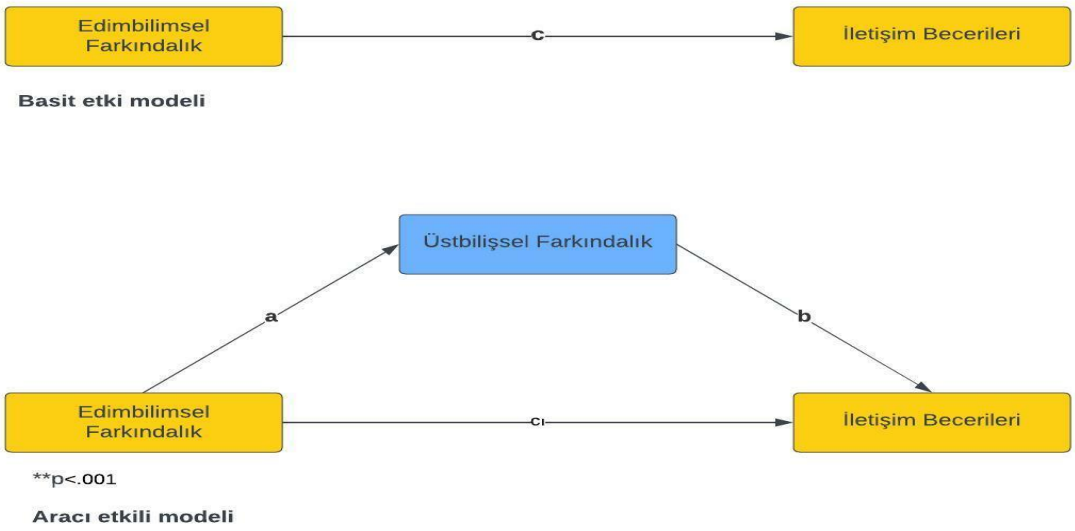
Tablo 17. *Edimbilimsel Farkındalık, Üstbilişsel Farkındalık ve İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon*

		Edimbilimsel Farkındalık	Üstbilişsel Farkındalık	İletişim Becerileri
Edimbilimsel Farkındalık	Korelasyon		.324**	.152*
	p		.000	.025
Üstbilişsel Farkındalık	Korelasyon	.324**		.484**
	p	.000		.000
İletişim Becerileri	Korelasyon	.152*	.484**	
	p	.000	.000	

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [r=.324, n=218, p<.01], edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [r=.152, n=218, p<.05], üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [r=.484, n=218, p<.01] anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında üstbilişsel farkındalığın aracı rolünün test edileceği model Şekil 14'te yer almaktadır.

Şekil 14. *Aracılık Modelinin Gösterimi*



Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkide üstbilişsel farkındalıklarının aracı değişken rolüne sahip olup olmadığına yönelik kurulan modelin test edilmesi sürecinde öncelikle modelde yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri ve Betimsel İstatistikler*

		1	2	3
(1) Edimbilimsel Farkındalık		---	.324**	.152*
(2) Üstbilişsel Farkındalık			---	.484**
(3) İletişim Becerileri				---
	$\bar{X}$	79.71	65.66	117.84
	S.s	7.66	9.47	10.65
	Basıklık	-.457	-.434	.686
	Çarpıklık	-.059	.122	.260

** p<.01, * p<.05

Analiz sonucunda edimbilimsel farkındalık ile üstbilişsel farkındalık arasında (r= .32, p < .01), edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasında (r= .152, p < .05) ve üstbilişsel farkındalık ile iletişim becerileri arasında (r= .484; p < .01) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik hesaplanan

basıklık ve çarpıklık katsayılarının da -457 ile .686 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler veri setinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Normal dağılım kriterlerinde George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen kriterler dikkate alınmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında üstbilişsel farkındalığın aracı rolüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel Farkındalıkları İle İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracı Rolü*

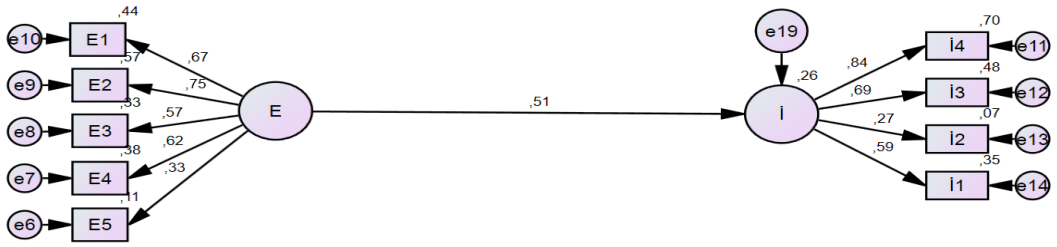
	Sonuç Değişkenleri			
	Üstbilişsel Farkındalık		İletişim Becerileri	
	β	SH	β	SH
Edimbilimsel farkındalık (c yolu)			0.891*	0.232
R^2			0.262	
Edimbilimsel farkındalık (a yolu)	0.794*	0.229		
R^2	0.165			
Edimbilimsel Farkındalık (c^l yolu)			0.482*	0.073
Üstbilişsel Farkındalık (b yolu)			0.462*	0.160
R^2			0.542	
Dolaylı Etki			0.367* (0.118- 0.742)	

* p<.01

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıklarının iletişim becerileri üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (β=.891, p<.01). Aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıklarının üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki toplam etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve pozitif bir yol katsayısı elde edilmiştir (β=.794, p<.01). Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki dolaylı etki 0.367 ve %95 güven aralığı 0.118-0.742 olarak elde edilmiş ve bu aralıklar 0 değerini içermediğinden dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir.

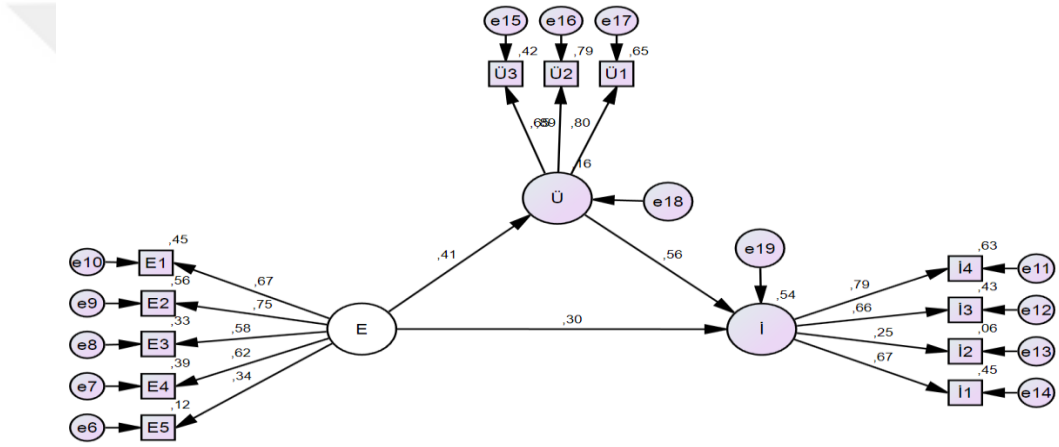
Kurulan modele ilişkin path diyagramları Şekil 15 ve Şekil 16'da yer almaktadır.

Şekil 15. *Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki Path Diyagramı*



CMIN=41,654; DF=26; p=,027; CMIN/DF=1,602; RMSEA=,051; GFI=,963; CFI=,965

Şekil 16. *Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolü Path Diyagramı*



CMIN=94,796; DF=51; p=,000; CMIN/DF=1,859; RMSEA=,061; GFI=,933; CFI=,948

Edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasındaki aracı rolünün belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda üstbilişsel farkındalığın modele dahil edildikten sonra edimbilimsel farkındalığın iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ifade eden standardize edilmiş regresyon katsayısı değerinin .51'den .30'a düştüğü ve bu sonucun da anlamlı olduğu ($p < .001$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üstbilişsel farkındalığın edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasında aracı rol üstlendiğini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Edimbilimsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar

Alanyazında son dönemlerde edimbilimsel farkındalığın önemi ile ilgili birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının edimbilimsel farkındalığa sahip olmalarının önemine değinmiştir. Buna göre:

Türkçe öğretmeni adaylarının, dilbilim alt yapılarını yeterince oluşturamamaları, genel dilbilim derslerinin sadece kuramsal düzeyde kalıp uygulamaların yeterince yapılmaması, Türkçenin öğrenimi ve öğretimi için büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, dil dersleri dilbilimle desteklenerek Türk dili çalışmalarının daha sağlıklı bir şekilde yapılması gerekmektedir. (Gemalmaz, 2010, s. 57). Dilbilim kavramlarına dayanan Türkçe eğitimi uygulamaları değerlendirilmeli ve ana dili öğretimi planlanacağı zaman dilbilimcilerin görüşlerine başvurulmalıdır. Bu şekilde dilbilim öğrenimi gören Türkçe öğretmeni adayları, öğrencilerini çağdaş yöntemler ve kavramlarla yetiştirme imkanına sahip olacaktır. (Aksan, 2004, s. 256, 379). Uygulamalı dil bilimi dersleri içinde edimbilim de yer alır ve bu, vericinin dil kullanımındaki amacına ulaşmasında başarı sağlamak için hangi dil yapılarının hangi bağlamlarda gerçekleşeceğini bilmeyi içerir. Kullanıcılar, dili toplumlarına ve durumlarına göre şekillendirirler. Edimbilim çalışmaları, dilsel yapıların başarılı bir şekilde alıcıya iletilmesiyle ilgilenir ve Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, Türkçe öğretmenleri/öğretmen adayları tarafından bilinçli olarak aktarılan bu kuralların öğrenicilerde aynı bilincin oluşmasına katkı sağlamaları beklenir (Konu, 2022).

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları incelenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıklarının ölçekten alınan puanlara göre olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe derslerinin önemli amaçları arasında yer alan duygu ve düşünceleri amacına uygun bir şekilde alıcıya iletebilmek ve alıcının da bilgiyi amacına ve bağlamına uygun bir biçimde anlamlandırmak olduğu göz önüne alındığında edimbilimsel farkındalığın Türkçe öğretmeni adayları için çok önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının edimbilimsel (pragmatik) farkındalığa sahip olmaları, eğitim sürecinin etkin ve verimli bir şekilde ilerlemesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Edimbilimsel farkındalık, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığına dair bilgi ve anlayışı içermektedir. Bu da öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirerek

öğrencilerine daha etkili bir şekilde öğretme yeteneklerini artırmalarını sağlamaktadır. Peki, edimbilimsel farkındalık öğretmen adayları için neden bu kadar önemlidir?

Öncelikle, edimbilimsel farkındalık öğretmen adaylarının iletişim kurdukları dilin gerçek dünyada nasıl işlediğine dair bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur. Dilin sadece gramer kurallarına dayalı olmadığını, aynı zamanda sosyal normlara, kültürel faktörlere ve iletişim bağlamına bağlı olarak şekillendiğini anlamalarını sağlar. Öğrencilerle doğru bir iletişim kurmak, onların dil becerilerini geliştirmek ve anlamalarını kolaylaştırmak için bu faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Edimbilimsel farkındalık, öğretmen adaylarının dilin nasıl işlediğini ve nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini anlamalarını sağlar.

Ayrıca, edimbilimsel farkındalık, öğretmen adaylarının öğrencilerinin dil sorunlarını daha iyi tespit etmelerine yardımcı olur. Dil sorunları, öğrencilerin anlamadığı veya kullanmakta zorlandığı dil yapıları veya söylem çeşitliliklerinden kaynaklanabilir. Öğretmen adayları, edimbilimsel farkındalıkla donandıklarında, öğrencilerin dil sorunlarını tespit etme ve onlara uygun destek sağlama konusunda daha yetkin hale gelirler. Öğrencilerin dil problemlerine duyarlı olan ve onları bu konuda destekleyen bir öğretmen, öğrenme sürecini daha etkili hale getirir ve öğrencilerin kendine güvenlerini artırır.

Bunun yanı sıra, edimbilimsel farkındalık öğretmen adaylarına öğrencileriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi kazandırır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran bir figür değil, aynı zamanda öğrencilerinin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına da cevap verebilen bir rehber ve rol modeldir. Edimbilimsel farkındalık, öğretmen adaylarının öğrencileriyle daha iyi bir empati kurmalarını, onları anlamalarını sağlar. Bu, öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını ve öğrencilerin özgüvenini artırır. Öğretmenler, öğrencileriyle doğru bir dil kullanarak etkili iletişim kurduklarında, öğrenme ortamı daha olumlu ve üretken hale gelir.

Son olarak, edimbilimsel farkındalık öğretmen adaylarının öğrencilerine dil öğretiminde daha fazla çeşitlilik sunmalarını ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlar. Dil, her kültürün ve toplumun kendine özgü normlarına ve kullanım biçimlerine sahiptir. Edimbilimsel farkındalık, öğretmen adaylarının dilin farklı kullanım şekillerini anlamalarını ve öğrencilerine bu çeşitliliği sunmalarını sağlar. Bu da öğrencilerin dilin gerçek hayattaki kullanımını daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve onların dil becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırır.

Sonuç olarak, edimbilimsel farkındalık öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirir ve öğrencileriyle daha etkili bir iletişim kurmalarını sağlar. Dilin nasıl işlediğini anlamak, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığı hakkında bir farkındalık geliştirmek edimbilimsel farkındalığın önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, bu farkındalığı

kazandıklarında öğrencilerinin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirir ve onları daha iyi anlarlar. Bu da öğrenme sürecini daha etkili ve verimli bir hale getirir.

Konu (2022)'nun da edimbilimin farkında olan bir öğreticinin öğrenene de farkındalık kazandıracağını ve Türkçe öğretmenlerinin de edimbilimsel bir donanımla yetiştirilmesi gerektiğini belirtmesi bu sonucun önemini göstermektedir. Ayrıca Konu (2022) araştırmasının sonucunda Türkçe eğitimi alanında ders kitabı hazırlayanların edimbilimsel farkındalıklarının yüksek olması gerektiğini ve ancak böylece yetiştirecekleri öğrencilerin de bu bilinç içerisinde başarılı bir dil kullanıcıları olabileceklerine fayda sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Polat (2022) de çevirmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık üzerine yaptığı deneysel araştırmada deney grubu öğrencilerinin edimbilimsel farkındalık eğitimi ile bağımlı çeviri tercihinden uzaklaştıklarına yönelik sonuca ulaşmıştır. Yapılan deneysel işlemle öğrencilerin edimbilimsel farkındalıklarını arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Polat (2022) bu çalışmasında edimbilimsel farkındalığın zamanla gelişebilecek bir beceri olduğunu da ifade etmiştir. Yeşiloğlu-Uçar ve Kan (2020) de dilbilim konusunda donanımlı olmayan dil eğitimcilerinin dilin temel ögelerine ilişkin bilinçten uzak olacağını ve bunun sonucunda da dil edinen bireylere dil öğretimi yapamayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Yeşiloğlu-Uçar ve Kan (2020) yaptıkları araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim konusunda diğer bölüm öğretmen adaylarına göre daha birikimli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucunda lisans eğitimleri esnasında aldıkları dilbilim ile ilgili derslerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar dil eğitimi yapacak öğretmenlerin sözdizim konusunda bilgi birikimine sahip olmaması durumunda öğreteceği dilin tümcesel yapısını kavratmakta sıkıntı yaşayabileceği bunun yanında öğrencilerine öğrendikleri dilin iletişimsel yönünü öğretmekte zorlanabileceği de ifade edilmiştir. Akıncı-Akkurt (2007) ta bir dili öğretmek için sadece dilbilgisi yapılarıyla ilgilenmek yerine öğrencilerin dikkatinin dilin kullanımına dikkat çekilerek edimbilimsel farkındalıklarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Buchman (2001) edimbilimsel yetkinliği metafor kullanarak bir pasta üzerindeki krema ve süsten ibaret olmadığını dilbilgisi yeterliğinden bağımsız olduğunu belirtmiş ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Povolná (2012) öğretmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık konusunda yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının yapılan öğretim uygulamaları ile edimbilimsel farkındalıklarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Edimbilim, edinilen bilginin nasıl işlendiğini, depolandığını ve hatırlanabileceğini araştırır. Bireylerin bilgileri nasıl algıladıklarını, işlediklerini ve hatırladıklarını inceleyerek, öğrenme süreçlerini anlamaya çalışır. Bu bağlamda, bilişsel süreçler üzerindeki dikkate odaklanır ve bireylerin kavramları nasıl öğrendikleri, problem çözme becerilerini nasıl

geliştirdikleri gibi konuları araştırır. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının da edimbilimsel farkındalıklarının yüksek olması öğrencilerine dil öğretimi esnasında onlarında edimbilimsel farkındalıklarını artırabileceklerine dair ipuçları vermektedir.

Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları incelenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ölçekten alınan puanlara göre olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olmasının yetiştirecekleri öğrencilerin de üstbilişsel farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığa sahip olması, içinde bulundukları akademik alanlardaki öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir. Bu durum hem öğrenme performanslarını artırırken hem de öğrencilerine daha verimli bir şekilde bilgi aktarabilmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığa sahip olmasının önemi oldukça büyüktür.

Bir öğretmen adayı, üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunda, kendi düşünce süreçlerini değerlendirebilir ve geliştirebilir. Öğretmen adayları, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde baş edebilirler. Kendi öğrenmelerini yönetme becerileri sayesinde, öğretmen adayları hedeflerine ulaşmak için daha etkili stratejiler geliştirebilirler. Örneğin, bir öğretmen adayı matematik dersinde zayıf olduğunu fark ederse, üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunda bunun sebebini analiz edebilir ve eksik olduğu konuları daha fazla çalışarak geliştirebilir.

Üstbilişsel farkındalığa sahip olan bir öğretmen adayı aynı zamanda öğrencilere daha iyi rehberlik edebilir. Öğretmen adayları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamaya ve onlara uygun stratejiler sunmaya daha yatkın olurlar. Öğrencilerin her birinin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları olduğunu gözlemleyen bir öğretmen adayı, uygun öğretim yöntemlerini kullanabilmek için üstbilişsel farkındalığından yararlanabilir. Böylece, öğrencilerin öğrenme becerilerini güçlendirebilir ve en iyi potansiyellerini ortaya çıkarabilir.

Üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen adayı, öğrencileri için daha iyi bir örnek olabilir. Öğretmenlik mesleği disiplinli çalışma gerektiren bir meslektir ve öğretmen adayları bu disiplini modelleyebilmelidirler. Üstbilişsel farkındalığa sahip olan bir öğretmen adayı, öğrencilere doğru düşünme süreçlerini ve öğrenme stratejilerini göstererek onları etkileyebilir.

Öğretmen adayları, üstbilişsel farkındalıklarını kullanarak örnek olabilir ve öğrencilere kendilerini geliştirmeleri için ilham verebilir.

Alanyazında öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini geliştirmeleri gerektiği konusuna odaklanan çalışmalar mevcuttur. Etkili öğrenme ve çalışma becerilerine sahip olmayan öğrenciler, harcadıkları çabayı ve zamanı karşılayamadıkları için hem okuldaki hem de okul sonrası yaşamlarında düşük başarı düzeyine sahip olacaklardır. (Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011). İçinde bulunduğumuz çağ bilginin yoğun olarak öğrenilmesini gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyler etkili öğrenme yeterliğine sahip olmalıdır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda ders çalışma stratejilerinin etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rolü vardır. Öğrenme ve çalışma stratejilerinin bilinip uygulanması, nitelikli bir öğretim sürecinin önemli anahtarlarındandır. Hangi eğitim kademesinde olursa olsun, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesi, gereksinim duydukları gelişmeyi sağlayacak önlemlerin alınması açısından önemlidir

Bilgi yoğun olarak öğrenilmelidir, çünkü yaşam boyu öğrenme için etkili öğrenme becerisine sahip olmak gereklidir. Bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıran ders çalışma ve öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Bu nedenle, ders çalışma stratejileri etkili öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenme ve çalışma stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması, nitelikli bir öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesi, her eğitim seviyesinde olduğu gibi önemlidir çünkü bu, gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasını sağlar (Saracaloğlu vd., 2006). Bu sonuca benzer bir sonuca Coutinho (2008), Garner ve Alexander (1998) da araştırmalarında ulaşmışlardır. Üstbilişsel farkındalıkları güçlü olan öğretmenler, öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını artırabilir ve bunun sonucunda akademik başarıları üzerinde etkili olabilir. Bunun yanında, üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler daha stratejik düşünebilir. Alanyazına göre, üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına karşı sorumluluk almasının, öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Kapıkıran, 2006. Akt: Kesgin, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlikleriyle ilgili yapılan araştırmalar sonucunda Ashton ve Webb (1986), öğretmenin, öğrencilerinin öğrenimini etkileme konusundaki yeteneklerine dair öz yeterlik algısı ve kendine güveninin hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin öz yeterlik bilincini ve başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. (Saracaloğlu vd., 2010). Alkan ve Açıkyıldız (2020), Akın vd. (2007), Aydın (2022), Deniz vd. (2014), Öztürk (2019) ve Yavuz (2009) öğretmen adaylarının üstbilişsel

farkındalıkları üzerine yaptıkları araştırmada da benzer bir sonuca ulaşarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Desoete vd. (2001), Kramarski vd. (2002) ve Schraw (2009) üstbilişsel farkındalığın tüm bireylerin eğitiminde önemli görmektedirler. Ayrıca bazı araştırma sonuçları da akademik başarı ile üstbiliş arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Case vd., 1992, Desoete & Roeyers, 2002). Bu kapsamda bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması onların akademik başarılarını da olumlu etkileyebilecektir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması öğretmen olduklarında öğrencilerinin de üstbilişsel farkındalıklarını artıracağı ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sağlayacağı da söylenebilir. Bunun yanında üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmenin, farklı öğretim görevleri için farklı düşünce yaklaşımlarını da kullanabileceği söylenebilir. Wallace (2020), Delahaij ve Van Dam (2016), Jayapraba ve Kanmani (2013) sınıflarında üstbilişsel farkındalık stratejilerini uygulayan başarılı bir öğretmenin, öğretim sürecinde uygun hedefler oluşturabileceğini de belirtmişlerdir.

Üstbiliş bireylerin bilgiyi nasıl işlediğini kontrol ettikleri ve düşünce süreçlerini yönlendirdikleri süreçleri inceler. Bireylerin kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanarak bilgiyi nasıl düzenlediklerini, sorunlara nasıl yaklaştıklarını ve öğrenme hedeflerini nasıl belirlediklerini araştırır. Öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerin kullanımı, dikkat dağıtıcıları yönetme, problem çözme, planlama, takip etme ve geri bildirim alma gibi becerileri içerir. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması da kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanarak bilgiyi düzenleyebilmelerine, sorunlara farklı yaklaşımlar geliştirmelerine ve uygun öğrenme hedefleri belirlemelerine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin ölçekten alınan puanlara göre olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek gruplarındaki donanımlı kişiler için, mesleki ilişkiler ve iletişim becerileri gibi özellikler büyük önem taşır. Öğretmenler, kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerileri gerektiren mesleklerin öncüsüdür. Öğretmenlik mesleği, sağlıklı bir iletişime ve kişiler arası ilişkilere dayanır. Eğitimde öğretmenlerin başarılı olmasının en önemli koşulu, öğrencilerle başarılı ve etkili bir şekilde iletişim kurabilme yeteneğine sahip olabilmeleridir. İletişim, insanlar için büyük bir güçtür. İletişim yoluyla kendimizi ifade edebiliriz, kendimizi ve diğer insanları anlama becerisi kazanabiliriz. İnsanların

birbirleriyle iletişim kurmaları, nasıl algılandıklarını fark etmelerini sağlar (Çiftçi vd., 2019). Alanyazında bu bilgileri destekleyen araştırma sonuçları yer almaktadır. Aksungur (2018), Şara ve Güney (2015), Çetinkaya (2011), Mete (2021), Günay (2003) ve Uygun ve Arıkan (2019) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yüksek etkili iletişim düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yüksek olması istenen ve beklenen bir sonuçtur. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine de iletişim becerilerini kazandırmada rol model olabilecekleri söylenebilir. İletişim becerileri güçlü olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğin uygulama sahası olan okullarda yetiştirdiği öğrencileri de bu anlamda beslediği ve iletişim becerileri güçlü öğrenciler yetiştirebildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine sahip olması, akademik alanda oldukça önemlidir. İyi bir iletişim, öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmaya ve onları anlamaya yardımcı olur. Bu da öğretmenlerin başarılı bir şekilde bilgi aktarmasını sağlar. İletişim becerilerine sahip olmayan bir öğretmen, sınıfta öğrencilerle doğru bir şekilde etkileşim kuramaz ve dolayısıyla öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.

Bir öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması, sınıfta etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Öğrenciler, öğretmenin açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmasını ve onları anlamasını beklerler. Özellikle karmaşık konuları basit bir şekilde açıklayabilen ve öğrencilerin sorularını anlayarak cevaplayabilen bir öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır. İyi bir iletişim, öğrencilerle arasındaki güven ve saygıyı artırır ve sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olur.

İyi bir iletişim, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını teşvik eder. Öğretmenin öğrencileriyle etkileşime girmesi, onları dinlemesi ve fikirlerini önemsemesi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırır. Öğrenciler, düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamda daha motive olurlar ve derse aktif bir şekilde katılırlar. İyi bir iletişimle öğrencilerin farklı düşüncelerini anlamaya ve çeşitlilikten faydalanmaya yönlendirilirler. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirir ve toplumsal iletişim becerilerini güçlendirir.

Öğrencilerin yakın çevreleriyle iletişim kurarken en çok zorlandıkları konu sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim becerileri iletişimin ne kadar etkili olacağını belirleyebilir. Sözlü iletişimde anlamlandırma, sesleri doğru işitme ve ayırt etme, geniş bir kelime hazinesine sahip olma, dilbilgisi kurallarına dikkat etme, odaklanma ve dikkat gibi konularda birçok zorluk yaşanabilir. Bu nedenle, sözlü iletişim konusu da ilgili alanyazında bireylerin anlayışını ve yorumlama yeteneğini geliştirebilmek için geniş bir şekilde incelenmelidir. Çünkü iletişim

becerilerinin gelişimi, bir kişinin kariyerinde yükselme, saygınlık ve itibar kazanma açısından önemli bir göstergedir (Bulut & Kırbaş, 2022).

İletişim becerileri, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini anlamalarına yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenme süreçleri farklı olabilir ve öğretmenin bu farklılıkları anlaması, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamasına yardımcı olur. Öğretmenin iyi bir dinleyici olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sorunlarını anlamasına yardımcı olur ve öğrencilere uygun destek sağlar. Böylece her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmak için çaba sarf edilir ve öğrencilerin motivasyonu artırılır.

İyi bir iletişim, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılar. Duygusal ihtiyaçlar, öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını etkileyebilir. Öğretmenin öğrencileriyle empati kurması ve duygusal olarak onları desteklemesi, öğrencilerin kendileriyle barışık olmalarına yardımcı olur. Özellikle zorlu durumlarla karşılaşan öğrenciler, güvenli bir iletişim ortamında destek bulduklarında daha iyi performans sergileyebilirler. Bu nedenle, iletişim becerileri öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını ve onlara destek vermelerini sağlar. Buna göre bir öğrencinin akademik ve sosyal başarısının etkili iletişimin olduğu bir ortamda gerçekleştiği söylenebilir. Bu da öğretim dilinin etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Okuduğunu veya dinlediğini anlamayan, bilgi, düşünce veya duygularını sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen bir öğrenci başarılı olmayı bekleyemez. (Tekin, 1980). Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere, ilkokulda eğitim veren tüm öğretmenlerin, Türkçe dersinin temel olduğunu unutmamaları gerekmektedir. Bu nedenle, ilk öğretim birinci kademeden itibaren görev alan öğretmenlerin büyük sorumlulukları vardır. Eğer öğrenci ana dilinde yetkinleşirse, düşünce yapısı ve yorum gücü gelişir, duygu ve beğeni inceliği kazanır ve ulusal ve evrensel kültürü algılamaya başlar. Böylelikle öğrencinin kimliği gelişir ve diğer derslerde de büyük ölçüde başarı elde eder (Sever, 2000).

Edimbilimsel Farkındalık ile İletişim Becerileri Arasında Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolüne İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel farkındalıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, edimbilimsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Edimbilim ve üstbiliş arasındaki ilişki, edinilen bilginin nasıl işlendiğini ve anlaşıldığını inceleyen üstbilişin, bireylerin sosyal süreçlerle nasıl etkileşime girebildiğini ve bu süreçleri nasıl düzenleyebildiğini araştıran edimbilimle birlikte çalışmasıyla ortaya çıkar. Üstbiliş, edimbilimin pratik uygulamalarını içerir ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir

rol oynar. Edimbilim bireylerin bağlam temelli iletişim süreçlerini ve eylemlerini üstbiliş ise bireylerin bu süreçleri yönlendiren düşünce stratejilerini inceleyen alanlardır. İkisi arasındaki ilişki, bireylerin öğrenme sürecinde nasıl etkileşime girdiğini ve bu süreçleri nasıl düzenlediğini anlamaya yönelik çalışmaları kapsar.

İletişim becerileri, dil kullanımı, beden dili, görsel iletişim ve sözsüz iletişim gibi unsurları içerir. Edimbilim ise, bu iletişim becerilerini inceleyerek, nasıl bir üslubun kullanıldığını, hangi ifadelerin doğru anlaşıldığını, hangi düşünce süreçlerinin iletişimde etkili olduğunu ve iletişimin nasıl geliştirilebileceğini araştırır. Edimbilim ile iletişim becerileri arasındaki ilişki, dilin ve düşünce süreçlerinin etkili bir iletişim sağlamak için nasıl kullanılabileceğini anlamaya yöneliktir. Edimbilim araştırmaları, iletişimdeki dil ve düşünce süreçlerinin analizini yaparak, iletişimin daha etkili ve anlamlı hale getirilmesine katkı sağlamayı amaçlar.

Edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasındaki aracı rolünü belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda üstbilişsel farkındalığın modele dahil edildikten sonra edimbilimsel farkındalığın iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ifade eden standardize edilmiş regresyon katsayısı değerinin düştüğü ve bu sonucun da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üstbilişsel farkındalığın edimbilimsel farkındalık ile iletişim becerileri arasında aracı rol üstlendiğini göstermektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda edimbilimsel farkındalık ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmış ve anlamlı ilişkiler ortaya konulmuştur. Edimbilimsel anlayış, kişilerarası iletişim unsurlarını yorumlamanın anahtarı konumundadır (Taguchi & Yamaguchi, 2019). Tagashira vd. (2011) ve Kıyançiçek (2023) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile edimbilimsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Chiravate (2012) de motivasyonu yüksek öğrencilerin edimbilimsel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Rafieyan vd. (2013) hedef kültürü öğrenmeye yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olmanın daha yüksek bir edimbilimsel anlayışla sonuçlandığını ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerileri, bireylerin hayattaki her türlü deneyimi anlamlandırma yeteneğini etkileyen önemli faktörlerdir. Gelişen teknoloji ve sosyal medyanın etkisiyle iletişim becerileri, günümüzde oldukça önemli hale gelmiştir. İyi bir iletişim, insanların etkili bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmesini ve diğer insanlarla etkileşime

geçebilmesini sağlar. Bilimsel çalışmalarda edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ile iletişim becerilerinin önemi üzerinde durulması oldukça önemlidir.

İlk olarak, edimbilimsel farkındalığın önemi vurgulanmalıdır. Edimbilimsel farkındalık, kişinin çevresindeki olayları ve düşünceleri gözlemlemesini, farkına varmasını ve anlamlandırmasını sağlayan bir beceridir. Bu beceri, bireyin kendisiyle, diğer insanlarla ve çevresiyle ilişkisini anlamasına yardımcı olur. Bilimsel çalışmalarda, edimbilimsel farkındalık ile iletişim arasındaki ilişkiye odaklanılmalıdır. Yapılan araştırmalar, edimbilimsel farkındalığın iletişimdeki anahtar rolünü vurgulamıştır. Edimbilimsel farkındalık sahibi olan bireyler, karşı tarafın düşüncelerini anlamada daha başarılı olabilirler. Bu da etkili bir iletişimi beraberinde getirir.

İkinci olarak, üstbilişsel farkındalığın önemine değinilmelidir. Üstbilişsel farkındalık, kişinin kendi düşüncelerini ve düşünce süreçlerini gözlemlemesini sağlayan bir beceridir. Üstbilişsel farkındalık, düşüncelerimizi değerlendirmemiz, mantıklı kararlar alabilmemiz ve problem çözebilme yeteneğimizi geliştirmemiz açısından oldukça önemlidir. Bilimsel çalışmalarda üstbilişsel farkındalık ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmelidir. Yapılan araştırmalar, üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bireylerin iletişimde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, üstbilişsel farkındalığın iletişimdeki rolü üzerinde durulmalıdır.

Üçüncü olarak, iletişim becerilerinin önemi vurgulanmalıdır. İletişim becerileri, insanların düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ifade edebilmelerini sağlar. İyi iletişim becerilerine sahip olan bireyler, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olur, iş yaşamında etkili bir şekilde iletişim kurabilir ve çatışmaları çözebilme yeteneklerini geliştirebilir.

Bu konudaki araştırmaların uygulamalı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Edimbilimsel ve üstilişsel farkındalık ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin net bir şekilde anlaşılabilmesi için bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Eğitim kurumları, iş yerleri ve toplumda genel olarak iletişim becerilerinin önemini vurgulamak için farkındalık projeleri düzenleyebilir. Ayrıca, kişilerin edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalığını artırabilmesi için eğitim programları ve teknikler geliştirilebilir.Bunun yanı sıra yüksek öğretim programlarının ilgili bölümlerine edimbilim bir ders olarak eklenebilir. Bu konudaki araştırmaların yaygınlaştırılması, iletişim becerilerinin toplumda daha geniş bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ile iletişim becerilerinin önemi, bilimsel çalışmaların odak noktası olması gereken bir konudur. Yapılacak araştırmalar, bu becerilerin

nasıl geliştirilebileceği ve toplumun genel anlamda iletişim becerilerinin nasıl artırılabileceği konusunda yeni fikirler sunacaktır. Bireylerin edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalığını artırması ve iletişim becerilerini geliştirmesi, kişisel ve toplumsal başarıyı artıracaktır. Bu nedenle, akademik alanyazına bu konuyla ilgili daha fazla çalışma eklenmeli ve farkındalık oluşturulmalıdır.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerine odaklanan herhangi bir çalışma, bu becerilerin bireylerin genel yaşam kalitesini iyileştirmek için önemini vurgulamalıdır. Bu bağlamda, çalışma önerisi "edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin artırılması ve geliştirilmesinin bireylerin iş ve sosyal ilişkilerde başarılı olmalarına katkıda bulunduğunu" vurgulamalıdır.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin mental sağlık üzerindeki etkisi incelenebilir. Örneğin, bu becerilerin stres, anksiyete veya depresyon gibi mental sağlık sorunları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Böyle bir çalışma, literatüre bu becerilerin bu tür sorunları önlemede veya iyileştirmede nasıl bir rol oynayabileceği konusunda yeni bilgiler kazandırabilir.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin iş yerindeki performans üzerindeki etkisi incelenebilir. Bu konuda yapılan birçok araştırma, bu becerilerin liderlik, takım çalışması ve problem çözme gibi iş becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, yeni bir çalışma bu alandaki bulguları güncellemek ve daha kesin bir anlayış sağlamak için gereklidir.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin eğitim alanında nasıl kullanılabileceği araştırılabilir. Örneğin, bu becerilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunup bulunmadığını veya öğretmenlerin etkili bir şekilde iletişim kurabilmesini nasıl etkilediği incelenebilir. Bu tür bir çalışma, öğretim yöntemlerinin ve sınıf ortamının optimize edilmesine yardımcı olabilecek yeni bilgiler sunabilir.

Edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalık ve iletişim becerilerinin sağlık alanında nasıl kullanılabileceği araştırılabilir. Örneğin, bu becerilerin hasta-doktor iletişimi, hastane hizmetleri veya hasta eğitimi gibi alanlarda nasıl bir rol oynayabileceği incelenebilir. Bu şekilde, sağlık profesyonellerinin bu becerileri kullanarak hastaların memnuniyetini artırma ve tedavi sonuçlarını iyileştirme potansiyelini keşfetmek mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

Agiş, F. D. (2007). *Duygu ifade eden Yahudi İspanyolcası ve Türkçe atasözleri ve deyimlere karşılaştırmalı bilişsel edimbilimsel bir yaklaşım* (Tez No. 221553) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altıntaş, M., Durmaz, E., & Çiftçi, F. (2017). Metacognitive functions and personality types in close relationships. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(5), 1683-1699.

Ak, S. (2020). *Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği* (Tez No. 617658) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akçakanat, T., & Köse, S. (2018). Bilinçli farkındalık (Mindfulness): Kavramsal bir araştırma. *International Journal of Business Economics and Management Perspectives, 2*(2), 16-28.

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory & Practice, 7*(2), 655-680.

Akıncı-Akkurt, P. (2007). *Şikayetler yolu ile İngilizce edimbilimsel farkındalıklarının ölçülmesi üzerine bir araştırma: Kültürlerarası edimbilimsel bir bakış açısı* (Tez No. 207002) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akıncı-Oktay, S. A. (2015). Sözcük düzeyinde kabalık-örtmece kelime ve argo kullanımının iletişimdeki işlevleri ve kategorileri. *Türkbilig, 30*, 269-286.

Akkuzu, N., & Akkaya, N. (2014). Development and validity-reliability study of communication skills scale for student teachers: Suggestion of an alternative model. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 111-132.

Akpunar, B. (2011). Biliş ve üst biliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(4), 353-365.

Aksan, M. (1999). Durum değişikliği eylemleri türetimi ve anlambilimsel kısıtlamalar. Y. Aksan & M. Aksan (Ed.), *XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Mersin Üniversitesi Yayınları.

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları.* Multilingual.

Aksungur, G. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarının incelenmesi* (Tez No. 492199) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akşehirli, S. (2011). Söz edimleri kuramı açısından kurgusal anlatı metinlerinde söz aktarımı. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(2), 143-162.

Akşehirli, S. (2010). Türkçe'de konuşma zamanı, olay zamanı ve referans zamanı ilişkileri. *Turkish Studies, 5*(4), 15-73.

Al-Azzawi, S. H. B. (2016). *Analysis of speech acts structures in Shakespeare's 'Merchant of Venice' from a pragmatics perspective* (Tez No. 426289) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alaca, S. (2014). *Televizyonda yayımlanan evlilik programlarındaki hitap şekilleri* (Tez No. 365037) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: Kavramları ve katkıları. *Türkbilig, 32,* 181-208.

Alkan, S., & Açıkyıldız, G. (2020). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 43-63. http://doi.org/10.35675/BEFDERGI.478133

Alpaslan, E. (2002). *Pragmatic annotations for spoken language: A corpus-based approach* (Tez No. 113404) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alpaslan, E. (2006). Onat Kutlar'ın "Çevirmen" adlı denemesinin edimbilimsel bakış açısıyla incelenmesi. *Türkbilig, 12,* 64-75.

Altun-Alkan H., & Yaylı, D. (2019). Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları. *Folklor/Edebiyat, 25*(99), 521-238.

Altunay, S. (2017). *Türkçede olumsuzlama biçimbirimlerinin edimbilimsel belirleyiciler olarak söylemsel işlevleri: Derlem temelli bir inceleme* (Tez No. 481824) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alymidin-Kyzy, J. (2011). Kültürlerarası yeterlilik edinimi: Türkçe öğrenen öğrencilerin iltifat yanıtları örneğinde. *International Journal of Social and Economic Sciences, 1*(1), 11-14.

Aslan, S. (2005). Türkiye Türkçesinde sezdirmeye dayalı rica stratejileri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 1,* 114-117.

Aşkın-Balcı, H. (2017a). Karşılaştırmalı ve kültürlerarası edimbilim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52), 19-27. http://doi.org/10.17719/jisr.2017.1869

Aşkın-Balcı, H. (2017b). Edimbilim ve gramer ilişkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 556-566.

Aşkın-Balcı, H. (2019). Etkileşim dilbilimi ve toplumdilbilim. *Journal of International Social Research, 12*(68), 45-55.

Atasoy, M., & Yiğitcan-Nayir, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde sergiledikleri bilişsel ve üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1326-1348

Austin, J. L. (2009). *Söylemek ve yapmak* (L. Aysever, Çev.). Metis. (Çalışmanın orijinali 1962'de yayınlanmıştır)

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (Vol. 88). Oxford University Press.

Ay, E., & Baloğlu-Uğurlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 327-344.

Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 121-131. http://doi.org/10.54979/TURKEGITIMDERGISI.1059829

Aydın, H. (2011). "Dilde En Az Çaba İlkesi" üzerine. *International Journal of Social and Economic Sciences, 1*(1), 1-6.

Aydın, İ. (2011). Türkçede rol ve gönderim dilbilgisi çerçevesinde ad öbeği görünümleri. *Dil Dergisi, 151,* 72-88.

Aydın, İ. S., & Yangil, M. K. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin edimsel sınıflandırılması. *Electronic Turkish Studies, 8*(1), 829-841.

Ayvaz, G. (2013). Sözcükler, söz öbekleri, deyimler ve atasözlerinin çevirisi ve çeviri eylemine etkisi. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 13*(1), 211-221.

Azak-Demirkol, N. (2016). William Shakespeare ve Ben Jonson'ın komedyalarının biçembilimsel karşılaştırması: İletişimsel söz sırası ilkelerinde uyumsuzluk. *Dil Dergisi, 167*(1), 21-37.

Azak-Demirkol, N. (2013). Komedyada dilsel sapmalar: Söz eylemlerde uyumsuzluk. *Dil Dergisi, 162,* 5-24.

Babaei-Ajabshir, A. (2016) *A quasi-experimental study of implicatures in course books used at university preparatory schools in Ankara* (Tez No. 419393) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Babayiğit, M. V. (2020). Does multimedia technology facilitate pragmatics awareness among teenage learners? A case of secondary-school students. *International Journal of Kurdish Studies, 6*(2), 164-174.

Bakır, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 398-414. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.22

Bal-Gezegin, B. (2013). How do we say no in Turkish? A corpus-based analysis of hayır and cık in Turkısh. *Mersin University Journal of Linguistics & Literature/Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 10*(2), 53-73.

Barker L. L. (1990). *Communication* (5th ed.). Prentice Hall.

Barnlund, D. C. (1968). *Interpersonal communication: Survey and studies.* Houghton Mifflin.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Bayındır, S. (2019). *Sözeylemlerin İngilizce yabancı dil öğrencilerine açık olarak öğretiminin öğrencilerin edimbilim yetileri üzerine etkileri* (Tez No. 553472) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baykara-Özaydınlık, K. (2018). Öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ve öğretmen yeterlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 125-143.

Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeleği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37*(37), 68-82.

Berelson, B., & Steiner, G. A. (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings.* Harcourt, Brace & World.

Berko, R., Wolvin, A., Wolvin, D. R., & Aitken, J. E. (1992). *Communicating: A social, career, and cultural focus.* Routledge.

Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler-eleştirel bir yaklaşım*. MediaCat Kitapları.

Bıkmen, A., & Martı, L. (2013). A study of complaint speech acts in Turkish learners of English. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 253-265.

Bilveren, T. (2018). Söz eylem kuramına göre Özbekçede retorik sorular. *Dil Araştırmaları, 12*(22), 195-205.

Bozavlı, E. (2015). Tasarım imgesi olarak dil psikodilbilimsel ve edimbilimsel bir uygulama, *Route Educational and Social Science Journal, 2*(4), 300-311.

Bozkurt, E. S. (2019). Dilin anlam inşasında adıllar. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 345-356.

Bozkurt, R. (2017). *Üst bilişsel aktivite ile desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının fen başarısına etkisi* (Tez No. 476111) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Börekçi, M. (2021). Yunus Emre divanında söz edimleri. N. Ildırı & H. Kotan (Ed.), Y*unus Emre ve dünden bugüne Türkçe Sempozyumu* içinde (ss. 46-57). Atatürk Üniversitesi.

Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices: actes de language, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée.* Editions Duculot.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understandin*g (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.

Buchman, R. (2001). Communication skills in palliative care. *Neurologic Clinics, 19*(4), 989-1004.

Bulut, M., & Kırbaş, A., (2022). Pre-service teachers' perceptions on the concept of oral communication: A metaphor research. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 8*(4), 765-782.

Camadan, D. (2020). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Tez No. 617724) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Can, A., & Cengizhan, L. (2021). A comparative study of refusal speech acts used by Turkish EFL learners and native speakers of English. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1*(3), 56-70.

Can, C., & Yakut, I. (2018). A corpus-driven approach to I think as a pragmatic marker in native and non-native discourse. *Online Submission, 6*(5), 210-229.

Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 327-332.

Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education, 26*, 1-19.

Chiravate, B. (2012). The effects of motivation and proficiency on pragmatic and grammatical awareness in foreign language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. K. Bhatt & I. Walker (eds.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, (pp. 93-114). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614510932.93

Chomsky, N. (1977). *Essays on form and ınterpretation.* North-Holland.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2015). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş.* (E. Tavşancıl, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır)

Coşar, A. M., & Usta, Ç. (2016). Nasreddin hoca fıkralarında Grice'in iş birliği ilkesinin ihlali. *Milli Folklor, 28*(109),141-152.

Coşkun, H. (2019). Türkçe çekimsiz tümleç yan cümlelerinde olgusallığın kapsamı. *Journal of Turkology, 29*(1), 1-25.

Coutinho, S. A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate, 7*(1), 39-47.

Creswell, J. H. (2017). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayınlanmıştır)

Creswell, J. H., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayınlanmıştır)

Cüceloğlu, D. (2003): *Keşkesiz bir yaşam için iletişim donanımları* (13. baskı). Remzi.

Çağlar, B. (2012). Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 22-34.

Çakı, G. (2020). İkinci Dünya Savaşı'nda radyo yayınlarında uygulanan sansürün propaganda posterlerine yansıması. *TRT Akademi, 5*(9), 250-269.

Çakır, C. (2004). Anlamın bağlam açısından incelenmesi: Kök anlambilim ve art anlambilim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 245-255.

Çalışkan, A. (2014). Üslûpbilime kültürel bir yaklaşıma doğru. *On Dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 33(*1), 41-54.

Çeltek, A. (2020). The acquisition of discourse-pragmatic rules for null and overt first-person subjects by Greek learners of Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(2), 711-728.

Çetin, H. (2014). *Türk ve Portekiz İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin edimbilim edinçlerinin özür söz edim grubu üzerinden karşılaştırılması: Görev-temelli bir perspektif* (Tez No. 366292) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çetin, M., Yiğit, M., & Karlı, E. (2011). Dilde anlam ve bağlam. In *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (pp. 1368-1372). Saray Bosna.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 567-576.

Çiftçi, M., Yıldırım, İ., Çakır, R., & Akan, D., (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile özyeterlilik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hoca Ahmet Yesevi 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* içinde (pp.109-118). Erzurum, Turkey.

Çite, H., Gürbüzer, S., & Küçükaydın, M. A. (2022). İlkokulda yavaş geçişli animasyon ve dijital kavram haritası kullanımı: Fen bilimleri tutumu ve üst bilişsel farkındalık açısından bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 177-200.

Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 258052) [Yüksek

lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çokal-Karadaş, D. (2010). Conversational repair in foreign language classrooms: A case study in a Turkish context. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 10*(39), 145-160.

Çubukçu, F., & Atay, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 8-20.

Çuhadar C., Özgür H., & Akgün F., Gündüz Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 15*(1), 295-311.

Dağ, P., & Gümüş, İ. (2018). Delalet ve gösterge kavramlarının belagat-göstergebilim ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 4*(3), 649-659.

Dalkılıç, L. Ç. (2017). Rusçanın konuşma dili eğitiminde edimbilimin önemi. *İdil, 6*(31), 923-939.

Danziger, K. (1976). *Interpersonal communication: Pergamon general psychology series* (Vol. 53). Elsevier.

Daşman, A. (2017). "Kadın" ve kadın leksikolojisinin anlambilimsel özellikleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41*, 113-122.

Delahaij, R., & van Dam, K. (2016). Coping style development: The role of learning goal orientation and metacognitive awareness. *Personality and Individual Diferences, 92*, 57-62.

Demir, S., & Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1324-1342.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü.* Pegem Akademi.

Demirkol, T. (2015). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ret, istek ve öneri söz eylemlerinin edimbilimsel gelişimi* (Tez No. 417578) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 305-320.

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition- A Domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 123-139.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 435-449.

Devellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (T. Tozan, Çev.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayınlanmıştır)

Devito, J. A. (1978). *Communicology: An introduction to the study of communication.* Harper and Row.

DeVito, J. A. (1986). *The communication handbook: A dictionary.* Harper and Row.

DeVito J. A. (2004). *Interpersonal communication book* (10th ed.). Ally and Bacon.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düşünme beceri algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fırat Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*, 392-400.

Dinçer, A. (2018). (e) dgüti (e) şid ķ (a) t (ı) ġdı tıŋla: Söylediğim budur, kastım bu değildir. *Dil Araştırmaları, 12*(22), 95-107.

Doğan, G. (1990). Bir edimbilim kuramı olarak bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 1*, 63-73.

Doğan, G. (1991). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri ve edimbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 2*, 79-87.

Doğan, G. (1993). Asafora. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 4,* 131-140.

Doğan, G. (1995). Anlamda dolaylılık. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 6*, 138-151.

Doğan, N. (2008). Bir toplumsal katman olarak Samsun pazarcılarının dil edimi üzerine toplumdilbilimsel inceleme. *Journal of International Social Research, 1*(2), 103-113.

Doyuran, Z. (2009). Önlem Alma yapılarının gazete köşe yazılarındaki iletişimsel işlevleri. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 56-68.

Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati.* Sistem.

Döş, B., Şahin, B., & Hızal, E. (2019). Aday öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14*(3), 479-494.

Duman M. S. (2018). John Langshaw Austin ve Ted Cohen'in dil-eylem (speech act) teorileri çerçevesinde Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Ecir ve Sabır" hikâyesine atf-ı nazar. *MOLESTO: Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 38-52.

Duman, S. (2022). *Edimbilim, kavramlar, yöntemler, alanlar.* Dorlion.

Durdukoca, Ş. F., & Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 1541-1557.

Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig, 97*, 1-28.

Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 59-74.

Efe-Ayaz, Ö. G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısı ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 560686) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ehrhardt, C., & Heringer, H. J. (2011). *Pragmatik*. Fink (UTB).

Eken, N. (2014). 2; 0-4; 0 Yaş aralığındaki çocuklar tarafından üretilen rica sözceleri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 135-148.

Eker, C. (2014). The effect of teaching practice conducted by using metacognition strategies on students' reading comprehension skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 269-280.

Ekincier, G. (2009). *Pamukkale Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık birimi öğrencilerinin edimbilimsel anlamada hız ve doğruluk düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 278370) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Er, M. (2012). İhap Hulusi Görey'in Cumhuriyet dönemi afişlerinin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 13*(23), 115-132.

Ercan, G., & Can Ö. (2015). Deyimlerin edimbilimsel olarak ulamlaştırılmasına ilişkin bir öneri: Türkçede "erkek"e gönderimde bulunan deyimler örneği. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 26*(1), 63-83.

Ercan, G. S., & Bakırlı, Ö. C. (2009). Türkçede özne belirtme ve özne yükleme: İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde bir çalışma. *Dil Dergisi, 143*, 42-58.

Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi anlamak.* Erk.

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak.* Savaş.

Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, Ş. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 16*, 46-65.

Erkan, Z., & Avcı R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 84-94.

Erkman-Akerson, F. (2000). *Dile genel bir bakış*. Multilingual Yabancı Dil.

Erkuş, A. (2012). Var olan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: yeni bir öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(2), 279-290

Erkuş, A., & Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve "norm" geliştirme.* Pegem Akademi.

Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen, anwendungen, probleme.* Walter de Gruyter.

Erten-Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Tez No. 464518) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erton, I. (2007). Applied pragmatics and competence relations in language learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 59-71.

Erton, I. (2017). Types of competence in linguistics: a review of processes and their implications in human perception and action. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 57*(1), 157-170.

Eskiköy, Z. S. (2010). *İmaların anlaşılabilmesinde edimbilimsel farkındalık* (Tez No. 278722) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eyri, S. (2014). *Çeviribilim ve dilbilimde edimbilim* (Tez No. 366940) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eziler-Kıran, A. (2009). Çağdaş bir düşünme biçimi olarak göstergebilim. *Dilbilim, 22*, 1-16.

Eziler-Kıran, A. (2014). Dilbilim, anlambilim ve edimbilim. *Electronic Turkish Studies, 9*(6), 719-729.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Finkbeiner, R. (2015). *Einführung in die Pragmatik.* WBG.

Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş* (S. İrvan, Çev.). Ark. (Çalışmanın orijinali 1990'da yayınlanmıştır)

Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development, 14*, 272-278.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologyst, 34*, 906-911.

Fleming, S. M., Huijgen, J., & Dolan, R. J. (2012). Prefrontal contributions to metacognition in perceptual decision making. *Journal of Neuroscience, 32*(18), 6117-6125.

Frey, L., Botan, C. H., & Kreps, G. (2000). *Investigating communication.* Allyn & Bacon.

Garner, R., & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı.* Belen.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.

Gerbner, G. (1972). Communication and social environment. *Scientific American, 227*(3), 152-162.

Gılıç, R. Z. (2020). Çeviri eğitimine yönelik yeti temelli çeviri süreci ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *21*, 915-932.

Glück, H. (Ed.). (1993). *Lexikon Sprache*. Metzler.

Göçmen, E. (2014). *Günümüz yabancı dil Fransızca ders kitaplarında dilbilimsel edimbilimin izleri* (Tez No. 366340) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gökçe, O. (2006). *İnsan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal.

Gökmen, S., & Çağlayan-Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 154*, 44-60.

Göller, L., & Gürbüz, F. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile üstbilişsel (metakognitif) düşünme ve ruminatif düşünceleri arasındaki ilişkinin incelemesi. *Humanistic Perspective, 4*(1), 64-81.

Gülada, M. O. (2020). İnsan ticareti bağlamında çocuk evliliğini önlemeye yönelik UNICEF tarafından hazırlanan kamu spotu reklamları üzerine inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 144-168.

Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 268-301.

Güler-Gürsel, F. (2016). *Üstbilişe dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin üstbiliş farkındalığı, tutum ve başarısına etkisi* (Tez No. 433802) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 125633) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlaminda yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(10), 313-330.

Güneş, A. (2013). Göstergebilim tarihi. *Humanities Sciences, 8*(4), 332-348.

Güneş, G. (2010). *Türkçede tümce konusunun edimbilimsel ve ezgisel incelemesi* (Tez No. 271148) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Seçkin.

Gürleyük, G. C., & Özgan-Sucu, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi, 44*(201), 109-124.

Gürüz, E. D., & Temel-Eğinli, A. (2021). *Kişilerarası iletişim: Bilgiler-etkiler-engeller*. Nobel.

Güven, M. (2017). Türkçe sesli betimlemede gönderimsel ögeler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 28*(2), 1-20.

Güven, M. (2015). Kıbrıs ağzında gereklik üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 26*(2), 1-24.

Güzel, E. (2012). *An investigation of complaints made by native and non-native speakers of english: A pragmatic approach* (Tez No. 401038) [Yüksek lisans tezi, European University of Lefke -Lefke]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns.* Suhrkamp Verlag.

Habert, B. (1982). Énonciation et argumentation: Oswald Ducrot. Mots. *Les Langages du Politique, 5*(1), 203-218.

Harras, G. (1983). *Handlungssprache und sprechhandlung. Eine einführung in die handlungstheoretischen grundlagen*. Warum gibt es normative Stilistiken, 377.

Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. Metacognition in learning and instruction. *Theory, Research and Practice,* 33-68.

Hartman, H. J., & Sternberg, R. J. (1993). A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science, 21*(5), 401-425

Helvacı, S. (2013). *Eski Anadolu Türkçesinde soru cümlelerinin edimbilimsel işlevleri* (Tez No. 348188) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hirik, S. (2019). Dede Korkut Hikâyeleri'nde söz edim yapıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 751-768.

Hocaoğlu, D. (2007). Dil Üzerine Notlar: İnsan'ın ve Dil'in sıfır noktası; İnsan, dil ve cemiyet ve bir tipoloji olarak Aveyronlu Victor. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*, 5-36.

Howard, C. J., & Tracz, R. F. (1990). *Contact.* Prentice Hall.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.

Iliman-Güllühalı, E., & Kurnaz, A. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile metabilişsel ve eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *International Congress on Gifted and Talented Education*. Malatya, Turkey

Işık-Güler, H. (2008). *Metapragmatics of (im)politeness in Turkish: An exploratory emic investigation* (Tez No. 228470) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Işık-Güler, H., & Eröz-Tuğa, B. (2017). Sözlü Türkçe derlemi ve Türkçe ulusal derleminde (U)Lan'ın edimbilimsel bir incelemesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 14*(2), 37-60.

İlhan, R. Ş. (2019). Dede Korkut Hikayeleri'nde Grice'in iş birliği ilkesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 96-103.

İlter, İ. (2020). Not alma öğretiminin metin hatırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 427-446.

İşisağ, K. U. (2008), Avrupa dilleri ortak başvuru metninin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language Linguistic Studies, 4*(1), 105-122.

Jayapraba, G., & Kanmani, M. (2013). Metacognitive awareness in science classroom of higher secondary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(3), 49-56.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar* (9. baskı). Evrim Basım.

Kanatlı, F. (2013). Temel söz varlığı bağlamında Türkçe ve Almancada en sık kullanılan elli eylemin söz-eylem kuramı çerçevesinde dil-yapısal ve kültürel açıdan karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 733-744.

Kanık, M. (2008). Speech acts in the foreign language examination. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 33-46

Kaplan, A. (2014). Arap belagatı ve edimbilim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2*(4), 229-254.

Kaplan, G. (2019). *Üstbilişi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisi* (Tez No. 574882). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kara M., & Çekici, Y. E. (2013). Dil-davranış ilişkisi açısından ortaokul öğrencilerinin olumsuz söz ve davranışları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(16), 115-134.

Karaca, M., Gazi, M. A., & Çaki, C. (2019). 21. yüzyılın sosyal güvenlik sorunu olarak evsizler: 'Evsizler'i konu alan reklam kampanyaları üzerine göstergebilimsel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 32*, 505-527.

Karadağ, Ö., & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 628-646.

Karagöz, T. (2016). *An investigation into the relationship between emotional intelligence of ELT students and their request speech act realization patterns* (Tez No. 450269) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karagöz, T., & Isisag, K. U. (2019). An Investigation into the Request Realization Patterns of Turkish ELT Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 13*(1), 84-102.

Karakaş, Ö. G. S. (2019). Edilgen yapıların edinimi: Anlambilimsel ve edimbilimsel yaklaşım. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 53-63.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 237-251.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(26), 45-60.

Karaman, F. (2014). Sözde boş sözlerin edim dilbilimsel yanı. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi, 2*(12), 57-65.

Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(4), 1239-1256.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 207-221.

Karasu, G. (2000). *Yabancı dil dersinde söz alışveriş sistemi edimbilime dayalı ampirik bir araştırma* (Tez No. 97290) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karasu, G. (2009). *Kommunikation in der hochschule: Eine empirische analyse der reformulierenden handlungen im unterrichtsdiskurs -aus der sicht der funktionalen pragmatik* (Tez No. 262350) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karslı, İ., & Kaplan, A. (2016). Dilde anlam ve karine ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5*(10), 7-27.

Kenneth, K. S., & Mortensen, C. D. (1970). *Foundations of communications theory.* Harper and Row.

Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Tez No. 210955) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keşli, Y. (2006). *The impact of birth order and gender on pragmatic development of Turkish children in l1 acquisition* (Tez No. 205512) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kılıç-Gönen, A. (2019). An analysis of Turkish complaints in computer mediated communication: the Tripadvisor case. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı,* 22-36.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim.* Papatya.

Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi* (Tez No. 555966) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 686945) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kılınç, M., & Epçaçan, C. (2022). Temel Yeterlilik Testi'ne (TYT) hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisi üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Asya Studies, 6*(19), 21-32.

Kıran, A. (2014). Dilbilim, anlambilim ve edimbilim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(6), 719-729.

Kıyançiçek, E. (2023). *The relationship between motivation and pragmatic awareness: A case study of Turkish EFL learners* (Tez No. 779847) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kiraz, M. A. (2020). Atasun Optik 'Görüşürüz' reklam filminin edimbilim açısından değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3*(2), 236-247.

Kocaman, A. (1992). Anlambilim sorunları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 3*, 87-92.

Kocaman, A. (1996). Edimbilim üzerine (Değişik Metinlerden seçmeler). *Dilbilim Araştırmaları, 7,* 11-36

Kocaman, A. (1993). Çeviri, çeviri eleştirisi ve dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 4,* 1-4.

Kocaman-Gürata, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözceleme kuramından ve edimbilimden hareketle örnek ders malzemesi geliştirilmesi. *International Journal of Language Academy, 6*(5), 278-291.

Kocaman, A., & Çörez, A. B. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 3*(2), 78-96.

Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 369-390.

Koç, S. E. (2021). Eğitsel oyunlarda üstbiliş stratejileri: bir literatür araştırması. *EKEV Akademi Dergisi, 86,* 527-556.

Konu, M. M. (2022). Türkçe derslerinde edim bilimsel farkındalığın gerekliliği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN, 73,* 235-266.

Korkut, E. (Ed.). (2015). *Dil bilimleri ve dil öğretimi.* Seçkin.

Kozcu- Çakır, N. Güven, G., & Özdemir, O. (2018). Üst kavramsal öğretim etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyon ve akademik başarıları üzerine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(24), 175-194.

Köktürk, Ş., & Öztürk, E. (2011). Çeviribilim ve edimbilim: Çeviribilim ve edimbilim ilişkisini çeviri stratejisi açısından inceleme. *Sakaya Üniversitesi Fen-edebiyat Fakültesi Dergisi, 13*(2), 89-97.

Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* (Tez No. 421732) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kramarski, B., Mavarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive ınstruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics, 49,* 225-250.

Kurşunlu, E. (2021). Üstbilişsel düşünme. K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. yüzyıl becerileri* içinde (ss. 161-180). Nobel.

Küçük-Doğaroğlu, T. (2014). İfade edici dilin değerlendirilmesinde dil örneği analizinin kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 59-78.

Küçükbezirci, Y. (2013). Kişilerarası iletişimde edimbilimin önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29,* 137-142.

Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 33-60.

Levinson, S. C. (2000). *Pragmatik.* Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Neu Übersetzt von M. Wiese. P. Eisenberg /H.Kiesel. Tübingen.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development, 49*(2), 23-40.

Linke, A. (1994). *Studienbuch Linguistik* (Transcript of lingustics) (3rd ed.). Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Louca-Papaleontiou, E. (2003). The concept and development of metacognition. Teacher Development. *An International Journal of Teachers' Professional Development, 7*(1), 9-30.

Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition, 3,* 121-139.

Manav, F. (2011). Metabiliş kavramı. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED), 1*(2), 103-116.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi Delta Kappan, 87*(9), 696-699.

Mercan, A. Ş. (2021). *Bilinçli farkındalık ile ruh sağlığı ilişkisinde üst bilişler ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolü* (Tez No. 666899) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mete, G. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile iletişim kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School, 51,* 1143-1173. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49940

Mısırlı, İ. (2004). *Genel ve teknik iletişim*. Detay.

Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 286-298.

Mitrani, Ç. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk okutmanlarının edimbilimsel yetkinliklerinin incelenmesi: Rica stratejileri ve algıları* (Tez No. 448435) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mutlu, E. (2004). *İletişim sözlüğü* (4. baskı). Bilim ve Sanat.

Mohammadzadeh, B., Razi, Ö., & Yavuz, M. A. (2019). Comprehension of conversational implicatures by students of the ELT department. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 347-354.

Navaey, A. A., & Bakšić, S. (2018). Türkçe ve Farsçada nezaket stratejileri: İltifatlar, iyi dilekler ve saygı gösterme. *Electronic Turkish Studies, 13*(5), 1-16.

Ocak, G, & Erşen, Z. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(33), 1-19.

Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 170-186. https://doi.org/10.17244/eku.319267

Oktar, L. (2005). Dil kullanımı ve toplumsal kimlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7*(2), 73-83.

O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive ınventory: potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research, 89,* 234-245.

Onursal, İ. (2006). Dil bilimlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öğretmen adaylarına yönelik dilbilim dersleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(31), 85-95.

Onursal-Ayırır, İ. (2016). Edimbilim ve dil öğretimi. E. Korkut & İ. Onursal-Ayırır (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* içinde (*ss.* 143-164). Seçkin.

Ortaköylü, H. (2019). *Türkçe ve İngilizce rica etkileşimlerinde kibarlık ve kabalık görünümleri* (Tez No. 544773) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Oskay, Ü. (1992). *İletişimin ABC'si.* Simavi.

Otan, D. (2010). *Türkçede ikna söylemi: Sözbilimsel soruların söylem-edimbilimsel işlevleri* (Tez No. 263994) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Óvari, V. (2006). Macar dilinde edimbilim araştırmaları ve yabancı dil olarak Macarca öğretiminde önemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46*(2), 87-103.

Oymak, R. (2018). Anadili eğitim öğretiminde dilbilim ve yan alanları. *Kesit Akademi Dergisi, 15,* 112-129.

Oymak, R. (2009). *Garrett modeline dayalı sözce becerisi geliştirme yönteminin etkisi* (Tez No. 250025) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içrelleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi, 7,* 167-189.

Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*(1), 123-135.

Özet, M. N. (2019). *Developing pragmatic competence of b level tertiary students in English preparatory classes* (Tez No. 583520) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özezen, M. Y. (2006). Türkiye Türkçesi yazın dilinde teşekkür kalıpları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 66-77.

Özge, D. (2020). Tümce işleme süreçleri. *Dil Dergisi, 171*(2), 46-69.

Özkan, S., Aygüneş, M., & Dikmen, M. (2020). Anadilinde ve ikinci dilde metaforik dilin işlemlenmesi: Öz-ilerlemeli okuma çalışması. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 31*(1), 101-122.

Özmen-Veld, N. (2006). Anlamsal ve edimsel düzlemde Türkçede tanıtsallık. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 3*(2), 1-23.

Özperçin, A. (2013). *Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde edimbilimsel yetilerin öğrenenlere kazandırılması: Alter Ego öğretim kitabında yer alan uslamlama edimlerinin incelenmesi* (Tez No. 351514) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713-740.

Öztin-Passerat, D. (2015). Siyasal söylemde tersinleme. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 207-224.

Öztürk, B. (2019). Türkçede olumsuzluğun bazı görünümleri. *Asya Studies, 4*(10), 1-7.

Öztürk, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi* (Tez No. 559606) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293-316.

Paveau, M. A., & Sarfati, G. É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique: de la grammaire comparée à la pragmatique.* Armand Colin.

Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 4*(2), 17-23.

Pelz, H. (1996). *Linguistik, eine Einführung.* Hoffmann und Campe.

Polat, Y. (2022). Çevirmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 27,* 907-930. http://doi.org/10.29000/rumelide.1106179

Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4), 146-159.

Polat, Y. (2011). Yabanci dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi. *Dil Dergisi, 153,* 24-42.

Povolna, R. (2012). Pragmatic awareness in teacher education. *Acta academica karviniensia, Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné,* 148-158.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 36*(4), 717-731.

Rafieyan, V., Majid, N. B. A., & Eng, L. S. (2013). Relationship between attitude toward target language culture instruction and pragmatic comprehension development. *English Language Teaching, 6*(8), 125-132.

Read, H. (1972). *Communication: Methods for all media.* University of Illinois Press.

Richards, J. C., Schmidt, M., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Pearson Education.

Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 293-306.

Rogers, E. M., & Kincaid, D. L. (1981). *Communication networks: Toward a new paradigm for research.* Free Press.

Ruhi, Ş. (2002). The modal adverbs mutlaka and kesinlikle in the context of directives and deontic modality in Turkish. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 19-38.

Sağın-Şimşek, Ç., Babur, E., & Rehbein, J. (2016). İşlevsel edimbilim yöntemiyle dilsel araçların incelenmesi: bu, şu, o ve dilin gösterme alanı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 19,* 111-124.

Sakın, B., & Büyükbirer, S. (2020). Tehdit dili: Amerika Birleşik Devletleri başkanı Donald Trump'ın tehdit söylemlerinin edimbilimsel analizi. *Anasay, 12,* 59-87.

Sancaktar, H. B. (2012). *La pragmatique et les actes de langage dans l'enseignement/apprentissage du français deuxième langue étrangère* (Tez No. 315021) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(33), 265-283.

Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 98-115.

Sarı, İ. (2020). Dede Korkut Kitabı'nda söylem belirleyiciler. *Bilig, 93,* 29-52.

Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 139-154.

Sarıçoban, A., & Hişmanoğlu, M. (2004). On the pragmatics of the imperatives in Turkish. *Dil Dergisi, 123,* 31-48.

Say, G. (2019). "Ay ışığında şamata" adlı tiyatro metninde söz edim incelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(*1), 274-286.

Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning, 4*, 33-45.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26,* 113-125.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7,* 351-371.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge University Press.

Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri: Bir dil felsefesi* denemesi (R. L. Aysever, Çev.). Ayraç. (Çalışmanın orijinali 1969'da yayınlanmıştır)

Sebzecioğlu, T. (2013). Anlık oluşum ve Türkçe anlık sözcüklerin oluşum süreçleri üzerine bir betimleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 10*(1), 17-47.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci.* Anı.

Selçioğlu-Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 112-123.

Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problemi anlama ve tahmin süreçlerinde ortaya koydukları bilişsel-üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28,* 131-173.

Sert, G. (2019). Anlam alanı ve anlam ezgisi açısından eş anlamlı durum sıfatları: "muhtemel" ve "olası" örneği. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education, 8*(1), 93-21.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı.

Severin, W. J., & Tankard, V. (1994). *Kökenleri, yöntemleri ve kitle iletişim araçlarında kullanımları* (*Çev.* A.A. Bir / N. S. Sever). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Shghwara-Matoug, K. M. (2019). *Yasin suresindeki gösterici unsurlar (edimbilimsel inceleme)* (Tez No. 569179) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı.

Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 317-334.

Şahin, S. (2011). *American English, Turkish and interlanguage refusals: A cross-cultural communication and interlanguage pragmatics study* (Tez No. 300720) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şara, P., & Güney, Ü. (2015). Sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Eşme ilçesi örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 195-205.

Şen, F. (2020). *Öğrencilere problem çözme ve üstbiliş becerilerinin kazandırılması için geliştirilen modele ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin deneyimleri* (Tez No. 651375) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şen, M. (2014). Yaşam öyküsü ve dilsel öznellik: Toplumdılsel göstergeler. *Journal of International Social Research, 7*(30), 199-212.

Şenol, A. (2020). Yalancı eş değerlik veya anlam değişmesi kavramları üzerine bir değerlendirme. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 20*(2), 409-427.

Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 560430) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tagashira, K., Yamato, K., & Isoda, T. (2011). Japanese EFL learners' pragmatic awareness through the looking glass of motivational profiles. *JALT Journal, 33*(1), 5-26.

Taguchi, N., & Yamaguchi, S. (2019). Implicature comprehension in L2 pragmatics research, In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (pp. 31-46). Routledge.

Takkaç-Tulgar, A. (2016). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamında öğrenci ve akademisyenlerin edimbilimsel yeteneğin öğretimi ve değerlendirilmesi konusundaki algıları* (Tez No. 418215) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Takkaç-Tulgar, A. (2017). A quantitative study on faculty members' perceptions of and attitudes towards teaching and assessing pragmatic competence in EFL context. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 1109-1121.

Takkaç-Tulgar, A. T., Yağız, O., & Han, T. (2017). An evaluation of pragmatic competence and its teaching from the perspectives of faculty members and students at tertiary level. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(38), 589-604.

Tan, Ç., & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Journal of Educational Research, 3*(1), 1-14.

Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi.* Mars Matbaası.

Telman, N., & Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim.* Epsilon.

Temel, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 714457) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,* 385-394.

Terzi, C. (2014). *İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin edimbilimsel yeterlilikleri üzerine bir inceleme: hitap ifadelerinin uygunluğu* (Tez No. 377841) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1969). A modern dictionary of sociology. Ty Crowell.

Toklu, M. O. (2018). *Dilbilime giriş.* Akçağ.

Toksun, S. E., & Toprak, F. (2017). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8*(2), 1137-1157.

Tomak, A., Sengir, Z., & Sengir, S. (2012). Türkiye'de bulunan bazı üniversitelerin ziraat fakültesi dergi kapaklarının göstergebilimsel çözümlemesi. *Art-e Sanat Dergisi, 5*(9), 22-38.

Toprak, T. E. (2020). A study on the use of suggestion strategies among turkish EFL learners. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 11*(1), 36-55.

Trenholm, S., & Jensen, A. (1988). *Interpersonal communication.* Wadsworth.

Tunagür, M., & Turan, L. (2020). Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 25-55.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 51-58.

Tutar, H., & Yılmaz, M. K. (2005). *Genel iletişim: Kavramlar ve modeller*. Seçkin.

Tuzcuoğlu, S. (2014). *Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri* (Tez No. 357736) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ulum, Ö. G. (2015). Pragmatic elements in EFL course books. *INOVED, Özel Sayı*, 93-106

Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 127,* 34- 43.

Usluata, A. (1994). *İletişim.* İletişim.

Uygun, K., & Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4), 2256-2281.

Uygur, N. (2014). J.L. Austın ve algı. *Felsefe Arşivi, 14*, 174-184.

Ünal, D. Ç., & Altay, İ. F. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin yabancı dil öğretmeni adaylarının sözsüz iletişim kullanma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 417-429.

Üst, S. (2014). Dilbilimsel inceleme yöntemleri ve klâsik Türk Edebiyatı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 125-146.

Üstünbaş, Ü. (2017). Yabancı Dil Öğrencilerinin Günlük İfadelerin Kullanımı Konusunda Görüsleri. *Novitas-Royal, 11*(2), 155-168.

Üstünova, K. (2006). Ama'nın işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(10), 79-92.

Van-Schaaik, G. (1998). 'İşlevsel Dilbilgisi' nedir?. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9*, 9-25.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* (2. baskı). Multilingual Yabancı Dil.

Verdener, R. F. (1999). *Communicate!* (9th ed.). Wadsworth.

Vural, L., & Selvi, K. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies, 14*(1), 799-818.

Wallace, M. P. (2020). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning, 72*(1), 5-44.

Wunderlich, D. (1977). On problems of speech act theory. In *Basic Problems in Methodology and Linguistics: Part Three of the Proceedings of the Fifth International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science, London, Ontario, Canada-1975* (pp. 243-258). Springer Netherlands.

Yakut, İ. (2019). *A corpus-based approach to pragmatic markers: Comparison of Turkish learners of English and native speakers of English* (Tez No. 534979) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yapar-Gönenç, A. (2012). Göstergebilimden edimbilime. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 26,* 37-49.

Yatkın, A. (2003). *Halkla ilişkiler ve iletişim.* Nobel.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 239298) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yazoğlu, R. (2002). Dil-kültür ilişkisi. *EKEV Akademi Dergisi, 6*(11), 21-43.

Yeter, G. B. (2010). Ontolojik analiz metoduyla Yunus Emre'nin bir şiirinin incelenmesi. *Mukaddime, 3*(3), 141-154.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Tez No. 642901) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yetkin, N. (2006). A pragmatic analysis of derogation in the discourse of political criticism in the Turkish Grand National Assembly. *Modern Türklük Araştirmalari Dergisi, 3*(1), 48-59.

Yeşiloğlu-Uçar, F., & Kan, M. O. (2020). Dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterlikleri. *Dil Dergisi, 171*(1), 51-74. https://doi.org/10.33690/dilder.686159

Yıldırım, M. (2015). *İngilizceyi yabancı dil olarak alan öğrencilerin edimbilimle ilgili algıları ve edimbilim seviyeleri* (Tez No. 393197) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, Ş. (2005). *Dil kültür iletişim ve medya.* Sinemis.

Yıldızlı, A. (2017). *Türkçede eklenti sorularının edimbilimsel ve konuşmaya ait özellikleri: sınıf ortamı ve doğal ortam karşılaştırması* (Tez No. 485459) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldızlı, A., & Doyuran, Z. (2018). Pragmatic features of tag questions in Turkish. *Dilbilim Arastirmalari Dergisi, 29*(2), 83-105.

Yılmaz, A. U., & Yılmaz, S. (2013). Çevirmen nasıl bir okuryazar olmalıdır? (dilbilim-çeviribilim ilişkisi açısından). *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 251-264.

Yılmaz, İ., Yoncalık, O., & Çimen, Z. (2010). İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Beden Eğitimi ve Spor Alanı). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8*(4), 143-150.

Yılmaz, S., & Ay, S. A. (2018). Bir Fransız yazını çevirisinde dil ve söylem çözümlemesi (Emile Zola'yı anlamak ve çevirmek). *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, *25*, 35-50.

Yılmaz, E. (2020). *Edim bilimine giriş kavram-kuram-uygulama* (2. baskı). Pegem Akademi.

Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1*(1),71-85.

Yüceol-Özezen, M. (2017). Türkiye Türkçesinde selamlaşma kalıpları. *International Journal of Language Academy, 5*(7), 266-299.

Zıllıoğlu, M. (2014). *İletişim nedir?* Cem.

Zıngır-Gülten, A. (2008). *Requesting in English: Interlanguage pragmatics of Turkish children* (Tez No. 220916) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1. Edimbilim ile ilgili Yapılmış Çalışmalar

Tablo 20. *Edimbilim ile ilgili Yapılmış Çalışmalar*

Yazar/lar	Başlık/Amaç	Sonuç
Durmuş ve Kılınç (2021)	"Kazaklara Türkçe Öğretimi ve Söz Edimsel Bir Karşılaştırma"	"20 Türk ve 20 Kazak üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ile gerçekleştirilen yazılı çalışmanın sonuçları istek (rica) söz edim tercihleriyle ilgili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, Türk ve Kazak öğrencilerin istek (rica) strateji tercihlerinde benzerlikler görüldüğü gibi, başta emir (imperatives) ve istek ifadeleri (want statements) kullanımları olmak üzere çeşitli farklılıklar da tespit edilmiştir."
Çakı (2020)	"İkinci Dünya Savaşı'nda Radyo Yayınlarında Uygulanan Sansürün Propaganda Posterlerine Yansıması"	"Çalışma sonucunda düşman ülkelerin radyo yayınlarını dinleyenler vatan haini, radyoda bilinçsizce yayın yapanlar ise düşmanların işlerini kolaylaştıran kişiler olarak sunulmuştur. Diğer yandan düşman ülkelerden radyo yayını yapanların asıl amacının halkın kötülüğü olduğu mesajları verilerek, düşman radyo yayınlarının posterler üzerinden itibarsızlaştırılmasının amaçlandığı ortaya çıkarılmıştır."
Sarı (2020)	"Dede Korkut Kitabı'nda Söylem Belirleyiciler"	"Söylem belirleyici olarak kullanılan bazı sözlükselleşmiş ifadeler (örn. Efendime söyleyeyim) sözlüklerde yer alırken, gel gelelim, sen söyle, bilindiği üzere gibi çok sayıda diğer sözlükselleşmiş söylem belirleyici çeşitli amaçlar için hazırlanan genel Türkçe sözlüklerde yer almamaktadır."
Küçüksakarya (2020)	"Dilbilgisinin Temel Bileşenleri ve Arakesitler"	"Bu çalışmada, dil dizgesini oluşturan temel bileşenler ve bu bileşenlerden sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim, edimbilim alanlarının oluşturduğu arakesitler biçimci düzlemde açıklanmaya çalışılmıştır. Türkçe üzerine örneklendirmeler yapılarak dilin bileşenlerinin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğuna dair gözlemler aktarılmıştır."
Çeltek (2020)	"The Acquisition Of Discourse-Pragmatic Rules For Null And Overt First-Person Subjects By Greek Learners Of Turkish"	"The data were collected via three oral narrative tasks. The participants were 10 advanced L2 Turkish learners and 10 native Turkish speakers. Results obtained from the three oral narrative tasks demonstrate that advanced L2 learners of Turkish present practically no deficiency in the use of discourse pragmatic rules that govern the use of null and overt first-person subjects."
Toprak (2020)	"A Study On The Use Of Suggestion Strategies Among Turkish Efl Learners (İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Öneri Sözeylem Stratejileri Kullanımı)"	"En sık kullanılan öneri stratejisi türü "konvensiyonelleştirilmiş" stratejiler iken, "doğrudan" stratejiler ise sınırlı sayıda kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların öneri stratejisi olarak çoğunlukla olasılık ve gereklilik bildiren yapıları kullandıkları saptanmıştır."
Özkan vd. (2020)	"Anadilinde ve İkinci Dilde Metaforik Dilin İşlemlenmesi: Öz-İlerlemeli Okuma Çalışması"	"Çalışmada Metaforik anlam içerme açısından yeni metaforik ifadeler ve anlambilimsel bozuk ifadelerin işlemlenmesinin düz anlamlı ifadeler ve kalıplaşmış metaforik ifadelerden daha uzun sürdüğü belirlenmiştir."
Babayiğit (2020)	"Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness Among Teenage Learners? A Case Of Secondary-School Students (Multimedya Teknolojisi, Genç Yetişkin Öğrencilerin Edimbilim Bilincini Kolaylaştırır Mı? Ortaokul Öğrencileri Örneği)"	"Sonuçlar, katılımcıların edimbilim bilincini kavrayabildiğini göstermiş ve öğrenme aktivitelerini multimedya teknolojisiyle yürütmek için büyük bir oranda motivasyonları olmuştur."
Gılıç (2020)	"Çeviri Eğitimine Yönelik Yeti Temelli Çeviri Süreci İlişkisi"	"Bu çalışmada yazılı çeviri eğitimi için oluşturulan üç aşamalı aktif çeviri süreci ve devredeki çeviri yetileri modeli önermesiyle, yeti tabanlı çeviri eğitimine katkı sağlayacak bir ders olarak önerilebilir."
Şenol (2020)	"Yalancı Eş Değerlik veya Anlam Değişmesi Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme"	"Türkiye Türkçesi içerisinde kavramın doğru analiz edilebilmesi ve doğru yerde kullanılması için bu çalışmada yalancı eş değerlik ile ifade edilmiş lehçe çalışmaları analiz edilmiş ve bu çalışmalardaki örnekler incelenmiştir. Ayrıca çeşitli sözlükler dikkate alınarak ağızlar arasındaki kelime anlamlarının farklılaşmasına da örnekler verilecektir. Bunun yanı sıra anlam değişmeleri konusu da değerlendirmeye alınmış ve kavramın dilbilimi açısından doğru kullanılmasını amaçlayan bir çalışma yapılmıştır."
Sakın &Büyükbirer (2020)	"Tehdit Dili: Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Donald Trump'ın Tehdit Söylemlerinin Edimbilimsel Analizi"	"Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Trump'ın Çin, Kuzey Kore, Rusya, İran ve Türkiye ile ilgili kullandığı tehdit içerikli ifadeler edimbilimsel açıdan ele alınmış ve Amerika örneği ile siyasilerin sıkça başvurdukları tehdit dilinin dilsel özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Çalışma kapsamında Başkan Trump'ın göreve başladığı 2016 yılından 2020 yılına kadar olan dönemde Çin, Kuzey Kore, Rusya, İran ve Türkiye ile ilgili attığı tehdit içerikli tweetler incelenmiştir."
Özge (2020)	"Tümce İşleme Süreçleri"	"Tümce anlama modelleri büyük ölçüde sözdizimsel çözümleme süreçlerine ve bu süreçlerin anlambilimsel ve edimbilimsel süreçlerden nasıl etkilediğine odaklanmıştır. Ne var ki anlambilimsel ve edimbilimsel süreçlerin kendi içinde nasıl işlediğine dair sorular ancak deneysel yöntemlerin dilbilim alanında yaygın olarak kullanılmaya

		başlanması ve disiplinler arası çalışmaların artması sayesinde son yıllarda sorulmaya başlanmıştır.”
Kiraz (2020)	“Atasun Optik ‘Görüşürüz’ Reklam Filminin Edimbilim Açısından Değerlendirilmesi”	““Atasun Optik Görüşürüz” reklam filminin en can alıcı sözcesi hiç kuşkusuz “Görüşürüz” sözcesidir. Bu söz, reklam filminin bütününe bakıldığında bir kuruluşun halkla ilişkiler faaliyetlerinde hedef kitleyle olan iletişimindeki en önemli iletişim yolu olan müşterilerle “görüşme” edimsöz değerini taşımaktadır fakat bu sözün sadece düz bir sözden ibaret olmayıp bir gözlük reklamı olması bağlamında düşünüldüğünde, örtük olarak “gör-” fiilinin kavram dünyasına ait göstergelere sahip olduğu sonucuna, edimbilim açısından değerlendirmeyle rahatlıkla ulaşılabilir.”
Ak (2020)	“Dinleme Etkinliklerindeki Diyalogların Söz Eylem Kuramına Göre İncelenmesi: Yeni Hitit Örneği”	“Bu çalışmada, veri tabanında yer alan dinleme diyalogları Austin (1955,1962) ve Searle (1969) tarafından geliştirilen Söz Eylem Kuramı (Söz Edim Kuramı) kapsamında incelenerek bu diyaloglarda bulunan söz eylemler (söz edimler) tespit edilmiş ve dağılımları yapıldıktan sonra Searle ‘ün çerçevesini çizdiği edimsöz gruplarına ayrılmıştır. Bu sayede bu çalışmanın her dil gibi Türkçenin de yalnızca düz sözlerden ibaret olmadığını, bu nedenle sadece dilbilgisi ve kelime öğretimiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini bir kez daha vurguladığı düşünülmektedir.”
İlhan (2019)	“Dede Korkut Hikâyelerinde Grice’in İş Birliği İlkesi”	“Oğuzlar, bildirişim sırasında niyetlerini doğru olarak karşı tarafa iletmekte ve anlaşmayı sağlamaktadırlar. Ele alınan hikayelerde bağlam ve anlama bağlı karşılıklı konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Oğuzlar, bu ilkelerden habersiz olmaları halinde doğru, birbiriyle bağıntılı, açık ve net bilgiler sunarak bu kuralları gözettiklerini göstermekte ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturdukları görülmektedir.”
Say (2019)	“ ‘Ay Işığında Şamata’ Adlı Tiyatro Metninde Söz Edim İncelemesi”	“Toplamda üç yüz otuz civarında söz edim örneği tespit edilmiştir. En fazla örnek edimsöz grubuna aittir. Edimsöz grubunda ise erk belirticiler ve serimleyiciler başlığında diğer gruplara nazaran daha fazla örnek tespit edilmiştir.”
Gülada (2020)	“İnsan Ticareti Bağlamında Çocuk Evliliğini Önlemeye Yönelik UNICEF Tarafından Hazırlanan Kamu Spotu Reklamları Üzerine İnceleme”	“Çalışma sonucunda, kamu spotu reklamlarında genel olarak istatistiki verilerin ön plana çıkarılarak çocuk evliliğinin büyüklüğü konusunda farkındalık oluşturulmasının amaçlandığı görülmektedir. Diğer yandan çocuk evliliği nedeniyle çocukların çocukluk dönemlerini yaşayamadıklarına ve çocuk evlilikleri sonucunda yaşanan sağlık sorunlarına da dikkat çekilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır.”
Coşkun (2019)	“Türkçe Çekimsiz Tümleç Yan Cümlelerinde Olgusallığın Kapsamı”	“Bu çalışmayla, önermesinin gerçekliğine veya gerçekleşmişliğine dair ön varsayım değeri taşıyan bütün çekimsiz yüklemli tümleç yan cümlelerinin, olgusallık kapsamına girdiği gösterilmiştir.”
Karakaş (2019)	“Edilgen Yapıların Edinimi: Anlambilimsel ve Edimbilimsel Yaklaşım”	“Edilgen yapıların neden bazı dillerde edinilmesinin zor olduğunu açıklamak için anlambilimsel ve edimbilimsel bakış açıları temel alınarak kuramsal bir analiz sunulmaktadır çünkü alanyazındaki edilgen yapılar ile ilgili çalışmalar anlam bileşenini ihmal etmektedir. Bu çalışmada, edilgen yapıların edinilmesine yeni teorik bir bakış açısı sağlamak için içlemsel anlambilim modeli kullanılmıştır.”
Mohammedzadeh vd. (2019)	“Comprehension Of Conversational Implicatures By Students Of The Elt Department (İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Konuşma Sezdirimlerini Anlama Becerileri)”	“Araştırma sonuçlarına göre Türk İngiliz dili öğretmen adaylarının İngilizcedeki konuşma sezdirimlerinin kavramaları ortalama olarak düşük düzeydedir.”
Altun-Alkan & Yaylı (2019)	“Rica Ediminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Tarafından Kullanımları”	“Birinci dil Türkçe konuşurlarının rica etme ediminin izin/onay isteme ve bilgi alma alt ulamlarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerden farklı stratejileri kullandıkları, ancak eylem isteme alt ulamında genellikle aynı stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanında kişiler arası ilişkinin, yaşın ve toplumsal statünün, dilsel yetinin birinci dil olarak Türkçe konuşurlarda verilen yanıtları belirleyici olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.”
Bozkurt (2019)	“Dilin Anlam İnşasında Adıllar”	“Anlam boyutuyla adılları anlamak ve anlamlandırabilmek için biçimsel değil, işlevsel yapıyla, adılların anlamsal içeriğinin kalıplarını saptayarak, adılları çizilen sınırlar içinden çıkarırken sınırsızlığın göstergesi olan cümlelerin de anlam boyutunda zamirselleşebileceğini göstermektedir.”
Kılıç-Gönen (2019)	“An Analysis Of Turkish Complaints İn Computer Mediated Communication: The Tripadvisor Case (Bilgisayar Ortamlı İletişimde Türkçe Şikayetlerin Analizi: Tripadvisor Durumu)”	“Şikayetlerin çoğu (91 adet) dolaylı şikayetlerdir, bir tanesi doğrudan ve diğer sekiz yorum her ikisini de içermektedir. Ayrıca, şikayetlerin çoğunun (94 adet) içerisinde en az bir adet farklı bir söz eylemi içerdiği bulunmuştur ve tavsiye ve övgü bu şikayetlerle en çok kullanılan sözeylemleri olarak tespit edilmiştir. Diğer tespit edilen söz eylemler arasında şikâyete değinme, o anki yazmaya değinme, pişmanlık ve selamlama vardır. Son olarak, sık kullanılan kelimeler incelendiğinde, var ve yok kelimeleri ile, kötü, berbat ve iğrenç kelimelerinin en sık kullanılan kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar hem Türkçe hem de İngilizce dillerinde şikayetlerle ilgili yapılan önceki çalışmalar ışığında tartışılmıştır.”
Karaca vd. (2019)	“21. Yüzyılın Sosyal Güvenlik Sorunu Olarak Evsizler: ‘Evsizler’i Konu Alan Reklam Kampanyaları Üzerine Göstergebilimsel Bir İnceleme”	“İncelenen reklam kampanyalarında hüzün duygusu üzerinden kitlelere hitap edildiği ve kitlelerin evsizler ile empati kurmalarının amaçlandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, kitlelerin evsizlere yönelik daha duyarlı olmasının ve evsizler için düzenlenen yardım kampanyalarına destek vermesinin hedeflendiği sonucuna ulaşılmıştır.”

Öztürk (2019)	"Türkçede Olumsuzluğun Bazı Görünümleri"	"Türkçede olumsuzluk üzerine yapılan çalışmaların daha çok {-me} ve {değil} birimleri üzerine odaklanması özellikle yüklem ve kurucu düzeyindeki olumsuzluğun incelenmesini geri plana itmiştir."
Hirik (2019)	Dede Korkut Hikâyelerinde Söz Edim Yapıları	Hikâyelerde aktarma, karar verme, emir verme, niteleme, tavsiyede bulunma, rica etme, isteme, tercih etme, ad verme, dua/beddua etme, ilan etme, söz verme, meydan okuma, esef duyma, selamlama, yineleme, hatırlatma gibi farklı ulamlarda söz edimi sözcelerine rastlanmaktadır.
Ortaköylüoğlu (2019)	"Türkçe ve İngilizce Rica Etkileşimlerinde Kibarlık ve Kabalık Görünümleri"	"Türk ve Amerikalı katılımcı grupları konuşmalarının giriş bölümünde birbirleriyle samimi kısa bir sohbet gerçekleştirerek ricalarına ortam hazırlamıştır. Her iki katılımcı grubunun grup-içi ilişkilerde genelde ricayı kabul etme eğiliminde olduğu; ricalarına olumlu yanıt alan katılımcıların da rica yinelemesinde (ısrar) bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak komşuluk ilişkilerinin söz konusu olduğu durumda, her iki grubun da ricalarına olumlu yanıt almasına rağmen rica yinelemesinde bulunarak kibarlık göstermesi her iki dil ve kültür arasındaki önemli bir benzerlik olarak değerlendirilmiştir."
Özet (2019)	"Developıng Pragmatıc Competence of B Level Tertiary Students In Englısh Preparatory Classes (Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfında B Düzeyindeki Öğrencilerin Edimbilimsel Yetkinliklerinin Geliştirilmesi)"	"Nicel analizlere göre deneysel grup sözeylemlerin uygunluğu konusunda kontrol gruptan daha iyi performans göstermiştir. Sözeylem modifiye stratejileri, incelik yardımcı fiilleri ve edimbilimsel hataların sayılarının ve sıklıklarının analizi deneysel grubun son testte daha fazla sözeylem ve incelik yardımcı fiili kullanmış ve daha az sayıda hata yaptığını göstermiştir. Odak grup mülakatı sonuçlarına göre öğrenciler strateji temelli eğitim ve dil biyografisi kullanımına karşı olumlu algı geliştirmiştir."
Kılınç (2019)	"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde/Öğreniminde İstek (Rica) Söz Edimi"	"Katılımcılar en fazla standartlaşmış dolaylı strateji kullanırken, Afgan katılımcıların standartlaşmamış dolaylı stratejiye diğer gruplara göre daha fazla başvurduğu gözlenmiştir. Kazak katılımcılar ise istek ifadelerini diğerlerine kıyasla daha çok kullanmıştır."
Sert (2019)	"Anlam Alanı ve Anlam Ezgisi Açısından Eş Anlamlı Durum Sıfatları: "Muhtemel" Ve "Olası" Örneği"	"Yapılan incelemeler sonucunda, eş anlamlı olduğu varsayılan sözcüklerin dil düzleminde ve söz düzleminde farklılaşabileceği; bir düzlem üzerinde gerçekleşen farklılaşmanın diğer düzleme yansımayabileceği belirlenmiştir."
Aşkın-Balcı (2019)	"Etkileşim Dilbilimi ve Toplum dilbilim"	"Etkileşimde bulunulan iki dil grubu arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkların dile yansımasıyla özellikle son zamandaki toplumsal ve siyası değişiklikler sayesinde dil etkileşimi konusundaki araştırmalar dilbilimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çalışmalar yoğunlaştıkça diller arasındaki karşılıklı ilişkilerin insanların dillerine nasıl yansıdığı, dilleri nasıl kullandıkları ve neden farklı kullandıklarının araştırılması sonucu etkileşim dilbilimine ilgi gittikçe artmıştır."
Karagöz & İşisağ (2019)	"An Investigation Into The Request Realization Patterns Of Turkish Elt Students (İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Türk Öğrencilerin Rica Söz Eylemlerini Gerçekleştirme Biçimleri Üzerine Bir İnceleme)"	"Bu çalışma İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kendileriyle eşit statüdeki muhataplarıyla kalıplaşmış dolaylı rica stratejilerini tercih etme eğilimi gösterdiklerini ancak kendilerinden daha yüksek statüdeki muhataplarından uygun ve kibar bir biçimde rica etme konusunda zorlandıkları sonucuna varmıştır."
Dinçer (2018)	"(E)Dgüti (E)Şid Ķ(A)T(I)Ġdı Tıŋla: Söylediğim Budur, Kastım Bu Değildir"	"Köl Tegin Yazıtı'nda geçen (e)dgüti (e)şid ķ(a)t(ı)ġdı tıŋla cümlesi özelinde ele alırken ilgili literatürün metaforik anlamı göz ardı ettiğine ve konuşurun niyetini yansıtmadığına dikkati çekmektedir. Buna yol açan başlıca nedenlerden birisi ise bağlamsal anlamdan değil, leksikal anlamdan hareket edilmesidir."
Yıldızlı & Doyuran (2018)	"Pragmatic Features Of Tag Questions in Turkish (Türkçede Eklenti Sorularının Edimbilimsel Özellikleri)"	"Alay etme ve haklılık gösteren eklenti soruları Türkçede gözlemlenirken, bu işlevler İngilizce ve İtalyanca gibi diğer dillerde gözlemlenmemiştir."
Dağ & Gümüş (2018)	"Delalet ve Gösterge Kavramlarının Belagat-Göstergebilim İlişkisi Bağlamında Değerlendirilmesi"	"İslam geleneği içerisinde konumlanan delalet kavramı, zihinde bir bilginin oluşumunu açıklamaya çalışır ve delalet eden ile delalet olunan ilişkisi üzerine eğilir. Gösterge kavramı, başlangıçta sözü merkeze alarak gösteren ve gösterilen ilişkisi üzerine eğilmiş, zaman içerisinde farklı disiplinlere de veriler sunarak kullanım alanını genişletmiş ve toplumsal bağlam içerisinde değerlendirilmeye başlanmıştır."
Duman (2018)	"Jhon Langshaw Austin ve Ted Cohen'in Dil-Eylem (Speech Act) Teorileri Çerçevesinde Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Ecir ve Sabır" Hikâyesine Atf-I Nazar"	"Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın dilini bu kadar etkileyici, tesirli ve hatta büyüleyici yapan şey dilin pragmatik katmana yakın olarak ve yer yer pragmatik katman içinde kullanılmasıdır. Ayrıca dili perlokasyonel ve illokasyonel arasında ustaca biçimlendirmek de aynı başarının temininde önemli rol oynar."
Yılmaz & Ay (2018)	"Bir Fransız Yazını Çevirisinde Dil ve Söylem Çözümlemesi (Emile Zola'yı Anlamak ve Çevirmek)"	"Ayrıca, edebi çeviri işleminde farklı türden aktarımların doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çeviri stratejisi olarak çok disiplinli pragmatik bir bakış açısı çerçevesinde, disiplinler arası ve kültürlerarası boyutta bir yaklaşım sergilenmesi gereği bir kez daha ortaya konulmuştur. Bu çok boyutlu ve kapsamlı yönelim bağlamında değerlendirildiğinde, edebiyat alanında yapılan çevirilerin, özellikle de klasik roman çevirilerinin azami dikkat, özen, titizlik ve zaman gerektirdiği rahatlıkla söylenebilir."
Bilveren (2018)	"Söz Eylem Kuramına Göre Özbekçede Retorik Sorular"	"En sık karşılaşılan retorik sorular şaşkınlık, öfke, şüphe, güçlü bir heyecan bildiren sorulardır. Özbekçede, konuşmanın seyrine göre kullanılan retorik sorular, söz eylem kuramına göre incelendiğinde anlamsal farklılıkların dikkat çektiği görülür."
Can & Yakut (2018)	"A Corpus-Drıven Approach To I Thınk As A Pragmatıc Marker In Natıve And	"Elde edilen sonuçlar ışığında, I think'in işlevleri kaçınma, vurgulama, yapısal, değerlendirme ve etkileşimsel alanlarda sınıflandırılmıştır. Log

	Non-Natıve Dıscourse (Bir Edimbilimsel Belirteç Olarak Anadil ve Yabancı Dil Söyleminde 'I Think' Kullanımına Derlem Çıkışlı Yaklaşım"	likelihood testi kullanılarak gruplar arasında I think'in bir belirteç olarak kullanım sıklıklarında ve işlevsel çeşitliliklerinde bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İstatistiksel test sonuçları belirtecin kullanım sıklıkları açısından gruplar arasında bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Ancak, işlevsel dağılımlarda gruplar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir."
Oymak (2018)	"Anadili Eğitim Öğretiminde Dilbilim ve Yan Alanları"	"Dilbilim ve alt/yan alanları, salt dilin betimlemesini sağlamakla kalmamakta, dil eğitimi öğretiminin nicelik ve niteliğine, özellikle uygulamalı dilbilim aracılığıyla kuramsal dayanak sağlamaktadır."
Navaey & Bakšić (2018)	"Türkçe ve Farsçada Nezaket Stratejileri: İltifatlar, İyi Dilekler ve Saygı Gösterme"	"İki farklı dil ailesinden gelen Türkçe ve Farsçada iltifatlar, iyi dilekler ve saygı gösterme dağılımı ve onları oluşturan dilsel araçlar bu araştırmanın odak noktasıdır. Onların gerçekleştirilmesinde görülen bazı farklılıklara rağmen ilginç benzerlikler de dikkat çekmektedir. Diğer taraftan iki söz konusu dilin birisinde bulunan bazı iyi dileklerin diğer dile uygun çevirisini bulmanın mümkün olmadığı da görülebilir. Sonuç olarak bu tür araştırmalar yalnız diğer dilleri değil, diğer kültürleri anlamakta da yardımcı olabilir."
Erten-Dalak (2017)	"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi"	"Farklı öğretim süreçlerine maruz kalmış iki grubun da çalışmanın sonunda seviyelerinin geliştiği ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deyim öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planları kullanımına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu ve bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha keyifli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır."
Yüceol-Özezen (2017)	"Türkiye Türkçesinde Selamlaşma Kalıpları"	"Selamlaşma, iletişimin başlatıcısı ve asgarisidir. Başka bir deyişle, iletişim en azından bir selam vermek ve verilen bir selamı almakla başlar. Verilen bir selamın alınmadığı durumlar genellikle verici ve alıcının sosyal statülerindeki eşitsizlikten (alıcının daha yüksek bir statüde yer almasından ve selama karşılık vermeyi ihmal etmesinden) kaynaklanır. Karşılaşan iki kişinin hangisinin diğerine selam vereceği, selamlaşmada öncelik-sonralık hiyerarşisi toplumdan topluma değişebilmektedir. Türk kültüründe yaş, kıdem, sosyo-ekonomik statü vb. Bakımlardan küçüğün büyüğe öncelikli olarak selam vermesi beklenmektedir. Örneklemde daha çok bu durum tanıklanmakla birlikte, aksi durumlar da söz konusu olabilmektedir. Ancak aksi durumlar, Türk toplum yapısında büyüğün alçakgönüllü veya yüce gönüllü oluşu biçiminde yorumlanmaktadır."
Daşman (2017)	" 'Kadın' ve Kadın Leksikolojisinin Anlambilimsel Özellikleri"	"Türk topluluklarında kadınla ilgili sözler zengin bir söz varlığını oluşturmaktadır. Kişi adları ve genel anlamda kadınların özel durumları, belirli evrelere yönelik kullanılan örtmece sözler, toplum tarafından öngörülen birtakım ayıp, sakıncalı ve yasak kavramlar sonucunda bu durum dil göstergelerine de yansımaktadır. Bundan dolayı kadınlarla ilgili türetilen sözcükler söz varlığının zenginleşmesine veya dilin gelişmesine katkı sağlamaktadır."
Güven (2017)	"Türkçe Sesli Betimlemede Gönderimsel Ögeler"	"Türkçenin olağan sözdizim ve edimbilim kuralları gereği tümcede söylenmeden geçilebilen gönderimsel ögelerin öncülleriyle ilişkilendirilmesinin sesli betimleme ortamında durum bağlamındaki görsel ögelerden yararlanılamaması nedeniyle zorlaştığını göstermektedir. Bu sorunu çözmenin bazı yolları ise sözcük sırasını değiştirmek, tümce ezgisini doğru kullanmak ve eşgönderimliliğin doğru yorumlanabilmesi için gerektiğinde artgönderim ilişkisindeki öncülleri ad öbeği biçimde tekrarlamaktır."
Takkaç-Tulgar (2016)	"Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamında öğrenci ve akademisyenlerin edimbilimsel yeteneğin öğretimi ve değerlendirilmesi konusundaki algıları"	"Sonuçlar, katılımcıların edimbilimsel yeteneğin önemli olduğunu düşündüklerini ve bu yeteneğin dil öğretimine dahil edilmesini istediklerini göstermiştir. Katılımcılar, etkili ve başarılı iletişimi sağladığı için edimbilimsel yeteneğin katkısını vurgulamışlardır."
Erton (2017)	"Types of Competence in Lınguıstıcs: A Revıew of Processes and Their Implications in Human Perception and Action (Dilbilimde Yeterlik Türleri: Süreçlerin Gözden Geçirilmesi, İnsan Algısı Ve Eylemleri Üzerindeki Etkileri)"	"Bu araştırma dilbilime konu olan yeterlik türleri üzerine yapılan çalışmaların, dili kullananların dili nasıl üretip, algıladığını daha iyi anlamalarına olanak sağladığını tartışmakla kalmayıp aynı zamanda dili kullananların farkındalıklarını artırarak, kültürlerarası etkileşim ve bunun altındaki kuramsal bilgiyi çok daha iyi anlamaları gerektiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma özellikle edimbilimsel yeterlik üzerinde durmuş ve bu konuyu ilgili çalışmaların geldiği son bir nokta olarak ele almıştır çünkü edimbilimsel yeterliğin gelişmesi, öngörülemeyen bağlamlarda (söylemlerde) bile dili kullanan kişinin biliş ve algısının gelişmesi için gerekli olan beceri ve kapasiteleri ele almaktadır."
Takkaç-Tulgar (2017)	"Quantitative Study on Faculty Members' Perceptions of and Attitudes Towards Teaching and Assessing Pragmatic Competence in Efl Context (Akademisyenlerin Edimsel Yeteneğin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Algıları ve Konuya Yaklaşımları İle İlgili Nicel Bir Çalışma)"	"Çalışmanın sonuçları akademisyenler arasında yaş, cinsiyet, akademik derece ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri bakımından istatistiksel Olarak önemli farklılıklar olmadığını göstermiştir. Ancak, katılımcılar alanda ve meslekte deneyim kazandıkça, akademik derece ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerinde artış görülmüştür. Bu çalışma meslekî deneyimin ve alan deneyiminin, katılımcıların, edimbilimsel yeteneğin öğretilmesi ve değerlendirilmesi konusundaki bakış açılarını geliştirdiğini göstermektedir."
Takkaç-Tulgar vd. (2017)	"An Evaluatıon of Pragmatic Competence and its Teaching From The Perspectıves of Faculty Members And Students at Tertiary Level (Üniversite	"Sonuçlar, katılımcıların edimbilimsel yeteneğin önemli olduğunu düşündüklerini ve bu yeteneğin dil öğretimine dahil edilmesini istediklerini göstermiştir. Katılımcılar, etkili ve başarılı iletişimi sağladığı için edimbilimsel yeteneğin katkısını vurgulamışlardır."

	Düzeyinde Akademisyen Ve Öğrencilerin Bakış Açısıyla Edimbilimsel Yetenek ve Öğretiminin Değerlendirilmesi)"	
Aşkın-Balcı (2017a)	"Karşılaştırmalı ve Kültürlerarası Edimbilim"	"Karşılaştırmalı edimbilim farklı dillerdeki konuşucu hareketlerinin edimsel kategorilerdeki belli sözeylemlerin gerçekleşmesini sağlayan benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışarak kuramsal ve dil öğretimi bağlamında karşılaştırmalar yapma üzerinde durmaktadır. Kültürlerarası edimbilim ise farklı anadile sahip konuşucuların, ortak bir dilde (örneğin Almanca, İngilizce vs.) İletişim kurabilmeleri için gerekli olan kültürlerarası "dilsel ve kültürel anlaşma süreçlerini" ortaya çıkarmaya çalışarak ortak bir dilde iletişim kuran, farklı anadillere sahip konuşanlar arasındaki mevcut iletişim süreçleri ve özellikleri üzerine odaklanmaktadır."
Kara & Çekici (2013)	"Dil-Davranış İlişkisi Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Olumsuz Söz ve Davranışları"	"Sınıf içinde kullanılan dil ve sergilenen davranışlar, eğitimin niteliği hakkında da ipucu vermektedir. Sınıf içinde saptanan öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz söz ve davranışları, eğitim öğretim surecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin alan bilgilerinin yanında, etkili iletişim becerilerine hâkim olması gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, sınıf içinde dil ve davranış özelliklerini gözeten, etkili iletişim stratejileri geliştirerek öğrencilerle etkileşen bir konumda olmalıdır. Sınıf içinde hem öğretmenin hem de öğrencilerin olumsuz söz ve davranışları, Türkiye'de eğitimin niteliğini düşürmektedir."
Üstünbaş (2017)	"Yabancı Dil Öğrencilerinin Günlük İfadelerin Kullanımı Konusunda Görüşleri"	"Çalışmanın verileri, günlük ifadeleri doğrudan öğretmenin daha etkili olduğunu ve öğrencilerin bu öğrenme deneyimine kapsamlı mecazlar kullanarak olumlu tepkiler verdiğini ortaya koymaktadır."
Çubukçu & Atay (2017)	"Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması"	"Edimsel yeti konusunun yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kitaplarında hangi seviyede nasıl işlendiği sorusuna binaen yapılan çalışmada edimsel yeti gelişimine dair İngilizce kitaplarında dilin belirli bağlamlarda nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgiler bulunmuştur. Ancak Türkçe öğretimi kitaplarına baktığımız zaman dilin dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanımının ötesinde bağlamlara göre dil öğretimi konusu B1 seviye kitaplarda dikkate alınmamıştır."
Azak-Demirkol (2016)	"William Shakespeare ve Ben Jonson'ın Komedyalarının Biçembilimsel Karşılaştırması: İletişimsel Söz Sırası İlkelerinde Uyumsuzluk"	"Seçilen altı oyun incelendiğinde her iki yazarın da komedya dillerini oluşturmak için 'söz sırası' ihlallerine sıklıkla başvurdukları görülür. Komedyaya bakış açıları bakımından birbirleriyle uzlaşamayacak kadar farklı olan Shakespeare ve Jonson'ın komedya dillerine edimbilimsel açıdan bakıldığında ise çok fazla ortak noktaları olduğu görülür. Edimbilimsel inceleme alanlarından biri olan iletişimsel söz sırası ilkeleri ve bu ilkelerden sapılması durumda ortaya çıkan çelişkilerin yarattığı komik 'uyumsuzluklar', her iki oyun yazarının da komedya dilinin önemli bileşenlerindendir."
Karagöz (2016)	"An Investıgatıon Into The Relatıonshıp Between Emotıonal Intellıgence Of Elt Students And Theır Request Realızatıon Patterns (İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zekâları Ve Rica Söz Eylemlerini Gerçekleştirme Biçimleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme) "	"Araştırma sonuçları kız öğrencilerin genel olarak rica söz eylemlerinde erkeklere göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri bir durum haricinde kalıplaşmış dolaylı rica stratejilerini tercih etme eğilimi göstermişlerdir. Son olarak, çalışma İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kendilerinden daha yüksek statüdeki muhataplarından rica etme konusunda zorlandıklarını sonucuna varmıştır."
Demir & Sinan (2016)	"Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlam Yapıları Üzerine Bir İnceleme"	"Türkçe programlarında, ders kitaplarındaki metinler ile çalışma kitaplarındaki etkinlikler, anlam konuları; süre açısından sınıf seviyeleri, hazırbulunuşlukları, uygulanabilirliği gözetilerek, öğrencilerin gelişim dönemleri, bilişsel ve sosyal özellikleri, dil çevrenleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu türden eleştiriler, sarmal eğitim anlayışı açısından problem olduğunu düşündürmektedir."
Babaei-Ajabshir (2016)	"A Quasi-Experimental Study of Implicatures in Course Books Used at Unıversity Preparatory Schools in Ankara (Ankara'dakı Üniversite Hazırlık Okullarında Kullanılan İngilizce Ders Kitaplarındaki Sezdirimler Üzerinde Yarı-Deneysel Bir Çalışma"	"Araştırma, yalnızca Cümle Düzeyindeki Geleneksel Sezdirimleri (CDGS) ve Özelleştirilmiş Konuşma Sezdirimlerini (ÖKS) kapsamaktadır. Araştırma, söz konusu sezdirimlerin kitaplardaki durumu hakkında bir içerik analizi ile başlamaktadır. Sonraki adımlarda bu kitapları kullanan öğretmenlerin edimbilim ve sezdirim konusunda bilgilerini ve fikirlerini ele almaktadır."
Coşar & Usta (2016)	"Nasreddin Hoca Fıkralarında Grice'in İş Birliği İlkesinin İhlali"	"Nasrettin Hoca fıkralarında, bir Davranışı, olayı yermek veya akıl yoluyla durumu kendi lehine çevirmek ve nihayetinde komik etki yaratmak için Grice'in işaret ettiği nitelik, nicelik, bağlantı ve tarz ilkelerinin sıkça çiğnendiği görülmektedir. Bu durumlarda, kahramanlar, konuşmalara gerçek ve istenen katkıyı yapmaz."
Karslı & Kaplan (2016)	"Dilde Anlam ve Karine İlişkisi"	"Anlam ve anlama, nitelik ve nicelik bakımından sınırları kesin olmadığı gibi, kişiye, şartlara ve zamana bağlı olarak değiştiklerinden bağlam içerisinde şekillenen kavramlardır. Bu kavramlarla ilgili gerçekleşebilecek belirsizliği veya aşırı öznelliği engellemek için karinelerin çoğaltılması her zaman daha uygundur. Dili kullananlar lâfzî ve manevi karineler başta olmak üzere dil ötesi öğelerden de istifade ederek kastedilen anlamı veya etkiyi karşı tarafa ulaştırmaya çalışırlar."

Alagözlü (2016)	"Eğitimsel Dilbilim Kapsamında Küçük Ölçekli Dilbilim ve Dil Öğretimi: Kavramları ve Katkıları"	"Hangi bilginin ne kadar ve nasıl kullanılacağı dil öğretmeninin yaratıcılığı, sezgileri, öğretim ortamı, öğrenenlerin beklentileri ve ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir. Dil öğretmeninin öğretim süreci içerisinde bunları göz önüne alarak doğru çıkarımlar yapması ve doğru ilişkiler kurması ve doğru kararlar vermesi beklenmektedir."
Ercan & Can (2015)	"Deyimlerin Edimbilimsel Olarak Ulamlaştırılmasına İlişkin Bir Öneri: Türkçede "Erkeğe Gönderimde Bulunan Deyimler"	"Araştırmanın sonucunda, önceki çalışmalardaki sözdizimsel ve anlambilimsel deyim sınıflandırmalarının deyimlerin ulamlaştırılmasına ilişkin kapsamlı bir veri sağlayamadıkları; bu nedenle, deyim sözlüklerinin edimbilimsel ölçütler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği saptanmıştır."
Güven (2015)	"Kıbrıs Ağzında Gereklik Üzerine"	"Kıbrıs Ağzı'nda gerekliğin Ölçünlü Türkçe 'de olduğundan daha az dilbilgiselleşmiş olduğu anlaşılmaktadır."
Polat (2015)	"Fransızca ve Türkçe Öğretmenlerinin Söz Edimi Öğretimine İlişkin Görüşleri (The Opinions of Teachers of French and Turkish Related to Speech Acts Teaching)"	"Bu çalışma, öğretmenlerin yetişme süreçlerinde edimbilimsel bileşene ilişkin yeterince bilgi aldıklarını düşündüklerini ortaya koymakla birlikte, azımsanmayacak bir bölümünün bu konuda kararsız olduklarını göstermektedir. Yanı sıra, öğretmenlerin edimbilimsel bileşene, iletişim yetisine ve buna odaklı bir ders tasarlamaya önem verdikleri anlaşılmakta, fakat bu konuda nasıl bir yol izleyecekleri konusuna kuşkulu yaklaştıkları görülmektedir."
Can & Cengizhan (2021)	"A Comparative Study of Refusal Speech Acts Used By Turkish Efl Learners And Native Speakers of Englısh"	"Katılımcılardan elde edilen nitel veriler İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin ret söz eylem kullanımlarının İngilizce anadil kullanıcılarından büyük oranda farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Türk öğrencilerin dilbilimsel ve toplum-edimbilimsel yetileri İngilizce anadil konuşurlarınki gibi olmadığı göze çarpmaktadır."
Bozavlı (2015)	"Language as the Image of Design a Psycholinguıstic and Pragmatic Application (Tasarım İmgesi Olarak Dil Psikodilbilimsel ve Edimbilimsel Bir Uygulama)"	"Dildeki her birim kullanımına göre farklı değerlere bürünür. Olumlu algılanan ifadeler olumsuz algılanan ifadeler olumlu değer taşıyabilir. "İstemek, ümit etmek" fiilleri anlamsal boyutta olumsuzluğa "fena" sözcüğü olumluluğa işaret edebilir. Sözceleyen özne ise dil kullanımlarında bir stratejist, Manipülatör, uzlaşımcı veya kışkırtıcı olarak ön plana çıkar. Bu nitelikler dilin edimbilimsel özelliğinden kaynaklanmaktadır."
Akıncı-Oktay (2015)	"Sözcük Düzeyinde Kabalık- Örtmece Kelime ve Argo Kullanımının İletişimdeki İşlevleri ve Kategorileri"	"Araştırma sonuçları Leech'in kabalık ilkelerinin Türkçe için de uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kabalık toplumu ve toplumsal değerleri yansıtan evrensel bir olgudur demek mümkündür."
Ulum (2015)	"İngilizce Ders Kitaplarında Edimsel Ögeler"	"Sonuçlar göstermiştir ki Türk Millî Eğitim Bakanlığının onayladığı İngilizce ders kitapları edimsel unsurlar içermesi açısından geliştirilmelidir. Sonuç olarak, öğretmenler, materyal tasarımcıları ve ders kitabı yazarları için bazı çıkarımlar yapılmıştır."
Küçük-Doğaroğlu (2014)	"İfade Edici Dilin Değerlendirilmesinde Dil Örneği Analizinin Kullanımı"	"Dil örneğinin ifade edici dil özellikleri hakkında geniş bilgi verirken tüm sürecin zaman aldığı ve bunun bir sınırlılık olarak yorumlandığı daha önce de belirtilmişti. Ancak yine de tüm özellikleri ile düşünüldüğünde dil örneği analizinin hem dilin değerlendirilmesinde hem de sonrasında müdahale programı oluşturulmasında sağladığı yararlardan dolayı oldukça elverişlidir."
Çalışkan (2014)	"Üslûpbilime Kültürel Bir Yaklaşıma Doğru"	"Üslûpbilim çok rahat bir biçimde dil ve edebiyat arasına yerleştirilebilir, kültürel uygulama olarak metnin anlaşılmasına katkı sağlar ve böylece kültürel, edebî ve dilbilimsel araştırmalar arasında bir köprü olarak çalışabilir."
Üst (2014)	"Dilbilimsel İnceleme Yöntemleri ve Klâsik Türk Edebiyatı"	"Dilbilimin dil çalışmalarına en önemli katkısı işlevsel araştırmaları geliştirmesidir. Yâska ve Aristo'dan günümüze kadar gelen klâsik dil çalışmalarının amacı genelde eski metinlerin anlaşılamayan dil unsurlarını açıklamaya yöneliktir. 20. Yüzyıla kadar dil çalışmaları felsefenin bir alt kolu olarak incelenmiştir. 20. Yüzyıldan itibaren dil çalışmaları ayrı bir disiplin olarak incelenmeye başlamıştır. Bu anlayış dilbilim çalışmalarının doğmasına da sebep olmuştur. Bu makalede dilbilimsel çözümleme yöntemlerinin genel özellikleri üzerinde durulacak ve bu tekniklerin klâsik edebiyat incelemelerine yansımaları araştırılacaktır."
Eken (2014)	"2;0-4;0 Yaş Aralığındaki Çocuklar Tarafından Üretilen Rica Sözceleri Üzerine Bir Analiz Çalışması"	"Çalışmanın temel bulgularına göre ricaların kullanım hiyerarşisi; eylem isteme>izin/onay isteme>bilgi isteme biçimindedir. Ricaların genellikle emir, bildirim ve soru biçimlerinde aktarıldığı; eylem istemede emir biçiminin, bilgi istemede ne/kim sorularının, izin/onay istemede ise evet/hayır sorularının kullanıldığı, dinleyici-konuşucu rollerinin ve yaşın rica üretimi açısından değişken değeri taşıdığı gözlenmiştir."
Öztin-Passerat (2014)	"Siyasal Söylemde Tersinleme"	"Hedefteki kişiyi, değersizleştirerek ve gülünç duruma düşürerek ortadan kaldırmayı amaç edinen tersinlemeli söylem, siyasal aktörlerce oldukça kullanılan bir biçemdir. Siyasi aktörler, bu söylem stratejisi ve biçemini kullanarak, hem siyasi hasımlarını değersizleştirip, gülünç duruma düşürmekte hem de kendilerine akıllı, zeki, güvenilir ve hatta "onlardan biri" gibi bir hava vererek, seçmenini kendisi için oy vermeye ikna etmekte, inandırmaktadırlar."
Çetin (2014)	"A Comparison of Pragmatic Competence Between Turkish And Portuguese Efl Learners Via Speech Act Set of Apologıes: A Task-Based Perspective (Türk ve Portekiz Efl	"Bulgular bu iki kültür arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Her iki ülke de toplumsalcı kültüre sahip olsa da bununla birlikte, özür söz eylemi kullanımında bireyselci-toplumsalcı yönelimler açısından farklılık göstermişlerdir."

	Öğrencilerinin Edimbilim Edinçlerinin Özür Söz Edim Grubu Üzerinden Karşılaştırılması: Görev-Temelli Bir Perspektif)"	
Karaman (2014)	"Sözde Boş Sözlerin Edim Dilbilimsel Yanı"	"Metinlerde veya konuşma esnasında kullanılan her sözcük gereksiz ve boş olmayıp koşullara ve niyete bağlı olarak bir amaca hizmet etmektedir. Yani konuşmacı/yazar ile dinleyici/okuyucu arasındaki ilişkiden tümce yapıları ve sözcük seçimi etkilenmekte ve sözcükler kullanım amacına göre anlam kazanmaktadır. Buna bağlı olarak göndericinin niyetine bağlı olarak araç olan sözcükler amaç haline getirilip esasen bağlamdan ve niyetten bağımsız olarak düşünüldüğünde tumturaklı (boş) söz olarak değerlendirilen bu sözler edim dilbilimsel açıdan boş söz olarak kabul edilmemektedir. Çünkü bu sözlerin iletişim sürecinde bir işlevi ve gücü vardır."
Şen (2014)	"Yasam Öyküsü ve Dilsel Öznellik: Toplum Dilbilimsel Göstergeler"	"Sonuçlar dilsel öznelliğin bireyin toplumsal konumlanmasına ilişkin bilgiler içerdiğini ve bu nedenle yasam anlatısının toplum dilbilim bağlamında göz ardı edilmemesi gereken bir veri kaynağı olduğunu kanıtladı."
Eziler-Kıran (2014)	"Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim"	"Edimbilime çok araç ve yöntem veren anlambilim, edimbilim ve sözceleme kuramları, bunlara bağlı olarak söylem çözümlemesi, özellikle gönderge ve konuşan kişiye bağlı göstericilerin (ya da söylemsel öğelerin), söz edimlerinde gerekçelendirmeyi sağlayan araç sözcüklerin, önvarsayımların, örtülü anlatımların, öznelliğin... İşlevlerini ve anlamlarını açıklamakta çok yararlı olmuşlardır. Edimbilim kuramının anlambilimin açıklayıcı, oluşturucu bir öğesi ve aracı olmasıyla birlikte sözce ve sözceleme kavramları tüm öğeleriyle anlambilim içinde dikkate alınmaya başlanmıştır."
Alaca (2014)	"Televizyonda Yayımlanan Evlilik Programlarındaki Hitap Şekilleri"	"Çalışma kapsamında yapılan araştırma ve incelemeler hitap sözcüklerinin ve adılların güç-eşitlik, ast-üst ve yetki bildirimi durumlarını yansıtmada oldukça önemli olduğunu göstermiştir"
Uygur (2014)	"J. L. Austin ve Algı"	"Austin'in "filozof" olarak bir kuram tanımadığı söylenebilir. 0 zaman da Austin'ce "filozofluğun", günlük dilin – deyim yerindeyse- "bilgeliğine" inanmak demek olduğu; filozofluğun bu bilgeliği çözümlemekten başka bir şey olmadığı çıkar. Ne var ki, filozof olarak bununla yetinilip yetinilemeyeceği sorusu, gerek Austin gibi _ düşünenler, gerekse Austin'in eleştirdiği filozoflar bakımından, bana kalırsa, son derece önemli tartışmalar gerektirecek niteliktedir."
Ünal & Altay (2013)	"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Sözsüz İletişim Kullanma Düzeylerine Etkisi"	"Öğretmenlik Uygulaması dersi çerçevesinde alınan staj eğitiminin yabancı dil öğretmeni adaylarının sözsüz iletişimi kullanma düzeylerine etki etmediğini ortaya koymuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise, öğretmen adaylarının sözsüz iletişimi yeterli seviyede kullanmadıklarından dolayı sözsüz iletişimin yabancı dil öğretimindeki önemi konusunda bilinçlenmeleri gerektiği anlaşılmıştır."
Yılmaz & Yılmaz (2013)	"Çevirmen Nasıl Bir Okuryazar Olmalıdır? (Dilbilim- Çeviribilim İlişkisi Açısından)"	"Çevirmen söz zincirlerinde yer alan sözce ve söylemleri daha bilinçli ve titiz bir şekilde okumalıdır. Böyle bir okumanın gerçekleşebilmesi ise söylem dilbilim çerçevesinde söylem çözümlemesi yaklaşımı ile mümkün olabilir. Söylem dilbilimi kapsamında söylem çözümlemesi yapabilmesi için çevirmenin metni inceleyici bir gözle neredeyse bir dilbilimci gibi bilinçli bir okuma sürecini gerçekleştirmesi kendisi için çok önemli bir avantaj oluşturacaktır."
Demirkol-Azak (2013)	"Komedyada Dilsel Sapmalar: Söz Eylemlerde Uyumsuzluk"	"Dolaylı edimsöz kullanımlarında, konuşmacının niyetini ve edimsöz ereğini karşıdaki kişi yanlış anlayabilir ve bu durumda istenen etkisöz eylemi gerçekleşmeyebilir; karşıdaki kişi konuşanın niyetini doğru anlasa da etkisöz eylemini kendi isteğiyle yerine getirmeyebilir veya bir nedenden dolayı yerine getiremeyebilir; kullanılan edimsözler gerçekleşme koşullarına uymayabilir; konuşan kişi ve dinleyen kişi niyetlerinde samimi olmayabilir, işi yapma becerileri ve koşulları olmayabilir, sözcelerinde doğru içerik ifadesini kullanmayabilir veya sözcelerinin içeriği ile edimsöz ereği uyuşmayabilir. Tüm bu durumlarda edimsözler başarısız olur ve söz eylem ilkelerinden sapılır ancak bu başarısızlık ve sapmalardan komedya oyunlarının dilini oluşturan komik diyaloglar ortaya çıkar."
Güneş (2013)	"Göstergebilim Tarihi"	"İsviçreli bir dilbilimci olan Ferdinand de Saussure ve Amerikalı mantıkçı Charles Sanders Peirce'in çalışmalarından da faydalanarak kaynak tarama yöntemiyle göstergebilimin tarihsel gelişim süreci gözler önüne serilmeye çalışılmıştır."
Küçükbezirci (2013)	"Kişilerarası İletişimde Edimbilimin Önemi"	"İletişimde bulunan her iki tarafın da amacı karşı tarafa mesajlarını başarılı bir şekilde aktarmak ise, o zaman kullandıkları ifadelerin karşı tarafta nasıl bir etki yaratabileceğini dikkate almalıdırlar. Tarafların arasındaki samimiyet kelime ve cümle seçiminde belirleyici olacaktır. Tarafların samimiyet derecesi kullandıkları ifadelerden çıkartılabilir. Aynı kültürden ya da farklı kültürden olan insanların bir olayı açıklamaları ya da tanımlamalarında kendilerine özgü yolları vardır fakat burada en önemli olan husus karşı tarafla olan ortak noktayı en üst seviyede yakalamaktır."
Kaplan (2014)	"Arap Belagatı ve Edimbilim"	"Belagatin ele aldığı ilk şey tebliğ/ ulaştırmadır. Daha sonra diğerinin nasıl etkilendiği, onun ikna edilmesi ve sözü irad edenin hedeflediği

		gayelerin açıklanması gelir. Bu da edimbilimin araştırma alanlarındandır."
Bıkmen & Martı (2013)	"A Study of Complaint Speech Acts in Turkish Learners of English (İngilizce Öğrenen Türklerin Şikâyet Söz Eylemi Üzerine Bir Çalışma)"	"Üç grubun da en çok kullandığı stratejilerin soru, ima, rahatsız olduğunu gösterme olduğu, 2) İngilizce öğrenen Türklerin ima, olumsuz sonuçlara işaret etme, doğrudan suçlama ve tehdit/ uyarı stratejilerini anadili İngilizce olanlara yakın sıklıkta kullandıkları, (3) her üç grubun da istatistiksel fark göstermeksizin rahatsız olduğunu gösterme, eylemi suçlama, karşı tarafa suçu yükleme stratejilerini benzer şekilde kullandıkları, (4) İngilizce öğrenen Türklerin dolaylı suçlama stratejisini anadili Türkçe ve İngilizce olanların arasında bir sıklıkta kullandıkları ve böylece zayıf olumsuz edimbilimsel bir aktarımın oluştuğu gözlemlenmiştir."
Ayvaz (2013)	"Sözcükler, Söz Öbekleri, Deyimler ve Atasözlerinin Çevirisi ve Çeviri Eylemine Etkisi"	"Yapılan incelemeler sonucu dillerin eşit düzeyde çevirisinin mümkün olamayacağına ve mutlaka dili oluşturan sözcüklerin oluşum evrelerinin ve kültürel yaşantıyla etkileşiminin tespit edilip çeviri eyleminde bulunulması gerektiği sonucuna varılmıştır."
Aydın & Yangil (2013)	"Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Edimsel Sınıflandırılması"	"Değerlendirilen üç ders kitabındaki metinler, düzyazı türleriyle ve bir tema ile sınırlandırılmıştır. Kullanılan ölçütler üstlenimsel, eylemsel, buyruksal, açıklayımsal ve bildirimsel başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmada, ders kitaplarındaki söylemlerde bildirimsel ve açıklayımsal ifadelerin çokluğu saptanmıştır. Diğer söylemlerin ise yetersiz kaldığı görülmüştür."
Sebzecioğlu (2013)	"Anlık Oluşum ve Türkçe Anlık Sözcüklerin Oluşum Süreçleri Üzerine Bir Betimleme"	"Dil konuşucuları, anlık sözcüğü benimsemeye başlarsa yeni sözcük(neologism) olarak adlandırılır ve sözlükselleşme(lexicalization) süreci içerisinde ölçünlü dilin sözlüğüne aday olur. Bu çalışmada; sözlü, az da olsa yazılı dil ortamlarından derlenen anlık sözcüklerin oluşum süreçleri; biçimbilimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel düzlemlerde betimlenerek sınıflandırılmaya çalışılmıştır."
Günday (2013)	"Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplum dilbilimsel Yaklaşım"	"Dili çeşitli toplumsal bağlamlar içerisinde anlayabilme ve kullanabilme becerisi kazanma yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel amacı olmalıdır. Yabancı dil öğrenenlerin hedef dili daha yaygın ve uygun bir şekilde kullanarak farklı kişi ve topluluklarla, bir başka deyişle farklı kültürden insanlarla başarılı iletişim, etkileşim ve ortak eylem gerçekleştirebilmeleri açısından dil bilgisel yetilerle birlikte toplum dilbilimsel yetilerinin de geliştirilmesi oldukça önemlidir."
Bal-Gezegin (2013)	"How Do We Say *No* In Turkish? A Corpus- Based Analysis of *Hayır* and *Cık* In Turkish (Türkçede Nasıl "Hayır" Deriz? Türkçede Hayır Ve Cık'ın Derlem Tabanlı İncelenmesi)"	"Hayır bir kelime iken, cık ise hayır anlamında çıkarılan bir sesi temsil etmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki hayır ve cık'ın kullanımlarında sözdizimsel özellikler ve edimbilimsel benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır."
Kanatlı (2013)	"Temel Söz Varlığı Bağlamında Türkçe ve Almancada En Sık Kullanılan Elli Eylemin Söz-Eylem Kuramı Çerçevesinde Dil-Yapısal ve Kültürel Açıdan Karşılaştırılması"	" 'Teşekkür etmek', 'özür dilemek', 'selamlamak', 'güvenmek', 'yardım etmek' ve 'ummak-umut etmek' gibi insanlar arası sıcak ilişkileri anlatan eylemlerin her iki dilde ve kültürde ilk elli eylem listesinde yer bulamaması; ben odaklılığı, rekabeti ve toplumsal yalnızlığı yansıtan zamanın ruhuyla örtüşmektedir."
Er (2012)	"İhap Hulusi Görey'in Cumhuriyet Dönemi Afişlerinin Göstergebilimsel Açıdan İncelenmesi"	"Cumhuriyet Döneminin sosyo-ekonomik durumu da göz önünde tutulduğunda Görey'in afişleri hem sosyal hem de ticari afişler kategorisine dahil edilebileceği anlaşılmaktadır. Görey'in afişlerinde iletişim kuramcıların iletilerin aktarılması amacından öte göstergebiliminin metin ve kültür önceliğine yer verildiği görülmektedir."
Tomak vd. (2012)	"Türkiye'de Bulunan Bazı Üniversitelerin Ziraat Fakültesi Dergi Kapaklarının Göstergebilimsel Çözümlemesi"	"Bazı üniversiteler tarafından yayınlanan ziraat fakültelerine ait dergilerin kapak tasarımlarının birçok tasarım sorunları içerdiği saptanmış, o nedenle göstergebilimsel açıdan çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve tasarımın, tasarımcının önemine vurgulama yapılmıştır."
Çağlar (2012)	"Bir İletişim Biçimi Olarak Göstergebilim"	"Bu çalışmada, iletişim sağlamada okunaklı göstergelerin gönderilmesinin yeri ve öneminden bahsedilerek kültürel ikonografinin bağ kurmada üstlendiği anlamlara değinilmiştir."
Aydın (2011)	"Dilde En Az Çaba İlkesi Üzerine"	"Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın en az çaba ilkesi işletilirken dilin diğer kurallarının bozulmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü dil, bütün kurallarıyla bir bütündür ve sistemli çalışması, bu kurallarla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla bir kuralı yaşatmak adına diğer kurallardan ödün vermek, "kaş yaparken göz çıkarmak" tan başka bir şey olmayacaktır."
Alymidin-Kyzy (2011)	"Kültürlerarası Yeterlilik Edinimi: Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İltifat Yanıtları Örneğinde"	"Austin'in (Austin 1976) dilin söz edimleri olarak adlandırdığı edimlerin -teşekkür etme, özür dileme, tebrik etme, iltifat etme, iltifatları uygun şekilde yanıtlayabilme becerilerinin – doğru ve uygun olarak kullanılabilmesi için hedef dilin söz edimlerine, kalıpsal deyimlerine daha sık önem verilmesi gerekmektedir. Bunlar, öğrencilere sık sık o dilde konuşan toplumun sosyal değerlerini, yaşam tarzını, kültürel özelliklerini yansıtan, günlük hayattan alınan ders materyallerinden yararlanma, onlara çeşitli bağlamlara uygun drama aktiviteleri uygulama ve diyaloglar kurmasını sağlama yollarıyla gerçekleşebilir."
Aydın (2011)	"Türkçede Rol ve Gönderim Dilbilgisi Çerçevesinde Ad Öbeği Görünümleri"	"Dilbilimsel birimlerin, birinin diğerine oranla öncelikli olmadığı iki yansıma içinde düzenlenmiş olması, RGD'nin en özgün yönünü oluşturur. Kurucu ve işlemci yansıma arasındaki ayrım RGD'nin dilbilgisi anlayışı için çok önemlidir. Tümce için geçerli kurucu ve

		işlemci yansıması uygulamaları AÖ için de geçerlidir. Bu tarz biçimsel sunum, çoklu birimsellik ve tümlük mantığı içinde, sözlükçe ve bağlam aracılığıyla hem anlambilimsel hem de edimbilimsel bir gösterimin bağlı bulunduğu dizimsel düzen üzerine kurulur. Bu şekilde biçimlenmiş birliktelik, dil bilgisel olguları kendi bütünlüğü içinde betimleme olanağı sağlar."
Polat (2011)	"Yabancı Dil Öğretimi Kitaplarında Söz Edimi Öğretimi"	"Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe, Fransızca ve İngilizce öğretimi amacıyla yazılmış 4 kitap takımı (16 adet kitap) söz edimlerinin açık adına, gerçekleşme alanlarına ve biçimlerine yer verme yaklaşımları bakımından tarama yoluyla incelenmiştir. Kitapların genel olarak söz edimleri konusunda farkındalık taşıdıkları, bununla birlikte, uygulama yaklaşımları bakımından ciddi farklılıklar sergiledikleri görülmüştür."
Gökmen & Çağlayan-Dilber (2011)	"Türkçe Derslerinde Söz Edimlerin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme"	"Toplam 9 öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler incelenmiş ve söz edimlerin doğrudan öğretimine yönelik yönergelerin bulunmadığı saptanmıştır. Dolaylı olarak söz edimlerin öğretimini içeren 8 yönerge belirlenmiştir. Farklı yayınevlerine ait yine 9 Türkçe dersi çalışma kitabı incelenmiş ve söz edimlerin öğretimine yönelik herhangi bir etkinlikle karşılaşılmamıştır. Bulgular, ortaokul 6. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin izin isterken seslenme, dikkat çekme, isteğe hazırlık ve incelik bildirimi öğelerini büyük oranda kullanmadıklarını göstermektedir. Değerlendirmeler sonucunda söz edimlerin doğrudan öğretimini içeren yönerge ve etkinliklere rastlanmamıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin izin isteme söz edimini oluşturan ögeleri (hitap, dikkat çekme, isteğe hazırlık, izin isteği, incelik düzeyi, incelik bildirimi) çoğunlukla kullanmadıklarını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen tüm veriler ışığında, Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimine ilişkin kazanımların, etkinlik ve yönergelerin olması gerektiği önerilmektedir."
Çetin vd. (2011)	"Dilde Anlam ve Bağlam"	"Anlam, tarihi süreç içerisinde bazen şekle feda edilmiştir. Oysa, dilde şekil ve anlam beyaz bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Anlamı şekilsiz düşünmek, şekli de anlamsız düşünmek neredeyse imkansızdır. Yalnız biçime kıymet verip anlamı hesaba katmadan incelemelere girişmek isteyen Bloomfield'çilerin çalışmaları gerçekte pek netice vermemiş görünüyor"
Yeter (2010)	"Ontolojik Analiz Metoduyla Yunus Emre'nin Bir Şiirinin İncelenmesi"	"Eser estetik bir değer taşımaktadır. Şiir incelemesinde eserin değerini ve şiirselliğini, sanat yönünü ortaya koymaya yönelik ontolojik incelemeler yapılmıştır."
Akşehirli (2010)	"Türkçe 'de Konuşma Zamanı, Olay Zamanı Ve Referans Zamanı İlişkileri"	"Türkçe 'de konuşucunun bir olayı ya da durumu dile getirirken konuşma, olay ve bu ikisinin dışındaki referans zamanını ifade etmek için sahip olduğu imkanlar, zamanı ifade eden biçimbilimsel öğelerin sayısından çok daha fazladır."
Çokal-Karadaş (2010)	"Yabancı Dil Sınıflarından Söylem Onarımları: Türkiye Bağlamından Bir Durum Analizi"	"Öğrenciler edimbilimsel ve içeriksel onarımlar yapmaya yönlendirilmeli ve onarım sadece öğretmen tarafından değil öğrenciler tarafından da yapılmalıdır. Öğrencilerin onarım başlatma teknikleriyle ilgili ifade dağarcıkları geliştirilmelidir."
Karasu (2009)	"Kommunıkatıon In Der Hochschule: Eıne Empırısche Analyse Der Reformulıerenden Handlungen Im Unterrıchtsdıskurs Aus Der Sicht Der Funktionalen Pragmatik (Üniversitede İletişim: Ders İçi Dilsel Davranışlarda Yeniden Yapılandırmaya İlişkin Ampirik Bir Araştırma- İşlevsel Edimbilime Dayalı)"	"Öğrenci Türkçe derslerinde daha çok dinleyen konumundayken yabancı dil derslerinde daha etkin rol almakta ve öğreticiyle daha sık iletişime geçmektedir. Bu dilsel davranışla, öğreticide gözlendiği gibi öğrenci de yeniden yapılandırmaya yönelerek, öğrenilenlerin pekişmesinde etkin rol almaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden yapılandırma, öğretmen adaylarına öğrenimleri sürecinde tanıtılabilir ve derslerdeki dilsel davranışlara daha bilinçli yaklaşmaları sağlanabilir."
Eziler-Kıran (2009)	"Çağdaş Bir Düşünme Biçimi Olarak Göstergebilim"	"Göstergebilimin niyeti tüm bu bilimler arasında karşılıklı ilişkiler kurarak bir arayüzey oluşturmaktır. Böylesine çok ve çeşitli bilim dalını belli bir çerçevede ilişkilendiren göstergebilim disiplinler arası bir alan olan eğitimbilimlerine de önemli katkılar sağlamıştır."
Doyuran (2009)	"Önlem Alma Yapılarının Gazete Köşe Yazılarındaki İletişimsel İşlevleri"	"Bu çalışmada önlem alma yapılarının gazete makalelerinde de kullanıldığı ancak iletişimsel işlevlerinin bilimsel makalelere göre farklılaştığı savı öne sürülmektedir. Yazarın kullandığı önlem alma yapıları ile okuyucunun verilen bilgiyi nasıl algıladığı çok iyi yönlendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında, bilginin alıcıdan dinleyiciye giden süreçte herhangi bir algılanma sorunu ile karşılaşılması durumunda önlem alma yapıları ile giderildiği sonucuna varılabilir."
Ercan & Bakırlı (2009)	"Türkçede Özne Belirtme ve Özne Yükleme: İşlevsel Dilbilgisi Çerçevesinde Bir Çalışma"	"Sözdizimsel düzlemde gerçekleşen Özne Belirtme'nin ve anlambilimsel düzlemde gerçekleşen Özne Yükleme'nin Türkçede nasıl yapılandığı belirlemeyi amaçlayan çalışmamızda, Özne Belirtme'nin Türkçede boş belirtme, eylem çatısı, Özne yüklem uyumu ve Özneye çapraz gönderme yapan adıllar olmak üzere dört yolla gerçekleştiği saptanmıştır."
Oymak (2009)	" 'Garrett Modeli'ne Dayalı Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yönteminin Etkisi"	"Çalışmanın bütününden çıkarsanacak en önemli vargı, Türkçe eğitimi ve öğretiminde, yazılı ve sözlü dil üretim, kullanım, anlatım alanlarında temel birim olan sözce üretimi ruh dilbilimsel boyutu olan bir olgu oluşu nedeniyle ruh dilbilimin yöntem, model, bulgularından dayanak alarak, izlence, kazanım, yöntem alanlarında değişim ve gelişime açılmalıdır."
Sağın-Şimşek vd. (2008)	"İşlevsel Edimbilim Yöntemiyle Dilsel Araçların İncelenmesi: Bu, Şu, O ve Dilin Gösterme Alanı"	"Bu çalışmada Türkçe 'de gösterme adıllarının konuşmacı ve dinleyiciye göre üç farklı boyut üzerinden işlev gördüğü tartışılmış ve Türkçe 'de adılların gösterme alanındaki yerleri incelenerek

		belirlenmiştir. Aynı zamanda bu ve şunun edimsel işlevlerinin aynı olmadığı ve gösterme alanı içinde kendilerine özgü dilsel amaçları yerine getirdikleri ortaya konulmuştur.”
Işık-Güler (2008)	“Metapragmatics of (Im)Politeness in Turkish: An Exploratory Emic Investiıgation (Türkçe’de Meta-Edimbilimsel Kibarlık/Kabalık Olguları: Kültüre Bağımlı Bir İnceleme)”	“Anket verileri üzerine (1211 kibarlık anlatısı ve 1306 kabalık anlatısı) niteliksel tema-analizi uygulanarak kibarlık için altı ve kabalık için başlıca sekiz değerlendirme temeli ortaya çıkarılmıştır. Türkçe’de kibarlık eylemlerinin öncelikle ‘karşıdakinin duygu, ihtiyaç ve amaçlarına dikkatlilik’ ve ‘toplumsal kalıplara itaat’ temelinde değerlendirildiği, kabalık eylemlerinin ise ‘özellik yüzü saldırıları’ ve ‘eşitlik hakları ihlalleri’ ‘temelinde değerlendirildiği bulgulanmıştır. Derlem analizi ve sözlü görüşme verilerinin de bu bulguları teyit ettiği görülmüştür.”
Kanık (2008)	“Speech Acts in The Foreign Language Examination”	“Edimbilimi eğitim alanındaki testlere uygulamaya çalışması açısından bakıldığında, edimsel durumları teste ekleme çabası önemli gibi düşünülse de çeldiricilerin zayıflığı gibi belli faktörler bu soruları edimsel yetiyi hedef alan sorular olmaktan alıkoymaktadır.”
Zıngır-Gülten (2008)	“Requesting in English: Interlanguage Pragmatics of Turkish Children (İngilizce Rica Etmek: Türk Çocuklarının Aradilinde Edimbilimsel Bir İnceleme)”	“Sonuçlar, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 8. Sınıf Türk öğrencilerinin 12 durum ve her üç düzeyde: Rica eden kişinin rica edilenden daha üst konumda olduğu durum (+ P), rica eden ve edilenin eşit konumda oldukları durum (= P), ve rica edenin rica edilenden daha alt konumda olduğu durumda (- P) rica yapılarını, dolaylı rica stratejileri kullanarak ifade ettiklerini göstermektedir. Kullanım sıklığı açısından iii dolaylı rica stratejilerini dolaysız rica stratejileri izlemiş ve alışılagelmeyen dolaylı rica stratejileri ise çok az miktarda kullanılmıştır.”
İşisağ (2008)	“Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi”	“Çalışmada, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin dilbilimsel dayanakları araştırıldığında, yabancı dil öğrenende özellikle iletişimsel yetinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle iletişimsel yetinin bileşenlerinden toplum dilbilimsel yetiden bahsedilmiştir. Buna göre, toplum dilbilimsel yeti Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde sosyokültürel bağlamda ele alınmış ve dilin kullanımıyla ilgili özellikler üzerinde durulmuştur.”
Doğan (2008)	“Bir Toplumsal Katman Olarak Samsun Pazarcılarının Dil Edimi Üzerine Toplumbilimsel İnceleme”	“Samsun pazarcı esnafının bazı sözcelem durumlarında kod kaydırımı yaptıkları görülür. Söylemlerin biçimsel özellikleri de dikkat çekici bulunmuş, kafiyeli olması ve birimlerden oluşması açısından mâni nazım biçimine benzediği tespit edilmiştir. Pazarcı dilindeki iletişime dair hususlar da önemli olup söylemler güncel olaylarla ve toplumsal katmanın içinde bulunduğu kimi kültürel olgularla ilişkili bulunmuştur.”
Agiş (2007)	“A Comparative Cognitive Pragmatic Approach to The Judeo-Spanish and Turkish Proverbs And Idioms That Express Emotions (Duygu İfade Eden Yahudi İspanyolcası ve Türkçe Atasözleri Ve Deyimlere Karşılaştırmalı Bilişsel Edimbilimsel Bir Yaklaşım)”	“İstatistiksel olarak anlamlı farklara kıyasla sayıca daha fazla olan iki dildeki atasözleri ve deyimlerin yüzdelikleri arasındaki istatistiksel olarak anlamsız olan farklar bazı Yahudi İspanyolcası ve Türkçe atasözleri ve deyimlerin altında benzer iv kavramsallaştırılmaların (saklı eğretilemelerin ve ad aktarımlarının) yattığını göstermektedir.”
Erton (2007)	“Applied Pragmatics and Competence Relations in Language Learning And Teaching”	“Dinleme-anlama, yazma ve okuma-anlama iletişimsel bağlamlarda birbirlerinden bağımsız halde bulunmazlar. Dolayısıyla, yeti, öğrencilerin edindiği, geliştirdiği, öğrendiği, kullandığı ve unuttuğu bir bilgidir. Yabancı dil öğreten bir öğretmenin amacı; öğrencilerine dili etkileşimsel sosyo-kültürel bağlamlarda, yaratıcı ve gerektiği gibi farklı iletişimsel kalıplarda, öğrencileri hedef dilde başarılı iletişimciler olarak yetiştirebilmeye olanak tanıyacak çeşitli fırsatlar sunmaktır.”
Yetkin (2006)	“A Pragmatic Analysis of Derogation in The Discourse of Political Criticism in The Turkish Grand National Assembly”	“Edimbilimsel perspektif dahilinde incelik karşıtı stratejiler ve değerler indirgeme odağı çözümlenmiştir. Bulgularda özellikle toplumsal yüze yönelik tehditler yoluyla kullanılan olumlu ve gizli incelik karşıtı stratejilere ait çok sayıda ve çeşitli örnekler olduğu dikkat çekmiştir.”
Yapar-Gönenç (2012)	“Göstergebilimden Edimbilime”	“Anlam üretimi ve eylem sorunu, sözlü ve yazılı dili insanlara arası ilişkinin bir modeli olarak değil, insanlar arası ilişkinin yalnızca bir öğesi olarak gören tarihsel ve toplumsal bilimler tarafından ele alınmalıdır. Anlam düzlemi söylemi de kapsamaktadır. Ama tersi geçerli değildir. Göstergeleri kullanan ve yorumlayan kişi onu anlayarak yoğunlaştırabilir. İletişim kuramları tarihinde göstergebilimsel bir dönem olmuştur, aynı zamanda göstergebilimin eylem ve anlam incelemelerinin daha toptan bir yöntem içinde yer aldığı bir dönemde olmuş.”
Özezen (2006)	“Türkiye Türkçesi Yazın Dilinde Teşekkür Kalıpları”	“Türkçede en formal teşekkür ve minnet kalıbı “teşekkür ederim.”dir. Buna rağmen yazın dilinde en çok kullanılan kalıp “sağol”dur.”
Óvari (2006)	“Macar Dilinde Edimbilim Araştırmaları ve Yabancı Dil Olarak Macarca Öğretiminde Önemi”	“Edimbilim ile ilgili stratejilerin kullanımını – evrensel özellikler yanında – hem Türkçe’de hem Macarca ’da dil topluluğu tarafından oluşturulmuş kurallar belirler. Bu kurallar, durumların sosyo-pragmatik faktörlerine göre kullanılacak strateji tipini ayarlar. Türk konuşucunun stratejileri genellikle durumların bağlam faktörlerinden etkilenirken Macarların strateji seçimi daha çok genel faktörlere göre şekillenir, bunlar öncelikle edimsöz gücünü içeren araç stratejileridir. Macarca öğretiminde Türk öğrencileri bu olgu konusunda bilinçlendirmek faydalı olacaktır.”

Keşli (2006)	"The Impact of Birth Order and Gender on Pragmatic Development of Turkish Children In L1 Acquisition (Cinsiyet ve Doğum Sırasının Türkçeyi Anadili Olarak Edinen Çocukların Edìmbilimsel Gelişmesine Etkisi)"	"Sonuçlar, çocuklar arasında dil kullanımında doğum sırasının ve cinsiyetin pragmatik gelişim dahil çocukların dil gelişimi oranları üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir."
Üstünova (2006)	"Ama'nın İşlevleri"	"Öncül, bağımsız, görevsel bir dil birimi olan "ama", cümleleri biçimsel olarak birbirine bağlarken, bir yandan da onlarda karşıtlık, karşılaştırma, kanıtlama, uyarı, koşul, çelişki, sebep bildirme vb. anlam farklılıkları yaratmaktadır."
Özmen-Veld (2006)	"Anlamsal ve Edimsel Düzlemde Türkçede Tanıtsallık"	"Türkçede –mış, -(y)mış biçimbirimlerinin kipsel güçlerinin olası doğruluk aktardığı,-mış biçimbiriminin olası doğruluk anlamının tanıtın türünün sonuca dayalı olduğu durumlarda zorunlu doğruluk aktarabildiği gösterilmiştir. Edimsel düzlemde ise bu biçimbirimler edimsöz işlemcileri olarak davranabilmekte, edimsözün içtenlik koşulunu etkilemektedir."
Onursal-Ayırır (2006)	"Dil Bilimlerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Dilbilim Dersleri"	"Edimbilim de iletişimsel yaklaşımı oluşturan kuramsal temeller arasında olduğu için bu alanın kavram, ilke ve kuramları üstünde önemle durulması gerekmektedir. Bu bilgilerin yabancı› dil öğretimi kitaplarından alınacak örneklerle desteklenmesi de yerinde olacaktır. Son derste ise, dil bilimleri ve yabancı dil öğretimi alanlarının ilişkileri, özellikle de iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri üstünde durularak kısaca açıklanmalı, öğretmen adaylarının neden dilbilim ve dil bilimleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği de vurgulanmalıdır."
Aslan (2005)	"Türkiye Türkçesinde Sezdirmeye Dayalı Rica Stratejileri"	"Sezdirmeye dayalı dilsel üretimler sınırlarını çözemeyeceğimiz kadar fazla ve genelleyemeyeceğimiz kadar bireysel olabilir. Bu çalışmada düz betimleme, alternatif oluşturma, yakınma, soru sorma, örnek gösterme, zorunluluk bildirimi, koşullu tümceler kurma vb. Sezdirmeye dayalı rica stratejileri örneklerle betimlenmiştir."
Oktar (2005)	"Dil Kullanımı ve Toplumsal Kimlikler"	"Türkçe konuşurken/yazarken İngilizceyi kullanma bir dayanışma ve güç göstergesi olduğu kadar bir dışlama ve uzaklaştırma göstergesi olarak da yorumlanabilir. Bu belirlemeler açısından bakıldığında günümüz Türk toplumunda İngilizcenin işlevi hem dilbilimsel hem de toplumsal çok önemli veriler sağlayabilir."
Uslu (2005)	"Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri"	"Edimbilim her şeye rağmen son yıllardaki dil öğretimi yaklaşımlarını etkilemiş ve çığır açacak temel değişiklikler getirmiştir. Bunlar şöyle özetlenebilir: Öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alan açık ve esnek bir öğretim modelinin uygulanması, öğrencinin gerçek yaşamda işine yarayacak konular ve sözcük dağarcığının öğretilmesi"
Sarıçoban & Hişmanoğlu (2004)	"Türkçedeki Buyrum Tümcelerinin Edimbilimi Üzerine"	"Türkçedeki buyrum tümcelerinin her zaman buyurucu güç yansıtmayacağı özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Söz Eylem Kuramının Türkçedeki buyrum tümcelerinin edimbilimini açıklamada yetersiz kaldığı iddia edilmektedir."
Çakır (2004)	"Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanlambilim"	"Kullanım boyutunu sadece pragmatics'le ilişkilendirmek yerine hem semantics hem de Pragmatics'in bağlam içinde değerlendirilmesi daha doğru olabilir. Buna koşut olarak, bağlama kök bağlam ve art bağlam olarak iki açıdan yaklaşılabilir. İletişimin kökanlamsal ve artanlamsal yönleri üzerinde durulabilir."
Van-Schaaik (1998)	" 'İşlevsel Dilbilgisi' Nedir?"	"İD'nin düzeylere ayrılmış tümce yapısı modeli, işlemcilerin kullanımı ve benzeri gibi kullanışlı bir dizi aracı olan bir başka kuramsal çerçeve olduğunu söylemek, sanırım, büyük kolaycılık olur. Birden çok ilkeli bakış açısı nedeniyle, işlevsel yaklaşımda sözdizim içinde bütün görüngülerin yalnızca biçimsel alanda geçerli olacağı kurallar ve ilkelerle açıklanabilen bağımsız bir alan değildir, tersine anlambilim, sözdizim ve edimbilimi bütünleştirmenin yollarını arar."
Aksan (1998)	"Durum Değişikliği Eylemleri Türetimi ve Anlambilimsel Kısıtlamalar"	"Sözcüksel yapılar üzerine yapılan son dönem çalışmalarda sıklıkla vurgulanan, sözcüksel yapıları üreten kuralların daha önceleri öne sürüldüğü gibi düzensiz, kendine özgülüğün belirleyici olduğu, geliştirilebilecek herhangi bir sözcük türetme kuralının önemli sayıda karşı örneği beraberinde getireceği görüşlerinin çok da geçerli olmadığıdır. Sözcüksel yapılar üzerine yapılan yeni çalışmalar gerek dil edinimi açısından gerekse dilsel (sözcük) bilginin işlemlenmesi açısından sözcük türetme kurallarının önemli düzenlilikler taşıdığını göstermiştir."
Kocaman (1996)	"Edimbilim Üzerine"	"Edimbilim temelde düşünmeli anlamın (discursive meaning), söylem bağımlı ussallığın, bağlam bağımlılık kavramı ile ve anlama doğrultusunda bir yönelimle belirlenmiştir. Bu üç kavramsal bileşen dilin öznelliğini yeniden değerlendirir."
Doğan (1995)	"Anlamda Dolaylılık"	"Deyişsel bir özellik olarak ele almaya çalıştığımız anlamda dolaylılık olgusu, ağırlıklı olarak iki ölçüte dayanmaktadır: a. Açık olarak düzeneklenen bilgi ile okurun kendi belleğinden bulup çıkarması beklenen bilgi arasında nasıl bir dengenin oluştuğu; b. Yazarın, okuyucusunun zihinsel süreçlerini ne ölçüde yönlendirdiği."
Kocaman (1993)	"Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Dilbilim"	"Çeviri kuramı ve eleştiri nasıl salt dilbilimden oluşmuyorsa, dilbilimsiz çeviri etkinliğinin olmayacağı da kabul edilmelidir. Özellikle metin bağıntılı çözümlemeler için dilbilim verilerinden yararlanmak kaçınılmaz görünmektedir."

Doğan (1993)	“Asafora”	“Yazın diline ilişkin yargılarda bulunabilmek için çağdaş edimbilimin verilerinden yararlanmak, yapılacak saptamaları kişisellikten ve öznellikten kurtaracaktır. Biçem incelemelerinde "zihinsel çaba-zihinsel tat" ilişkisini göz önünde bulundurmak yeni açılımları da beraberinde getirebilir.”
Kocaman (1992)	“Anlambilim Sorunları”	“Anlamın salt tümce düzeyinde açıklanamayacağı olgusu kimi bilim adamlarını söylem anlambilimine yöneltmiştir. Söylem anlambilimi önerme ve tümce dizilerinden yola çıkarak bütünün (metnin) anlamına ulaşmaya çalışmaktadır. Bu çerçevede bağdaşıklık (coherence), büyük ölçekli yapılar (macro structures) söylemde bilgi dağılımı, anlam stratejileri gibi konular tartışılmaya başlanmıştır.”
Doğan (1991)	“Dilbilim-Göstergebilim İlişkileri" ve Edimbilim”	“Çıkarımların ve bağlamın metin çözümlemesinde oynadıkları rolleri kendilerine konu edinmeyen alanların, aynı ilişkiyi dilbilimsel verileri özenle göz önünde tutarak betimleyen edimbilimden ödünç alabileceği 'çözümleme teknikleri' olabilir. Günümüzde insan dili ve bildirişimi gibi karmaşık ve çok yönlü olguları konu edinen alanların birbirleriyle çeşitli düzlemlerde bilgi alışverişinde bulunmaları kaçınılmazdır.”
Doğan (1990)	“Bir Edim Bilim Kuramı Olarak Bağıntı”	“Bağıntı-eğilimli olarak kabul edilen insan, dikkatini yalnızca kendisine bağıntılı gelen uyarılara yöneltiyor (dilsel, görsel, işitsel, vb.). "Her açık bildirişim eylemi aynı zamanda bağıntılı olduğu varsayımını da bildirir. Bağıntı ilkesi 'bilişsel bir anahtar' işlevini üstleniyor: insan bildirişimini düzenliyor, insanların anlaşabilmelerini sağlıyor ve en önemlisi bu anlaşmanın nasıl gerçekleştiğini açıklıyor.”
Ruhi (2002-2003)	“The Modal Adverbs Mutlaka And Kesinlikle in The Context of Directives And Deontic Modality in Turkish (Yönlendirme Sözeylemi ve Yükümlülük Kipliği Bağlamında Mutlaka ve Kesinlikle Kiplik Belirteçleri)”	“Model yönlendirme sözeyleminde ‘mutlaka’ ile ‘kesinlikle’ kiplik belirteçleri incelenerek açıklanmaktadır. Çalışmada iki belirtecin kullanımı özellikle yasaklama ve izin vermeme sözeylemlerinde incelenmiş ve Türkçede yükümlülüğün ifadesinin pozitif incelik stratejileri, kesin yasaklamanın ise negatif incelik stratejileri içerebileceği öne sürülmüştür. Türkçede yükümlülüğün güçlendirilmesi (örneğin, ‘Bunu mutlaka yap’) ortak yargı, bilgi, vb. Kaynaklara dayandırılabilirken, yasaklama (örneğin, ‘Bunu yapma’) daha yüz kızartıcı bir sözeylem (İng. Face-threatening act) olarak görünmektedir. Bu nedenle yasaklama konuşucunun tutum ya da yargılarını ifade eden ‘kesinlikle’ belirteci ile güçlendirilmektedir.”

EK-2. Üstbiliş ile ilgili Yapılmış Çalışmalar

Tablo 21. *Üstbiliş ile ilgili Yapılmış Çalışmalar*

Yazar/lar	Amaç	Sonuç
Kılınç & Epçaçan (2022)	"Temel Yeterlilik Testi'ne (TYT) Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisi Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi"	"Yapılan analizler sonucunda TYT' ye hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiş ve araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur."
Çite vd. (2022)	"İlkokulda Yavaş Geçişli Animasyon ve Dijital Kavram Haritası Kullanımı: Fen Bilimleri Tutumu ve Üst Bilişsel Farkındalık Açısından Bir Değerlendirme"	"Elde edilen bulgulara göre DG-1 ve DG-2 gruplarının, son testlerde hem tutum hem de üstbilişsel farkındalık puanları artmıştır. Ayrıca gruplar arası kıyaslamalar, dijital kavram haritasının yavaş geçişli animasyondan daha etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara dayanarak fen bilimlerinin farklı ünitelerinde çalışmalar yapılması ve yavaş geçişli animasyonun sınırlılıklarının değerlendirilmesi önerilmiştir."
Göller & Gürbüz (2022)	"Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşları ile Üstbilişsel (Metakognitif) Düşünme ve Ruminatif Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi"	"Araştırmanın bulguları öğrencilerin üstbilişsel düşünme düzeyi yükseldikçe psikolojik iyi oluşlarının düştüğünü göstermektedir. Ek olarak ruminatif düşünce düzeyi yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunun psikolojik iyi oluşları cinsiyet, sınıf ve psikolojik tanı alma / almama durumuna göre değişmemektedir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin "olayların değerlendirilmesini etkileyen düşüncelere ilişkin bazı olumsuz inançlara sahip olma" olarak tanımlanan olumsuz üstbilişsel düşünmeleri ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ve üstbiliş düşünmenin ruminatif düşünceler ile anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür."
Temel (2021)	"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi"	"Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerisi puanları ile yansıtıcı düşünme becerisi puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur."
Mercan (2021)	"Bilinçli Farkındalık İle Ruh Sağlığı İlişkisinde Üst Bilişler Ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Rolü"	"Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bilinçli farkındalık değişkeni ile iyi oluş arasındaki ilişkinin sadece üst bilişler tarafından sağlandığı ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün bu süreçte herhangi bir rol oynamadığı anlaşılmıştır. Sonuçların ortaya koyduğu diğer önemli bulgulardan biri de bilinçli farkındalık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye üst bilişlerin aracılık ettiği bulgusudur. Araştırma sonuçları literatür çalışması ile desteklenmiş ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Sonuçların ortaya koyduğu diğer önemli bulgulardan biri de bilinçli farkındalık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye üst bilişlerin aracılık ettiği bulgusudur. Araştırma sonuçları literatür çalışması ile desteklenmiş ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Sonuçların ortaya koyduğu diğer önemli bulgulardan biri de bilinçli farkındalık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye üst bilişlerin aracılık ettiği bulgusudur."
Koç (2021)	"Eğitsel Oyunlarda Üstbiliş Stratejileri: Bir Literatür Araştırması"	"İncelenen araştırmalar üstbiliş strateji kullanımına göre analiz edildiğinde modelleme, hatırlatma, yansıma ve izleme kategorileri ortaya çıkmıştır. En çok kullanılan üstbiliş stratejileri, yanlış düzeltme, güven geliştirme, yansıma ve problemleştirmedir."
Atasoy & Yiğitcan-Nayir (2021)	"Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Sürecinde Sergiledikleri Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışların İncelenmesi"	"Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları bilişsel ve üstbilişsel davranışların başında yer alan 'anlama' aşamasında sorun yaşamaktadırlar. Anlama davranışında sorun yaşanması diğer basamaklar olan analiz, keşfetme, planlama, uygulama, doğrulama ve değerlendirme davranışlarının sergilenmesi sürecinde büyük bir engel oluşturmaktadır."
Kılınç (2021)	"Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları İle Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki"	"Çalışmadan elde edilen verilere göre 5. sınıf öğrencilerinin dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına ilişkin üstbilişsel farkındalık düzeyleri "Her zaman" düzeyindedir ve cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyleri "Orta" düzeydedir. Öğrencilerin dinleme üstbiliş farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı ilişkiler saptanmıştır."
İlter (2020)	"Not Alma Öğretiminin Metin Hatırlamaya Etkisi"	"Araştırmanın sonucunda her bir katılımcının öğretim uygulaması sonunda metin hatırlama yüzdelerinde belirgin artışlar sergilediği, böylece başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında okuduğunu anlama becerilerinde önemli ölçüde başarı sağladığı bulunmuştur."
Yetgin (2020)	"İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma"	"Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin orta; üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bir aylık sürede okunan kitap sayısına; yaratıcı okuma becerisinin ise bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür."

Kocaman & Çörez (2020)	"Üniversite öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki"	"Öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük düzeyleri arasında düşük düzeyli negatif ilişki bulunmuştur. Her iki durum da cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Biliş ötesi öğrenme stratejilerinin akademik başarıya ve ders dışı serbest çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; akademik çalışmalarda e-usulsüzlüğe başvurma durumunun ise akademik başarıya ve ders dışı çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır."
Camadan (2020)	"Üstbilişsel Strateji Eğitiminin İngilizce Akademik Yazma Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi"	"Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilerin akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimini faydalı buldukları ve eğitim ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır."
Toksun & Toprak (2019)	""Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)	"Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, mezuniyet türü, kıdem, mezun oldukları bölüm, okuma eğitimi dersi alma, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu değişkenlere göre ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir."
Vural & Selvi (2019)	"Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi"	"Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen verilere göre her iki deney grubunda gerçekleştirilen öğretimin öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ise adaylar; strateji öğretim ile öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını, çalışmalarında farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladıklarını, öğretim sürecinden sonra çalışmalarında farklı düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grupta adayların strateji kullanımları üzerinde az da olsa daha etkili sonuçların elde edildiği gözlemlenmiştir."
Öztürk (2019)	"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygılarının İncelenmesi"	"Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutları olan prosedürel bilgi ve durumsal bilgi boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarında sınıf seviyesine göre de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Matematik öğretmeye yönelik kaygı da ise sadece alan eğitimi bilgisi alt boyutunda erkek öğretmen adaylar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf seviyesine göre matematik öğretmeye yönelik kaygıda anlamlı bir farklılık görülmemiştir."
Döş vd. (2019)	"Aday Öğretmenlerin Kitap Okumaya Yönelik Tutumları İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"	"Araştırmanın bulgularına göre kitap okumaya yönelik tutum puanının üstbilişsel farkındalık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı ve üstbilişsel farkındalık ile kitap okumaya yönelik tutum arasında orta düzeyde etkili pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre öğrencilerin kitap okumaya yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin artırılması ve dolayısıyla da üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi önemli görülebilir."
Efe-Ayaz (2019)	"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarısı İle Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki"	"Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları, matematik öğretmeye yönelik kaygılarının da düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalık düzeyinde ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeyine göre genel üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamış fakat prosedürel bilgi alt boyutunda 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur."
Şerifoğlu (2019)	"Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki"	"Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine bir farklılık saptanırken öz-yeterlik algı düzeyinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine farklılık saptanmıştır. Üst bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik algı düzeylerinde sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır."
Karadağ & Tekercioğlu (2019)	"Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevler Üzerine Bir Değerlendirme"	"Çalışmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin homojen bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, kazanımların etkinliğe dönüştürüldüğü örnekler olmuştur. Üstbilişsel işlevler, ders kitaplarında sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçları olmuş, metin ya da metne bağlı hazırlanan etkinlikler bu işlevleri geliştirecek şekilde ders kitaplarında yer almamıştır. Öğretmenlerin, bilişsel ve üstbilişsel işlevler konusunda sezgisel bir öğretim metodu benimsedikleri, bunun yanında metinleri ve metne bağlı hazırlanan etkinlikleri bu işlevler bakımından değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır."
Akçakanat & Köse (2018)	"Bilinçli farkındalık (Mindfulness): kavramsal bir araştırma"	"Bilinçli farkındalık yeteneği yüksek olan bireyler aynı zamanda öz-yeterlilikleri, öz-yönetimleri ve öz-düzenlemeleri yüksek olan bireylerdir. Bu bireyler kendilerini kontrol etme ve diledikleri şekilde düzenleme yaparak yönlendirme yeteneğine sahiptirler. Diğer yandan bilinçli farkındalık yeteneğine sahip olabilmek için birey öncelikle

		sabırla kendisini tanımaya çalışmalı, olayları zamana ve akışına bırakmalıdır. Önyargılarından arınmış birey kendisine, sürece ve ideallerine güvenmeyi de öğrenmelidir.”
Oğuz & Kutlu-Kalender (2018)	“Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki”	“Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları cinsiyete ve öğrenim gördüğü sınıfa göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik algıları, cinsiyet ve öğrenim gördüğü sınıf değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısına göre akademik öz yeterlik ve toplam öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.”
Kozcu-Çakır vd. (2018)	“Üst kavramsal Öğretim Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık, Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”	“Biyoloji laboratuvar uygulamalarında üst kavramsal öğretim etkinliklerinin kullanımı öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.”
Serin & Korkmaz (2018)	“İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problemi Anlama ve Tahmin Süreçlerinde Ortaya Koydukları Bilişsel-Üstbilişsel Davranışların İncelenmesi”	“Problem çözme süreçlerinde daha başarılı olan öğrencilerin üstbilişsel davranışları diğer öğrencilere göre daha fazla işe koştukları görülmüştür.”
Baykara-Özaydınlık (2018)	“Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri ve Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”	“Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin, öğretmen yeterlik algısı ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksektir. Öğretmen yeterlik algısının cinsiyete göre değiştiği belirlenmiştir. Üstbilişsel öğrenme stratejileri, programa, cinsiyete ve bölümlere göre değişmektedir. Öğretmen özyeterlik algısı ile üstbilişsel öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.”
Iliman-Güllühalı & Kurnaz (2018)	“Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi”	“Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile metabilişsel ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin metabilişsel ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.”
Özen (2017)	“Farkında mıyız? Bilişsel Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluşun İçrelleşmesi”	“Yaşamın farkındalığının sorumluluğunu üstlenme, bilişsel farkındalığın başlangıcı ve ana öğesidir. Bedene ve sağlığa yönelik Farkında mıyız? Kişisel farkındalık, kişinin tercihlerinin sağlığı üzerindeki sonuçlarını üstlenmek (örneğin, sigara- kanser bağlantısını bilmek ve kabul etmek), kazalardan korunmak, düşünmeden hareket etmenin farkındalık sorumluluğunu ve sonuçlarını üstlenmek, tercihlerinin bedelini ve tedavi giderlerini üstlenmek olarak tanımlanmaktadır. Bu da bireyin psikolojik iyi olma halinin tamamen bireyin bilişsel farkındalık sorumluluğu içerisinde olduğunu resmetmektedir. Böylece birey psikolojik iyi olma halini iyi durumda tutma ve sürdürme yükümlülüğü kişinin kendine aittir ve yaşamdaki en temel farkındalığı da budur.”
Altıntaş vd. (2017)	“Metacognitive Functions and Personality Types in Close Relationships”	“ ‘Kaygılı yakın ilişki’ ile üst biliş işlevleri alt boyutlarından “olumlu inançlar” ile “kontrol edilemezlik ve tehlike”, kişilik yapısı olarak “duygusal dengesizlik”, “dışadönüklük” ve “içedönüklük” pozitif yönlü ve anlamlı, kişilik yapısı olarak “gelişime açıklık” ise negatif yönlü ve anlamlı olarak ilişkili tespit edilmiştir. “Kaçıngan yakın ilişki” ile üstbiliş işlevleri alt boyutlarından “kontrol edilemezlik ve tehlike”, kişilik yapısı olarak “içedönüklük” ve “duygusal dengesizlik” pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki sergilemiştir. “Güvenli yakın ilişki” ile üstbiliş işlevleri alt boyutlarından “kontrol edilemezlik ve tehlike” pozitif, “bilişsel farkındalık” negatif; kişilik yapısı olarak “yumuşak başlılık” ve “dışadönüklük” negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.”
Bozkurt (2017)	“Üst Bilişsel Aktivite İle Desteklenmiş Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Fen Başarısına Etkisi”	“Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçların analizi, öğrencilerin ATBÖ uygulamalarından memnun oldukları, dersi farklı ve kalıcı kıldığı, grup içi ve gruplar arası iş birliğini sağladığı, bilimsel düşünme sürecini gerçekleştirdiği, meslek hayatlarında bu yöntemi tercih edecekleri, özgüven ve eleştirel düşünme bakış açısını kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca günlük yazmanın öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin yapmış oldukları deneyleri gözden geçirerek daha fazla hatırlamayı ve günlük yaşantıya aktarılmasını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.”
Köse (2016)	“Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları”	“Ölçek ortalamalarında kızlar lehine ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kızların ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle üniversitelerde lisans düzeyinde erkek ve kız öğrencilere okumada üstbilişsel stratejileri kullanma eğitimi verilebilir. Ayrıca birinci sınıf ile dördüncü sınıflar arasındaki farkı dikkate alarak lisans eğitimi boyunca öğrencilere okuma ve öğrenme stratejilerine yönelik ders ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.”

Ay & Baloğlu-Uğurlu (2016)	"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Biliş üstü Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi"	"Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) biliş üstü öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. SBÖA'nın biliş üstü öğrenme stratejileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1.sınıflarla 4. sınıflar arasında 4. sınıfların; 2. sınıflarla 4. sınıflar arasında ise yine 4. sınıfların lehinedir. SBÖA'nın biliş üstü öğrenme stratejileri genel akademik başarı düzeylerine göre ise yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir."
Şahin & Küçüksüleymanoğlu (2015)	"Öğretmen Adaylarının Öz yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler"	"Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi puanları arasında akademik başarı düzeylerine ve aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .01$), öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının Fen Bilgisi ve Matematik bölümleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığı ($p < .01$) belirlenmiş ve adayların öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında ($p < .01$) olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir."
Eker (2014)	"The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills"	"Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu katkı sağlayan üstbiliş stratejileri verilmeli ve öğrencilerin üstbilişlerini kullanmaları sağlanmalıdır."
Gürleyük & Özgan- Sucu (2014)	"Üniversite Öğrencilerinin Biliş üstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)"	"Araştırma sonucunda; genel biliş üstü farkındalık açısından cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Lise mezuniyet alanına göre sayısal alan mezunu öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, fakülte/yüksekokul değişkenine göre, öğrencilerinin biliş üstü farkındalıkları açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Son olarak, 4. sınıf öğrencileri ile 1.sınıf öğrencileri arasında sadece hata ayıklama alt boyutu açısından 4. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır."
Selçioğlu-Demirsöz (2014)	"Biliş üstü Farkındalık ve Geliştirilmesi"	"Yurt içi ve yurt dışında biliş üstü ve biliş üstü farkındalık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların özellikle çocuk örnekleminde biliş üstü farkındalığın değişkenler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonuçları ile karşılaşılırken, yetişkinler ile yapılan çalışmalardaki sonuçlar ise değişkenlik göstermektedir."
Tuzcuoğlu (2014)	"Lisanslı Olarak Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri"	"Spor yapma durumuna göre, lisanslı olarak takım ve bireysel spor yapan öğrencilerle spor yapmayan öğrenciler kıyaslandığında lisanslı olarak takım ve bireysel spor yapan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark bulunmadığı, ayrıca cinsiyet ve branş değişkenleri beraber incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir."
Karakelle & Saraç (2010)	"Üstbiliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?"	"Kuramsal açıdan bakıldığında üst bilişsel yaklaşım, bireyin kendi düşünceleri hakkındaki düşüncelerinin nasıl oluştuğunu inceleyerek insan zihni hakkında daha kapsamlı bir model üretme teşebbüsleri olan bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Değerlendirme yöntemleri açısından bakıldığında ise bu yaklaşım, bireyin kendini (self), öznelliğini ve öznel bildirimlerin hatalı olma halini çalışılabilir bir değişken olarak ele alarak içebakış yönteminin yeniden düzenleyerek kullanılmasını önermektedir."
Çoban (2010)	"Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Biliş ötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki"	"Araştırma bulguları, öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ile matematiksel muhakeme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça matematiksel muhakeme becerilerinin de arttığını, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete, öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığını ancak ÖSS puan türüne göre farklılaşmadığını, matematiksel muhakeme becerilerinin cinsiyete, öğrenim görülen bölüme ve ÖSS puan türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır."

EK-3. İletişim Becerileri ile ilgili Yapılmış Çalışmalar

Tablo 22. *İletişim Becerileri ile ilgili Yapılmış Çalışmalar*

Yazar/lar	***Başlık***	***Sonuç***
Bakır (2019)	"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Etkili İletişim Becerileri ile Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"	"Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile sorgulama becerileri arasında pozitif yönlü olumlu-anlamlı bir ilişki vardır."
Gülbahar & Sıvacı (2018)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"	"Artan iletişim becerilerinin sınıf yönetimi yeterlik algısında artışı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır."
Milli & Yağcı (2017)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi"	"Adayların iletişim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre kadın adayların lehine anlamlı bir fark gösterirken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır."
Tan & Tan (2016)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"	"Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde sınıfı yönetme becerilerini yordadığı görülmektedir."
Ocak & Erşen (2015)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi"	"Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir."
Koç vd. (2015)	"Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki"	"KG puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; erkeklerin KG puan ortalamalarının kadınlardan daha yüksektir. İletişim becerilerinin de cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların iletişim becerileri puan ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur."
Şara & Güney (2015)	"Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği"	"Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri genel düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin davranışsal boyuttaki iletişim becerileri puanları, zihinsel ve duygusal boyuttaki iletişim becerileri puanlarından daha yüksektir."
Çuhadar vd. (2014)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve İletişimci Biçimleri"	"Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok "sözsüz iletişim kuran", en az ise "rahat" iletişimci biçimleri özelliklerini taşıdıkları görülmüştür."
Erkan & Avcı (2014)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri: Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Rolü"	"İletişim becerilerinin yordayıcılarının toplam varyansa katkıları açısından sırasıyla karakter özelliklerinden "iş birliği" ve "kendini yönetme" ile mizaç özelliklerinden "sebat etme" ve "ödül bağımlılığı" olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde mizaç ve karakter özelliklerinin önemli rol oynadığını göstermektedir."
Tunçeli (2013)	"Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)"	"Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin iletişim becerileri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun alt boyutlarından değer alt boyutu ile öğretmen adaylarının iletişim becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir."
Erigüç vd. (2013)	"İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği"	"Kız öğrencilerin iletişim becerileri erkek öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Arkadaşlarıyla ilişkileri olumlu ve sakin olan öğrencilerin iletişim becerileri diğer öğrencilerden daha yüksektir."
Tepeli & Arı (2011)	"Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"	"Okul öncesi eğitim öğretmeni adaylarının iletişim beceri puanları aldıkları lisans eğitimine göre farklılaşırken sosyal beceri puanları farklılaşmamaktadır."
Çetinkaya (2011)	"Türkçe Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi"	"Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir."
Yılmaz vd. (2010)	"İletişim Becerisi İle Öğretimde Yeterlik Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Beden Eğitimi Ve Spor Alanı)"	"Öğretim elemanlarının etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının iletişim becerileri ile öğretim becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir."
Durukan & Maden (2010)	"Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma"	"Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin saygı boyutu için X=2,92, ifade becerisi boyutu için X=2,76, değer boyutu için X=2,88, engeller boyutu için X=2,49, motivasyon boyutu için X=2,71, demokratik tutum boyutu için X= 2,74 ve genel olarak X= 2,74 oranında düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip oldukları; cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerinin beceriler üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır."

Özerbaş vd. (2007)	"Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi"	"Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenlerden olan sosyo-ekonomik düzey ve bölüm ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür."

EK-4. Uygulama İzni-1

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-29202147-302.08.01-2200080835 08.03.2022
Konu : Uygulama İzni (Fatma GEREZ TAŞGIN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04.03.2022 tarihli ve E-88179374-302.08.01-2200078558 sayılı belge.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fatma GEREZ TAŞGIN'ın, "**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki**" başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında hazırlamış olduğu anketi 20 Mart-19 Nisan 2022 tarihleri arasında Fakültemiz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine kişinin bizzat kendisi ders akışını bozmayacak şekilde uygulama yapma talebi ilgili bölüm başkanlığınca ve Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: F00996B5F9E Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ag: http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr
Bilgi: Serap ÇAKALOT
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr

EK-5. Uygulama İzni-2

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-55568171-044-837 09.03.2022
Konu : Anket İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 04.03.2022 tarihli ve E-88179374-302.08.01-2200078552 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi doktora öğrencisi Fatma GEREZ TAŞGIN'nın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemizde anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği:
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu : d681fdd261aa ***Belge Takip Adresi: http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama***

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE
Telefon No :+90 (464) 223 61 26 Faks No :+90 (464) 223 53 76
e-Posta :rektorluk@erdogan.edu.tr İnternet Adresi:http://www.erdogan.edu.tr/
Kep Adresi:erdogan@hs01.kep.tr
Bilgi için : AYŞEGÜL GEDİK
Dahili: 1654

EK-6. Etik Kurul İzni-1

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Sayı : E-56785782-050.02.04-2100161803 23.06.2021
Konu : Etik Kurul Kararı (Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN 06/12)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 08.06.2021 tarihli ve E-38734273254-2100148770 sayılı belge.

Danışmanlığını Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ'nin yürüttüğü Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN'nın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili,Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 18.06.2021 tarih ve 06/12 sayılı kararı ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Ek : Etik Kurulu Kararı (06-12)

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Sayın Arş.Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN

Bilgi:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 16B1C265B92 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#!birim=egitim-bilimleri-enstitusu
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr
Bilgi: Ayşe Demet BİNDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr

EK-7. Etik Kurul İzni-2

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ'nin yürüttüğü Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN'nın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih:18.06.2021

Teslim Tarihi:18.06.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Etik Kurul Başkan Vekili

İmza :

Bu Doktora Tez/ uygundur: X **Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.**
Bu Doktora Tez / uygun değildir: □ Gerekçe/Açıklama

EK-8. Etik Kurul İzni-3

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :**Etik Kurul**
Toplantının Tarihi :**18.06.2021**
Toplantının Sayısı :**06**

Karar-12: Danışmanlığını Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ'nin yürüttüğü Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN'nın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[redacted]
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİOĞLU
Etik Kurul Başkan Vekili

[redacted]

(İMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi
KATILMADI

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[redacted]
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

[redacted]
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

EK-9. Etik Kurul İzni-4

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	**Toplantı Sayısı: 06** **Karar No: 12**	**Toplantı Tarihi:18.06.2021**
	Aşağıda bilgileri verilen doktora tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu doktora tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	**Proje Yürütücüsü:** Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN **Çalışma Konusu:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Vekili	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

EK-10. Veri Toplama Aracı (İletişim Becerileri Ölçeğinin Bir Bölümü)

İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğin amacı iletişim becerilerinize yönelik düşüncelerinizi öğrenmektir. Aşağıdaki her bir cümleyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Ölçeğe içtenlikle verdiğiniz yanıtlar ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Madde no	Madde	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Topluluk karşısında bir sunum yaptığımda kendimi yeterli hissederim.					
2	Konuşurken kendime güvenirim.					
3	İnsanların ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabildiğimi düşünürüm.					
4	Topluluk karşısında duygu ve düşüncelerimi açıkça ifade edebilirim.					
5	Arkadaşlarımla olduğu kadar öğretmenlerimle de rahatlıkla konuşurum.					
6	Konuşmamda vurgu ve tonlama kurallarına özen gösteririm.					
7	Belirli bir düzen ve mantık içerisinde konuştuğuma inanırım.					
8	Konuştuğumda karşımdakini ikna ederim.					
9	Sözlü iletişimde zengin söz varlığına sahip olduğumu düşünürüm.					
10	Konuştuğum kişi benimle işbirliği yapmak ister.					
11	Dinleyicilerin beklentilerini karşılayacak yanıtlar vermede iyi olduğuma inanırım.					
12	İletişim anında akıcı konuşurum.					
13	Konuşma anında doğal davranamam.					
14	Konuşma anında kelimeleri özenle seçemem.					
15	Konuşma anında konuya odaklanamam.					
16	Duygu ve düşüncelerimi karşı tarafa iletme konusunda başarısız olurum.					

EK-11. Veri Toplama Araçları (Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Bir Bölümü)

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,
Aşağıda kendi düşünme ve öğrenme sürecinizin farkındalığını gösteren Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği yer almaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.
Katılımızın için teşekkür ederim.

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
2. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.					
3. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.					
4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım					
5. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.					
6. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.					
7. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.					
8. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.					
9. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.					
10. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.					
11. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.					
12. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
13. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.					
14. Bir konuya çalışırken, "daha farklı nasıl çalışabilirim" diye kendime sorarım.					
15. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.					

EK-12. Veri Toplama Araçları (Edimbilimsel Farkındalık Ölçeğinin Bir Bölümü)

Değerli Öğretmen Adayları, Bu ölçeklerin uygulanma amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbişilsel farkındalıkları ile iletişim becerilerini belirlemektir. Sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek görüşlerinizi belirtmeniz beklenmektedir. Zaman ayırdığınız ve katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Edimbilimsel Farkındalık Ölçeği

Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN
Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Danışman

Cinsiyetiniz : Kız ① Erkek ② **Sınıf** ① ② ③ ④

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sözcüklerin anlamını kullanıldıkları bağlam belirler.	①	②	③	④	⑤
2	Sezdirilen mesajın anlaşılmasında iletişimde bulunanların bilgi alt yapısı önemlidir.	①	②	③	④	⑤
3	Bireyler genellikle samimiyet kurduğu kişilere karşı sezdirimsel ifadeler kullanır.	①	②	③	④	⑤
4	Bir konuda bilgi vermek, kesin ifadeler kullanmayı gerektirir.	①	②	③	④	⑤
5	Teşekkür kalıplarının kullanımı bağlama göre değişir.	①	②	③	④	⑤
6	Samimiyetin yeterli olmadığı ortamlarda bireyler sezdirimsel ifadelere başvurur.	①	②	③	④	⑤
7	Sezdirimde, iletişimde bulunanlar bir göstergenin standart anlamından uzak bir anlamını kast edebilir.	①	②	③	④	⑤
8	Sezdirim ifadeleri, çıkarım yapmayı gerektirir.	①	②	③	④	⑤
9	İletişimde kullanılan her ifadenin anlamlı bir çıkarımı olmak zorundadır.	①	②	③	④	⑤
10	İnsanların dil kullanımındaki çeşitlilikler içinde bulundukları bağlama göre değişir.	①	②	③	④	⑤
11	Söz verme kalıplarının kullanımında söz veren kişi sorumluluk almış olur.	①	②	③	④	⑤
12	İletişimde kullanılan ifadelerden doğru çıkarımların yapılmaması iletişim engeline neden olur.	①	②	③	④	⑤
13	Bir konuda iddiada bulunmak için kesin ifadeler kullanmak gerekir.	①	②	③	④	⑤

EK-13. Ölçek İzinleri

Kimden: "nalan akkuzu" <[redacted]>
Kime: "FATMA GEREZ TAŞGIN" [redacted]
Gönderilenler: 3 Haziran Perşembe 2021 21:29:27
Konu: Re: İletişim Becerileri Ölçeği

Merhaba Fatma,
2014 yılında geliştirdiğimiz öğretmen adaylarına yönelik "İletişim Becerileri Ölçeği"ni araştırmanda kullanabilirsin. Ekte ölçeğimizi gönderiyorum. Doktora tezinde başarılar dilerim.

Doç.Dr. Nalan Akkuzu Güven
[redacted]

Assoc.Prof.Dr. Nalan Akkuzu Güven
[redacted]

"Great minds discuss ideas; average minds discuss events; small minds
discuss people!" by Eleanor Roosevelt (or Admiral Hyman G. Rickover, as some claim)

On Wed, Jun 2, 2021 at 3:03 PM FATMA GEREZ TAŞGIN [redacted]
> Değerli hocam merhaba,
> Ben Fatma GEREZ TAŞGIN. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Prof.Dr.Muhsine Börekçi danışmanlığında hazırlayacağım doktora tezimde "Öğretmen Adaylarına Yönelik İletişim Becerileri Ölçeği"ni izin verirseniz kullanmak istiyorum. İzin vermeniz durumunda bana dönüt vererek ölçek formunu gönderebilir misiniz? Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
>
> Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN
> [redacted]

Kimden: "Sule fırat" <[redacted]>
Kime: "FATMA GEREZ TAŞGIN" <[redacted]>
Gönderilenler: 2 Haziran Çarşamba 2021 16:27:24
Konu: Ynt: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Sevgili Fatma merhaba, ölçeği elbette kullanabilirsiniz, ilgili tezde ölçeğin tüm maddelerini bulabilirsin. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Şule Fırat Durdukoca

Huawei Mobil'imden gönderildi

-------- Orijinal İleti --------
Konu: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği
Gönderen: FATMA GEREZ TAŞGIN
Alıcı: [redacted]
CC:

> Değerli hocam merhaba,
> Ben Fatma GEREZ TAŞGIN. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Prof.Dr.Muhsine Börekçi danışmanlığında hazırlayacağım doktora tezimde "Öğretmen Adaylarına Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"ni izin verirseniz kullanmak istiyorum. İzin vermeniz durumunda bana dönüt vererek ölçek formunu gönderebilir misiniz? Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
>
> Arş. Gör. Fatma GEREZ TAŞGIN
> [redacted]

ÖZ GEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı** **:** Fatma GEREZ TAŞGIN
2. **Kişisel Bilgiler** **:**

   Uyruğu : T.C.

   Doğum Yeri :

   e-posta :

3. **Öğrenim Durumu**

Derece	Alan	Diploma Aldığı Kurum	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Atatürk Üniversitesi	2015
Doktora	Türkçe Eğitimi	Atatürk Üniversitesi	2023

4. **İş Deneyimi**
   1. 2021- Devam ediyor: Araştırma Görevlisi- Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.

5. **Yüksek Lisans Tez Konusu:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği) (Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ Danışmanlığında)

   Doktora Tez Konusu: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edimbilimsel ve Üstbilişsel Farkındalıkları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki (Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ Danışmanlığında)