

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



KONUŞMA BAŞARIMININ VE KONUŞMANIN DUYUŞSAL
NİTELİKLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE AÇISINDAN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ONUR DÖLEK

BOLU, OCAK-2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



KONUŞMA BAŞARIMININ VE KONUŞMANIN DUYUŞSAL
NİTELİKLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE AÇISINDAN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ONUR DÖLEK

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad Dolunay

BOLU, OCAK-2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Onur DÖLEK tarafından hazırlanan “**KONUŞMA BAŞARIMININ VE KONUŞMANIN DUYUŞSAL NİTELİKLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE AÇISINDAN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (15.01.2021)

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

[Redacted]
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

[Redacted]
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

[Redacted]
Gaziantep Üniversitesi

.....

Üye

[Redacted]
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

[Redacted]
Yıldız Teknik Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün Onayı

[Redacted]
Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

ONUR DÖLEK

ÖZET

**KONUŞMA BAŞARIMININ VE KONUŞMANIN DUYUŞSAL
NİTELİKLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE AÇISINDAN İNCELENMESİ**
DOKTORA TEZİ
ONUR DÖLEK
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ SALİH KÜRŞAD DOLUNAY
BOLU, OCAK-2021
XV + 209

Sosyal etkileşimin gittikçe arttığı günümüzde nitelikli bir konuşmaya duyulan gereksinim de artmaktadır. Konuşma başarımındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki bireysel farklılaşmanın nedenlerinden veya ön yordayıcılarından biri olabileceği öngörülen kültürel sermaye; toplumsallaşma sürecinde elde edilen uzun süreli alışkanlıkları, eğitimsel nitelikleri, sosyokültürel etkinlikleri ve estetik yeğleyişleri kapsayan bir sermaye biçimidir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, kültürel sermayenin konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliği üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemektir.

Çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı “karma yöntem araştırması”ndan yararlanılmıştır. Araştırma verileri; farklı yaş ve meslek gruplarından 118 kadın, 145 erkek olmak üzere toplam 263 kişiden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “kültürel sermaye”, “konuşma kaygısı”, “konuşma tutumu”, “konuşma özyeterliği” ölçeklerine ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Konuşmalar, video kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen “konuşma başarımı derecelendirme ölçeği” aracılığıyla üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada korelasyon (pearson korelasyon katsayısı), basit doğrusal regresyon ve içerik çözümlemesi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular; kültürel sermaye ile konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kültürel sermayenin konuşma başarımındaki değişimin %77.2’sini, konuşma kaygısındaki değişimin %20.8’ini, konuşma tutumundaki değişimin %44.4’ünü, konuşma özyeterliğindeki değişimin ise %58.2’sini açıkladığı ve bu değişkenlerin kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı yönündedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların %87.07’sinin kültürel sermayenin konuşma başarımını etkilediği ve yaklaşık %94.29’unun kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma başarımları arasında bir koşutluk olduğu yönünde görüş bildirdiği bulgulanmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kültürel sermayenin konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerinde önemli bir rolünün olduğu sonucu çıkarılabilir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Konuşma, Kaygı, Tutum, Özyeterlik, Kültürel Sermaye.

ABSTRACT

INVESTIGATING SPEAKING PERFORMANCE AND AFFECTIVE CHARACTERISTICS OF SPEAKING IN TERMS OF CULTURAL CAPITAL

PH.D. THESIS

ONUR DÖLEK

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

DISCIPLINE OF TURKISH EDUCATION

SUPERVISOR: DR. SALİH KÜRŞAD DOLUNAY

BOLU, JANUARY-2021

XV + 209

In today's world in which social interaction is increasing, the need for qualified speaking is also increasing. Cultural capital, which can be one of the reasons for and predictors of individual differentiation in speaking performance and affective dimensions of speaking, is a type of capital that contains long-term habits obtained in the socialization process, educational characteristics, sociocultural activities and esthetic preferences. In this regard, the current study mainly aims to determine the predictive role of cultural capital on speaking performance, speaking anxiety, speaking attitude, and speaking self-efficacy.

The study was designed as a mixed-method study which utilized qualitative and quantitative research techniques together. The study data were collected from a total of 263 individuals, of whom 118 were females and 145 were males, with different ages and professions. The data were collected using the scales of Cultural Capital, Speaking Anxiety, Speaking Attitude, and Speaking Self-efficacy, and a semi-structured interview form. Participants were recorded on video while speaking and evaluated by three field experts using the Speaking Performance Rating Scale developed by the researcher of the study. The study used correlation (the Pearson correlation coefficient), simple linear regression, and content analysis.

The results obtained in the study revealed a significant difference between cultural capital and speaking performance, speaking anxiety, speaking attitude, and speaking self-efficacy. It was further found that cultural capital clarifies 77.2% of the variance in speaking performance, 20.8% of the variance in speaking anxiety, 44.4% of the variance in speaking attitude, and 58.2% of the variance in speaking self-efficacy and that cultural capital significantly predicted these variables. Also, 87.07% of the participants stated that cultural capital affects speaking performance and approximately 94.29% of the participants stated that there is a parallelism between cultural capital competency and speaking performance. Considering all these results together, it can be concluded that cultural capital has an important role in speaking performance and the affective characteristics of speaking.

KEYWORDS: Speaking, Anxiety, Attitude, Self-Efficacy, Cultural Capital.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
GRAFİKLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
ÖNSÖZ.....	xvi
TEŞEKKÜR	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Sorusu	14
1.3. Alt Araştırma Soruları	14
1.4. Araştırmanın Amacı	14
1.5. Araştırmanın Önemi	15
1.6. Sınırlılıklar.....	16
1.7. Sayıtlar	17
1.8. Tanımlar	17
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Kültür ve Toplum	19
2.2. Toplumsal Dilbilim	21
2.3. Sermaye Türleri	24
2.3.1. Sosyal Sermaye.....	30
2.3.2. İnsan (Beşerî) Sermayesi	32
2.3.3. Psikolojik Sermaye	33
2.3.4. Ekonomik Sermaye.....	33
2.3.5. Simgesel Sermaye.....	34
2.3.6. Kültürel Sermaye	36

2.3.6.1. Bourdieu'ye Göre Kültürel Sermaye Biçimleri	44
2.3.6.2. Kültürel Sermayenin Boyutları	47
2.3.6.2.1. Katılım Boyutu	47
2.3.6.2.2. Entelektüel Birikim Boyutu.....	47
2.3.6.2.3. Kültürel Potansiyel Boyutu	48
2.3.6.2.4. Kültürel Bilinç Boyutu	48
2.3.6.3. Kültürel Sermayenin Özellikleri	49
2.3.6.4. Kültürel Sermayenin Etki Alanları	51
2.3.6.4.1. Kültürel Sermaye ve Toplum	52
2.3.6.4.2. Kültürel Sermaye ve Eğitim	53
2.3.6.4.3. Kültürel Sermaye ve Konuşma.....	55
2.4. Konuşma Becerisi.....	59
2.5. Konuşmanın Fiziksel Boyutu	64
2.5.1. Ses.....	64
2.5.2. Diyafram	64
2.5.3. Göğüs Kafesi	65
2.5.4. Gırtlak-Ses Telleri	65
2.5.5. Arka Damak.....	65
2.5.6. Çene	66
2.5.7. Dudak.....	66
2.5.8. Solunum.....	66
2.5.9. Boğumlama (Artikülasyon)	66
2.5.10. Tonlama	67
2.5.11. Duraklama.....	67
2.5.12. Vurgulama	68
2.6. Konuşmanın Zihinsel Boyutu.....	68
2.7. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu	72
2.7.1. Konuşma Kaygısı.....	73
2.7.2. Konuşma Tutumu	78
2.7.3. Konuşma Özyeterliği	80
2.8. Konuşma Yetersizlikleri.....	83
2.8.1. Sözcük Bilgisi Eksiliği	83
2.8.2. Çekingenlik.....	84
2.8.3. Çok Hızlı ya da Yavaş Konuşmak.....	84

2.8.4. Özgüven Eksikliği	84
2.8.5. Sert, Kırıcı ve Yapmacık Davranmak.....	84
2.8.6. Kaba ve Argo Söz Kullanmak	85
2.8.7. Yerel Ağız Kullanımı	85
2.8.8. Gereksiz Beden Hareketleri Yapma	85
2.8.9. Dilbilgisi Kurallarına Uymama	85
2.8.10. Tekdüze Konuşmak	85
2.9. Konuşma Süreci ve Aşamaları	86
2.9.1. Hazırlık ve Planlama Aşaması.....	87
2.9.2. Yönetme Aşaması	87
2.9.3. Yansıtma ve Gözden Geçirme Aşaması	88
2.10. Konuşmanın Diğer Temel Dil Becerileriyle İlişkisi.....	88
2.10.1. Konuşma-Dinleme İlişkisi	89
2.10.2. Konuşma-Yazma İlişkisi	90
2.10.3. Konuşma-Okuma İlişkisi	92
2.11. İlgili Araştırmalar	94
2.11.1. Konuşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	94
2.11.2. Kültürel Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar	98
3. YÖNTEM.....	105
3.1. Araştırmanın Tasarımı.....	105
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	106
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	106
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	107
3.3. Veri Toplama Araçları.....	111
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	111
3.3.2. Kültürel Sermaye Ölçeği	111
3.3.3. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	115
3.3.4. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği.....	119
3.3.5. Konuşma Özyeterlik Ölçeği	123
3.3.6. Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği	127
3.4. Verilerin Toplanması.....	132
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	133
4. BULGULAR.....	135
4.1. Temel Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135

4.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	137
4.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum	138
4.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
4.6. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	144
4.7. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	145
4.8. Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum	148
4.9. Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	150
4.10. Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum	151
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	155
5.1. Sonuç ve Tartışma	155
5.2. Öneriler.....	169
6. KAYNAKÇA	171
7. EKLER.....	193
Ek 1 Etik Kurul Uygunluk Belgesi.....	193
Ek 2 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Uzman Değerlendirme Formundan Bir Kesit	194
Ek 3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	195
Ek 4 Kültürel Sermaye Ölçeği.....	196
Ek 5 Konuşma Kaygısı Ölçeği	198
Ek 6 Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği.....	200
Ek 7 Konuşma Özyeterlik Ölçeği.....	202
Ek 8 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği.....	204
Ek 9 Konuşma Konuları ve Bunlara İlişkin Açıklayıcı Sorular	205
8. ÖZGEÇMİŞ.....	208
9. ORJİNALLİK RAPORU	209

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Sermaye türleri ve kültürel sermaye	36
Şekil 2.2 Birey ve yapı bağlantısı	37
Şekil 2.3 Kültürel sermayenin bileşenleri	44
Şekil 2.4 Bourdieu'nün kültürel sermaye biçimleri	45
Şekil 2.5 Konuşma ve söyleşiye ilişkin araştırmaların düzey ve alanları	62
Şekil 2.6 Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler	63
Şekil 2.7 Dil kullanımı için beynin önemli bölgeleri	69
Şekil 2.8 Duyuşsal farkındalık süreci akış şeması	73
Şekil 2.9 Konuşma süreci	86
Şekil 2.10 Okuma-konuşma ilişki ağı	94
Şekil 3.1 Açımlayıcı sıralı tasarım	106
Şekil 5.1 Konuşma başarımındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki eşitsizlikte kültürel sermayenin rolü	168

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Sermaye kuramları	26
Tablo 2.2 Sermaye türlerinin belirli özellikleri	27
Tablo 2.3 Sermaye türlerinin kısa tanımları	28
Tablo 2.4 Kültürel sermaye biçimleri ve kısa tanımları	47
Tablo 3.1 Demografik bilgiler ve mesleki dağılım	109
Tablo 3.2 Kültürel Sermaye Ölçeği iç tutarlılık katsayıları	113
Tablo 3.3 Kültürel Sermaye Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları	114
Tablo 3.4 Kültürel Sermaye Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	115
Tablo 3.5 Konuşma Kaygısı Ölçeği iç tutarlılık katsayıları	117
Tablo 3.6 Konuşma Kaygısı Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları	118
Tablo 3.7 Konuşma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	119
Tablo 3.8 Konuşma Tutum Ölçeği iç tutarlılık katsayıları.....	120
Tablo 3.9 Konuşma Tutum Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları.....	121
Tablo 3.10 Konuşma Tutum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	122
Tablo 3.11 Konuşma Özyeterlik Ölçeği iç tutarlılık katsayıları	124
Tablo 3.12 Konuşma Özyeterlik Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları	125
Tablo 3.13 Konuşma Özyeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	126
Tablo 3.14 Alan uzmanlarının özellikleri.....	128
Tablo 3.15 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksleri.....	129
Tablo 3.16 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğine ilişkin Kendall uyuma analizi sonuçları	131
Tablo 3.17 Uzmanlar arası Kendall uyuma analizi sonuçları	132
Tablo 4.1 Konuşma başarımının kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	135
Tablo 4.2 Konuşma tutumunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	136
Tablo 4.3 Konuşma özyeterliğinin kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	136
Tablo 4.4 Konuşma kaygısının kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	137
Tablo 4.5 Tanımlayıcı istatistikler.....	137
Tablo 4.6 Kültürel sermayenin konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliği ile ilişkisi	138
Tablo 4.7 Konuşma başarımının kültürel sermayenin entelektüel birikim alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	139
Tablo 4.8 Konuşma başarımının kültürel sermayenin katılım alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	140

Tablo 4.9 Konuşma başarımının kültürel sermayenin kültürel bilinç alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	140
Tablo 4.10 Konuşma başarımının kültürel sermayenin kültürel potansiyel alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	141
Tablo 4.11 Konuşma becerisinin söyleyiş alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	141
Tablo 4.12 Konuşma becerisinin akıcılık alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	142
Tablo 4.13 Konuşma becerisinin içerik alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	142
Tablo 4.14 Konuşma becerisinin dil yetkinliği alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	143
Tablo 4.15 Konuşma becerisinin sözsüz iletişim alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	144
Tablo 4.16 Konuşma tutumunun ilgi ve sevgi alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	144
Tablo 4.17 Konuşma tutumunun endişe ve kaygı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	145
Tablo 4.18 Konuşma özyeterliğinin konuşmayı planlama alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	146
Tablo 4.19 Konuşma özyeterliğinin konuşma süreci alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	146
Tablo 4.20 Konuşma özyeterliğinin dilsel yapı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	147
Tablo 4.21 Konuşma özyeterliğinin dinleyici faktörü alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	147
Tablo 4.22 Konuşma kaygısının psikolojik durum alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	148
Tablo 4.23 Konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	149
Tablo 4.24 Konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	149
Tablo 4.25 Kültürel sermaye yeterliğinin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğine ilişkin katılımcı görüşleri	150
Tablo 4.26 Kültürel sermaye yeterlikleri doğrultusunda katılımcıların konuşma becerilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşleri	152

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 2.1 İletişimde harcanan zaman	59
Grafik 2.2 İletişim sürecinde temel dil becerilerinin kullanımı	59
Grafik 3.1 Toplumsal konumlar ve yaşam tarzları uzamı.....	108



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
Ed.	: Editör
M	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
S/ss.	: Sayfa/sayfa sayısı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

ÖNSÖZ

Günümüzde sosyal etkileşimin hızla artması, bireylerin daha fazla konuşma süreci içerisinde yer almalarına neden olmaktadır. Yaşamın her alanında, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında sıklıkla başvurulmuş temel dil becerilerinden biri konuşmadır. Nitelikli bir konuşma, bireylerin iş yaşantılarında başarılı olmalarına ve toplum tarafından daha iyi bir yerde konumlandırılmalarına katkı sağlar. Bu durum konuşma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Alanyazına bakıldığında konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda çalışmanın olduğu görülür. Buna karşın konuşma başarımındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki farklılaşmanın devam ettiği söylenebilir. Bu çalışmada, bireyler arasında farklı düzeylerde bulunabilen kültürel sermaye üzerinden konuşma başarımı ve konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler incelenmiştir.

Birinci bölümde; araştırmanın problem durumu, temel sorusu, alt araştırma soruları, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla toplum ve kültür, sermaye türleri, kültürel sermaye, konuşma becerisi gibi konulara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; araştırmanın tasarımı, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın temel araştırma sorusuna ve buna bağlı olarak ortaya koyulan alt araştırma sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar araştırmanın dördüncü bölümünde yer almıştır.

Beşinci bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmış, araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimin başlamasıyla birlikte hem ders dönemi hem de tez yazım sürecinde görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, bilgi ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a;

Lisans eğitimimden bu yana bana destek olan, akademik yaşamımın biçimlenmesinde çok büyük rolü olan ve tez izleme komitemde de yer alan değerli hocam Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI'ya;

Hem ders dönemi hem de tez yazım sürecinde görüşlerini ve yardımlarını benden esirgemeyen, sorularıma verdiği yanıtlarla beni aydınlatan ve tez izleme komitemde de yer alan değerli hocam Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a;

Doktora eğitimim sürecinde görüşlerini ve bilgilerini benden esirgemeyen, vermiş oldukları derslerle bana yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na ve Prof. Dr. Halit KARATAY'a; tezin biçimlendirilmesine önemli katkılar sunan değerli hocam Prof. Dr. Ali EŞGİN'e; hem akademik önerileri hem de arkadaşlıkları ile beni mutlu eden Araştırma Görevlisi Ozan İPEK'e; Araştırma Görevlisi Ahmet DEMİREL'e ve Öğretim Görevlisi Hüseyin KARABUĞA'ya; doktora tezimin her aşamasında beni sabırla dinleyen ve yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarım Araştırma Görevlisi Mehmet Ali ARICI'ya ve Öğretim Görevlisi Yusuf CİNKARA'ya; tezin dilsel açıdan düzenlenmesine katkı sunan arkadaşlarım Bade TABAR KUDU'ya ve Murat KAN'a;

Tez ile ilgili çeşitli konularda benden yardımını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma; verilerin toplanmasını sağlayan bütün katılımcılara ve buralara gelmemde en büyük paya sahip olan aileme;

Bu süreçte her zaman yanımda olmaya çalışan ve sevgisini benden hiç esirgemeyen değerli amcam Ali DÖLEK'e çok teşekkür ederim.

ONUR DÖLEK

1. GİRİŞ

Bu bölümde; çalışmanın problem durumu, temel sorusu, alt araştırma soruları, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil; sözlü iletişimin başat aracı olarak yaşamın her alanında kendini gösteren, duygu, düşünce ve tasarıların başkalarına aktarılmasında önemli rol oynayan ve toplumu bir arada tutan bir anlaşma sistemidir. Dili yaşatan, geliştiren ve ona biçim veren toplumun üyeleridir. Ağız, sesletim, söz varlığı, anlatım sanatları, yazılı veya sözlü içerik oluşturma gibi dilsel özelliklerin biçimlendirilmesinde en önemli etkenlerden biri toplumun kültürel yapısıdır. Birbirleriyle ırk, din, mezhep ve meslek gibi aidiyetler aracılığıyla bağ kurmuş ve birlikte yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerden ortak dil özellikleri göstermeleri beklenir. Bu durumun en çok belirginleştiği dil alanı ise konuşmadır. Nitekim konuşma, gündelik ilişkiler doğrultusunda en kısa sürede doğrudan iletişim kurma yoludur. Bu bağlamda sözlü dilin yazı diline göre gündelik kullanımlar çerçevesinde bireylerin yaşam biçimlerinden daha çok etkilenmesi beklenir.

Konuşma bir toplumsallaşma aracıdır ve bireysel nitelik taşır. Bireylerin birbirlerini etkilemeleri veya birbirlerine karşı çıkmaları toplumsal iletişim örneğidir ve konuşma da bu tür davranışların sergilenmesinde aracı rol üstlenir. Ayrıca konuşma dilinin toplumsal yapı ile kaynaşması sonucu toplumsal yapı, konuşma davranışına yansır (Açıkalın, 1991). Konuşma; duygu ve düşünceleri bilişsel ve fiziksel bir dizi işlemlerden sonra sesler yardımıyla ve iletişim amacıyla karşındakine aktarma sürecidir. İletişim kurmanın ve iletileri etkileşimde bulunduğumuz bireylere tam ve doğru biçimde aktarmanın en kestirme yolu konuşmadır. Konuşmanın toplum içerisinde bir karşılığı vardır. Nitekim bireyler çoğu zaman konuşmalarına bakılarak kaba-nazık, bilgili-bilgisiz, anlayışlı-anlayışsız, düşünceli-düşüncesiz vb. biçimlerde nitelendirilir. Herhangi bir konuda çok bilgili de olursa bu bilgiler konuşmaya yansıtılmaz ve etkili bir biçimde karşıya aktarılmazsa bu bilgilerden bir başkasının yararlanması olanaklı olmaz. Öte yandan konuşma bireyleri etkileyebilme yönüyle de oldukça önemlidir.

Toplumda sözü dinlenen, güven duyulan, ikna yeteneği yüksek bir birey olabilmek için akıcı, etkili ve içeriği zengin konuşmalar yapmak gerekir.

Etkili konuşabilme; sesletim, beden dili, içerik oluşturma, mizah öğelerinden yararlanma gibi çeşitli bilişsel, fiziksel ve duyuşsal öğeleri içinde barındıran bütüncül bir süreçtir. Etkili konuşma, bireyin hem toplumsal hem de kişisel özelliklerini çeşitli yönlerden etkileyen ve destekleyen bir beceridir. Etkili konuşabilme becerisine sahip bireyin toplum tarafından kabul ve saygı gören bir kişiliğe sahip olduğu görülmektedir. Etkili konuşabilen birey, grup içerisinde lider olma özelliği göstererek diğer grup üyelerini etkileyebilir ve çeşitli kanallara yönlendirebilir. Kendisini ifade etme noktasında pek zorlanmayan bu bireylerin çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurabilme olasılığı daha yüksektir. Bu özellikteki bir bireyin herhangi bir konudaki görüşleri önemsenir. Öte yandan etkili konuşabilme yönünden kendini yeterli gören bireyin iş ve akademik yaşamında başarılı, özgüveninin yüksek, girişimci olması ve etkin roller üstlenebilmesi beklenir.

Bireyin başarılı bir konuşur sayılabilmesi için konuşma sürecinin çeşitli bileşenleri doğrultusunda birtakım fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin istenen düzeyde olması gerekir. Öncelikle birey, konuşurken gereksiz sesler çıkarmamalı ve akıcılığı sağlamalıdır. Konuşma sırasında takınacağı üslup, nezaket kurallarıyla biçimlendirilmeli ve dinleyiciyi incitmeyecek türden olmalıdır. Konuşma süresince konuyu çeşitli yönlerden açımlayıcı ifadelerle başvurabilmeli, içeriği zenginleştirebilmelidir. Konuşmanın açık, anlaşılır ve sesinin dinleyicinin duyabileceği düzeyde olmasına dikkat etmelidir. Öte yandan kaygı, tutum ve özyeterlik gibi konuşmayı duyuşsal yönden etkileyebilecek değişkenler denetim altında tutulmalıdır. Konuşmaya yönelik aşırı kaygı, çok düşük tutum ve özyeterlik algısı konuşmayı olumsuz etkileyebilir. Bu sayılan özelliklerin edinilmesi, geliştirilmesi veya istenen düzeyde tutulmasında aşağıda sıralanan etmenler etkili olabilir:

a) Aile: Ailenin dil davranışlarının, etkin söz varlığının ve kültürel etkinliklerinin çocuğun dil gelişiminde ve dolayısıyla konuşma becerisi üzerinde etkili olması beklenir. İçinde doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili, ana dili olarak edinmeye başlayan çocuk, duyu organları ile algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır (Melanlıoğlu, 2012). Düşünceleri aktarmada işe koşulan en temel beceri ise konuşmadır. Konuşmanın

ilk biçimlendiği yer olan ailenin önemi çocuğun dil gelişimine katkı sağlamasıyla belirginleşmektedir.

b) Öğretmen: Birey, okul hayatının başlaması ile öğretmenle tanışır ve günlerinin büyük bir bölümünü öğretmenle geçirir. Bu süreçte öğretmen, birey için rol model konumundadır. Bu nedenle öğretmenin diğer davranış ve tutumları gibi konuşma eğilimleri, konuşma yapıları, kullandığı sözcükler de öğrenciler için örnek oluşturmaktadır. Bireyin zihinsel sözlüğünün biçimlenmesinde öğretmen önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurarak konuşma sırasındaki cümle yapılarına, söyleyiş özelliklerine ve kullandığı sözcüklere dikkat etmeleri gerekir.

c) Okuma alışkanlığı: Gönen vd.'ne (2004, s. 8) göre okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı öğrendikten sonra okuma eylemini zevkle yapmalarını sağlayacak bir beceridir ve kişinin okumayı bir gereksinim olarak algılaması sonucu bu eylemi, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı bulunan bireylerin anlama ve kavrama becerilerinin gelişmesinin yanında sözcük dağarcığı da gelişir. Okuyan birey, kendisini kolaylıkla ifade edebilecek cümle yapılarını ve sözcük bilgisini edinir. Öte yandan okuma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerin gelişmesinde de etkilidir. Bu becerilere sahip bireyin konuşmanın özellikle içerik oluşturma boyutunda yetkin duruma gelmesi beklenir.

d) Duygusal zekâ: Salovey ve Mayer (1990), üst düzey duygusal zekâyâ sahip bireyin duyguların farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendisini motive edebilme, empati kurabilme, diğer insanlarla ilişkileri yürütebilme gibi özelliklerinin gelişmiş olduğunu vurgular. Bunlardan duygu kontrolü, empati, ilişkileri yürütebilme ve motivasyon gibi etmenler konuşma sürecinde etkin rol oynar. Dolayısıyla duygusal zekâ konuşma becerilerinin gelişiminde önemli bir değişkendir. Nitekim Bora (2012), duygusal zekânın konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu saptamıştır.

e) Yaş: Yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyin çevresiyle kurduğu iletişim artar ve farklılaşır. İletişimdeki artış ve farklılaşma bireyin yeni sözcüklerle tanışmasına olanak tanır. Öte yandan yaşın ilerlemesi, fizyolojik olarak konuşmayı sağlayan öğelerin olgunlaşmasını sağlar. Böylelikle hem bilişsel hem de fizyolojik açıdan yaş artışı konuşmanın biçimlenmesini etkiler.

f) Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitim bireyin dilsel açıdan gelişmesinde oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kapsamında bireye sunulacak çeşitli etkinlikler, hem bireyin sözcük bilgisinin artmasına hem de konuşma becerisi başta olmak üzere diğer temel dil becerilerini geliştirmesine yardım eder. Nitekim Kök, Tuğluk ve Bay (2005), okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere göre dilsel açıdan daha iyi durumda olduklarını bulgulamışlardır.

g) Fizyolojik etmenler: Bireyin doğuştan getirdiği ya da yaşantı içerisinde maruz kaldığı çeşitli kazalar sonucu oluşmuş ve özellikle seslerin çıkarılması ile ilgili sorunlar doğuran bozukluklar fizyolojik etmenler arasında gösterilebilir. Konuşma eyleminin gerçekleşmesinde etkin rol oynayan akciğer, solunum yolları, ses telleri, ağız, diş ve damak gibi organlardaki hastalıklar veya sorunlar bireyin konuşmasını içerik odaklı olmasa da biçimsel açıdan olumsuz etkiler.

h) Duyuşsal etmenler: Konuşma sürecini etkileyebilecek duyuşsal etmenler arasında kaygı düzeyi, tutum ve özyeterlik algısı yer alır. Kaygının istenen düzeyde olmaması aşırı heyecana, yüz kızarıklığına, seste titremeye, gereksiz sesler çıkarmaya, sözcük tekrarlarına ve konuşmanın içeriğini unutmaya yol açabilir. Konuşmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum, bireyin içe kapanık olmasına neden olur. İsteksiz konuşmalarda ise birey istenen konuşma başarımını gösteremeyebilir. Son olarak konuşma özyeterlik algı düzeyi düşük bir bireyde özgüven eksikliği hissedilir. Gerek birkaç kişi arasında gerekse topluluk karşısındaki konuşmalarda, konuşma becerilerinin yeteri kadar gelişmediğini düşünen bireyin sıklıkla konuşma hataları yapması kaçınılmazdır.

Yukarıda konuşma başarımı ile konuşmanın fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutları üzerinde etkili olabilecek etmenlerden söz edilmiştir. Bu etmenler arasında kültür de gösterilebilir. Kültürü, insan toplulukları ile bunların doğal ortamlarını ilişkilendirmeye yarayan bir sistem olarak tanımlayan Keesing (1974); kültürün toplumların yaşam ve ekonomik örgütlenme biçimlerini, yerleşim düzenlerini, sosyal gruplaşmalarını, siyasal örgütlenmelerini, dini inanç ve uygulamalarını içerdiğini vurgular. Kültür, belirli bir toplumun karakterini meydana getiren düşünceler, bilgiler, inançlar, davranış ve tavır tipleri sistemidir. Kültürün saklanması ve kazanılması biyolojik değil, sosyal bir süreçtir (Ülken, 1969, s. 185). Öte yandan kültürler, toplumun özgün davranış sistemi olarak düşünüldüğünde kültürün mü davranışlar üzerinde etkili olduğu yoksa davranışların mı kültürü ortaya çıkardığı tartışılabilir. Binford (1968) kültürü,

toplumları doğal ortamlarında düzenlemeye çalışan bir araç olarak tanımlarken Harris (1968) kültür kavramını toplumların davranış kalıplarına, geleneklerine kısaca yaşam biçimlerine dayandırmıştır. Erez ve Earley'ye (1993, s. 142) göre, farklı kültür grupları arasında iletişim, karar verme ve sorunları çözme modelleri farklılık gösterir. İletişim düzenini biçimlendiren kültürel değerler, bilişsel stiller ve benlik kavramıdır. İletişim uyaranları kültürel özelliklere göre işlenip yorumlandığından davranış üzerindeki etkileri kültür tarafından yönetilir. Aynı iletişim uyarısı, farklı kültürlerde farklı tepkiler ortaya çıkarabilir. Kısaca farklı kültürlerle sahip topluluklar arasında iletişim özellikleri de farklılık gösterir. Bu durumun sadece topluluklar üzerinde değil, farklı kültürel özelliklere sahip bireyler için de geçerli olabileceği öngörülmektedir.

Kültür; insan, duygu, davranış ve nesnelerin örgütlenmesi ile ortaya çıkan bir sistemdir. Bir başka deyişle kültür, insanların zihninde bulunan şeyleri algılama, ilişkilendirme ve başka türlü yorumlama biçimidir (Goodenough, 1961). Douglas (2004, s. 88), kültürü belirli bir örgütlenmenin manevi ve entelektüel ruhu, ortak anlam üretme çabası olarak tanımlar. Öte yandan kültür; bireyin inanç, hukuk ve sanat gibi alanlara yönelik toplumdan edindiği bilgi birikimlerini ve davranış biçimlerini kapsayan karmaşık bir bütündür. Bu karmaşıklığı ortaya çıkaran, koruyan, geliştiren ve zihinde yer alan şeyleri algılama, ilişkilendirme ve yorumlamayı sağlayan ise dildir. Ancak ortak bir dil aracılığıyla hukuk, sanat ve inanç gibi değer alanlarında bireylerarası bir birikimden söz edilebilir. Bu nedenle kültür ve dil iç içe geçmiş iki olgudur. Güvenç (1997); dilde ne varsa, toplum ve kültürde de asılları veya yankılarının olduğunu, böylelikle kültürün gelişmesiyle dilin, dilin gelişmesiyle de kültürün gelişip zenginleşeceğini vurgular. Nitekim güçlü bir kültür, yüksek düzey bir anlaşma ve üyeler arasındaki anlamın paylaşılması yoluyla geliştirilir (Wiener, 1988). Bunun tam tersini söylemek de olanaklıdır. Güçlü bir kültür; iletişimin kodlama sistemini geliştirir, toplumsal anlaşılmayı artırır ve iletişimin sorunsuz biçimde akışını sağlar (Erez ve Earley, 1993, s. 134). Kramsch'a (2009) göre de dil, kültürel gerçekliği ifade eder, somutlaştırır ve sembolize eder. Kültürün temel olgusu dildir (Ülken, 1969, s. 185). Benzer bir biçimde Krauss ve Chiu'ya (1998, s. 42) göre dil sosyal hayatı etkiler, sosyal yaşam unsurları da dil kullanımının kendine özgü parçalarını oluşturur. Kısaca sosyal yaşam davranışları, dili biçimlendirir. Mosiyenko (2014,

s. 87), dilin gerçekliği yansıttığını, kültürün ise bu gerçekliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirterek dilin kültürün basit bir yansıması olduğu sonucuna varır.

Gerek maddi anlamdaki üretimle gerek sözlü veya davranış kalıplarından oluşan ilişki ve iletişim biçimiyle cisimleştirilen kültürel dünya, bir anlamlar dünyasıdır. Anlamları taşıyan şey ise dışı vurulan söz, eylem ve diğer üretim biçimleridir. Kültür kendini yaşama biçimi, üretim biçimi, halk kültürü, yüksek kültür, tarihsel miras, duyuş-düşünüş biçimi gibi çeşitli biçimlerde gösterir (Köktürk, 2017). Bireyin çeşitli yollarla elde ettiği kültürel birikimin dışı yansıması sürecinde belirginleşen önemli becerilerden biri sözlü anlatımdır. Bir konuya ilişkin bilgilerden hareketle konunun zihinde tasarlanmış ve sözlü olarak ifade ediliş sürecinde kültürel birikimin etkileri görülebilir. Dil, herhangi bir düşünsel etkinliğin basit düzeyde ortaya çıkışında bile belli bir dünya görüşü içerir. Birey, bilinç düzeyine ulaştığı andan itibaren kendiliğinden dâhil olduğu pek çok toplumsal kesimin mekanik bir biçimde dayattığı ve dile yansıyan bir dünya anlayışına katılır. Her dilin bir dünya ve kültür görüşüne ilişkin öğeler içerdiği kabul edilirse bireyin dünyayı algılayış biçimine kullanılan dil üzerinden erişilebilir. Yalnızca bir dilin belli lehçesini konuşan ya da ölçünlü dili tam olarak anlamayan birinin dünyaya ilişkin sezgisi kısıtlı ve yöreseldir. Böyle birinin ilgi alanları da evrensel değildir. Ancak zamanla birey, kişiliğinin dışarıdan kalıba sokulmasını reddedebilir ve kendi zihinsel süreçlerini işleterek kendi etkinlik alanlarını seçebilir (Gramsci, 2017, s. 61-63). Bu etkinlik alanları bireyi kültürel açıdan biçimlendirir ve bireyin toplumdaki konumunu belirler. Etkinlik alanları tarafından biçimlendirilen kültürün ve buna dayalı toplumsal konumun bireyin dil becerileri üzerinde etkili olması beklenir.

Bir konuşmacının algılanan etkileyiciliği ve güvenilirliği üzerinde öncelikle, konuşmasına ilişkin kültürel kavramlar etkilidir. Çoğu Batı kültüründe, yetkin bir konuşurun akıcı, güvenilir ve açık bir biçimde konuşması beklenir. Eğer bir konuşma bu ölçütlerden uzaklaşırsa etkililiğini kaybeder (Krauss ve Chiu, 1998, s. 67). Ayrıca bir alıcının bir konuşmaya ilişkin beklentileri konuşurun toplumsal ulamından etkilenir (Burgoon, 1990). Nitekim bireylerden içinde bulunduğu toplumsal ulama uygun davranışlar sergilemesi ve dilsel yapılar kullanması beklenir. Benzer bir durum kültürel birikim için de geçerlidir. Bireylerin kültürel birikimine uygun davranışlar ve söylemler geliştirmesi

önemlidir. Örneğin; sıklıkla tiyatro oyunu izlemeye giden birey, tiyatro sanatına ilişkin belirli sözcükleri anlayabilmeli ve etkin bir biçimde kullanabilmelidir.

Samovar ve Porter'a (2004) göre, kültürlerarası iletişim, farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerin birbirleriyle etkileşime girdiği süreçtir. Bu sürecin önemli bileşenleri kültür ve bunun iletişimsel davranışlara olan etkisidir. Kültür; inançları, değerleri ve dünya görüşlerini güçlü bir biçimde etkiler. Ayrıca dil kullanımı, sözsüz davranışlar ve başkaları ile olan ilişkilerde kültürün izleri görülür.

Dilin zenginliği ve dil edinme düzeyi bireylerarası etkileşimde ve bu etkileşimin geliştirilmesinde belirleyici rol oynar. Bu tür nitelikleri dilin içinde olduğu ve geliştiği kültür ortamı meydana getirir (Maden, 2013). Nitekim baskıcı ve otoriter, dıştan denetime dayalı, ön yargılı bir kültürden beslenen iletişim anlayışı ile demokratik, öz denetime, başkalarına karşı sorumluluğa dayalı, özgürlükçü bir kültürden beslenen iletişim anlayışının söylemleri, algılamaları, iletileri farklılık gösterir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003). Bu düşüncelere koşut olarak Earley ve Mosakowski (2004), bireylerin farklı kültürel özelliklerinin onların davranışları, beden dilleri ve konuşma biçimleri üzerinde önemli etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. İletişim, belli bir dereceye kadar ortak anlamlar, dilsel ve dil dışı işaretler ve benzer gönderge yapılarının anlaşılmasını ve kullanımını gerektirir. Bu nedenle iletişim kültürle biçimlendirilir. Kültür; belirli çevresel uyaranlar üzerinde dikkati yoğunlaştırmak, işlenen bilgileri değerlendirmek ve yorumlamak için kendi üyelerine bilişsel çerçeveler sunar (Triandis ve Albert, 1987).

Jenkins'e (1992, s. 99) göre Bourdieu, kültürden dili ayırmaz ve bu iki kavramı birbirinin açıklayıcısı olarak niteler. Bu, onun en güçlü toplumbilimsel ve insanbilimsel görüşüdür. Bourdieu, dilin kültürel bağlam, toplumsal koşullar ve toplumsal koşulların ürettiği yeni durumlardan bağımsız bir biçimde çözümlenemeyeceğini ve anlaşılamayacağını belirtir. Nitekim Kent ve Burkard (1981), bir konuşmadan hareketle yaş, cinsiyet, coğrafi köken ve sosyoekonomik durum hakkında bilgi sahibi olunabileceğini vurgular. Her bireyin veya toplumsal grubun aynı dili kendine özgü kullanma biçimi vardır ve bu dil kullanımı; onların bölgesel özelliğini, mesleğini, hayata bakış açısını, toplumsal yanlarını ya da etnik yapısını açıklar niteliktedir. Kısacası aynı dilin anlama ve anlatma süreci, bireylerin akıl yürütme yoluyla farklılaşabilir. Bu da vericinin kültürel düzeyi,

deneyimi ve bilgi birikimi gibi özellikleriyle yakından ilgilidir (Günay, 1995). J. Williams' a (1975, s. 301; akt. Krauss ve Chiu, 1998) göre insanlar, sözleri nasıl seslettiği ile yargılanır. Vurgu, aksan ve ağız gibi özellikler; bireyin hangi coğrafi bölgeden, hangi toplumsal katmandan olduğuna ve konuşurun içten olup olmadığına ilişkin ipuçları verir. Bir başka deyişle konuşma, konuşurun ait olduğu toplumsal katmanlara ilişkin bilgiler içerir ve konuşur hakkında izlenim edinmede zengin bir veri kaynağı sunar. Nitekim Turner (1988), toplumsal katmanlaşmanın önemli bir özelliğinin giyim, konuşma, bakış açısı ve bedensel eğilimler gibi farklılıkları içeren kültürel yapı olduğunu belirtir. Her toplumsal katman, ayırt edici niteliklerin belirginleştiği bir kültüre sahiptir. Bu kültür birey ile içinde bulunduğu toplumsal katman arasında bir bağ oluşturur. Buna karşın aynı toplumsal katman içerisinde yer alan bireylerin yaşam deneyimleri, ilgileri, zevkleri farklılaşabilir. Bu farklılıklar, bireyi içinde bulunduğu toplumsal katmanın kültürü dışında farklı kültürel etkinliklerle karşılaştırabilir. Farklı kültürel etkinliklere eğilimde ise aile, yaşanan toplum değerleri, dini inanç, arkadaş çevresi, öğretmenler, doğuştan gelen yeteneklerin sağladığı ilgi ve tutumlar gibi birçok değişken etkili olabilir.

TDK'ye (2005) göre kültürün birbirinden farklı tanımları vardır:

a) Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

b) Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.

c) Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.

d) Bireyin kazandığı bilgi.

Bu tanımlar incelendiğinde birinci ve ikinci tanımda kültürün daha çok toplumsal yönünün; diğer iki tanımda ise kültürün bireysel yönünün ön plana çıkarıldığı görülür. Buradan da anlaşılacağı üzere kültür kavramının toplumla ve bireyle ilişkisi farklılık gösterir. Bu araştırmaya konu olan kültürel sermaye üzerinde -toplumun kültürel yapısının etkisi olmasına karşın- daha çok bireyin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirmiş olduğu akıl yürütme ve eleştirme yeteneği, zevk algısı, elde ettiği bilgi ve düşünceler kümesi etkilidir.

Alanyazın incelendiğinde kültür ile kültürel sermaye kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı durumlar görülür. Bu durum, kültürün kültürel sermayeyi de içine alan geniş anlamlarda kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Swidler (1986) kültürü, bireylerin eylem planlarını oluşturmak veya düzenlemek için günlük yaşamda kullandıkları beceri, biçim ve alışkanlıkların bir araç seti olarak nitelendirir. Benzer biçimde Gans'ın (2018, s. 21) kültür tanımı yalnızca, ister eğitim amacıyla ister estetik amaçla, ister manevi nedenlerle isterse de eğlenmek ve vakit geçirmek için kullanılsın, kabaca "sanat" diye ulamlaştırılan (edebiyat, müzik, mimarlık ve tasarımın yanı sıra, basılı medya, elektronik medya vb. medyanın tüm ürünlerini de içeren) eylemleri, eserleri ve düşünceleri kapsar. Aynı zamanda Gans (2018, s. 21) bilginin de bir kültür olduğunu vurgular. Güngör (2018, s. 302) de kültürün toplu hâlde yaşayan bireylerin günlük yaşam pratikleri içerisinde yarattıkları veya ürettikleri değerleri, gelenekleri, görenekleri, tavır ve davranışları anlatan bir kavram olarak geliştiğini belirtir. Öte yandan Williams (1993, s. 10), kültürün kültürel ilgi, kültürel ve entelektüel etkinlikler ve sanatı içeren bir kavram olduğunu savunur. Bu bağlamda kültüre ilişkin sanat, bilgi, eğitim, vakit geçirme uygulamaları gibi bileşenlerin aynı zamanda kültürel sermayeyi oluşturan değişkenler olduğu söylenebilir.

Bourdieu (1986); sermaye kavramını klasik tanımın dışına çıkarak bireysel ve toplumsal temelde toplumsal enerjiyi nesneleştirmeye olanak tanıyan, farklı biçimlerdeki birikim; kültürel sermayeyi ise aile içinde ve okulda edinilen eğitimsel yetkinlikler olarak tanımlar. Bu tanım zamanla anlamsal genişlemeye uğramış ve araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanmıştır. Bu bağlamda Marshall (1999, s. 448) kültürel sermayeyi, içinde çeşitli dilsel ve kültürel becerilerden oluşan bir tür sosyokültürel alt yapı ve yaşantı zenginliği olarak görür. Avcı (2015) ise kültürel sermayenin, geniş anlamıyla eğitim ve aile aracılığıyla çevreden gelen miras yoluyla sosyalleşme sürecinde elde edilen birikimin toplamını dile getiren bir kavram olduğunu belirtir. Harker'a (1990) göre kültürel sermaye, eğitimle yakından ilişkisi olduğu düşünülen tutum ve eğilimleri kapsar. Swartz (1996), kültürel sermayenin sözlü yetenek, genel kültürel farkındalık, estetik yeğleyiş, bilimsel bilgi ve akademik başarı gibi geniş bir kaynaklar dizisini kapsadığını vurgular. Dumais (2002) ise kültürel sermayenin daha çok bireylerin -habitusları içinde yer alan- bilgi, dil yetkinlikleri ve tavırlarında gömülü olduğunu savunur. Daha çok eğitim geçmişi ve yaşam

biçimi sayesinde yüksek düzey kültürel sermayeye sahip bir birey kendisini bekleyen ve toplumsal yaşamını daha kusursuz hale getirebilecek olası değişiklikleri algılayabilir. Bu nedenle kültürel sermayenin hacmi, sahibini başka bir toplumsal konuma yükselterek diğerlerinden ayrı bir yere taşıyabilir (Arun, 2012).

Bourdieu (1991, s. 2), her türden dilsel etkileşimin sosyal yapıdan izler taşıdığını ve aynı zamanda bu sosyal yapıyı bir biçimde ifade ederek yeniden ürettiğini belirtir. Alanyazın incelendiğinde kültürel sermaye tanımı içerisinde “dil yetisi, etkileşim becerileri veya dil becerileri”ni ortak bir bileşen olarak gösteren araştırmalar (Aschaffenburg ve Maas, 1997; Dumais, 2002; Robinson ve Garnier, 1985; Sullivan, 2001) olduğu görülür. Sözel becerinin kültürel sermaye tanımları arasında ortak bir biçimde yer aldığı gerçeğinden hareketle dil becerilerinin bir kısmının kültürel sermaye ile açıklanabileceği söylenebilir. Dil becerilerinin iyi olması kültürel sermayeyi geliştirici bir öge olarak kabul edilemeyebilir ancak kültürel sermayeyi geliştirici çabaların, etkinliklerin ve eylemlerin dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği öngörülebilir. Nitekim Bourdieu (1977b, 1991), dilin dilsel sermaye biçiminde bir tür kültürel sermaye olarak kabul edilebileceğini ve bir bireyin konuşma dilinin kültürel sermayenin bir ölçütü olarak görülebileceğini belirtir. Ayrıca Bourdieu ve Passeron (2015a, s. 155), dilsel sermayenin toplumsal sınıflar arasında eşitsiz bir biçimde dağılım gösterdiğini ve bu durumun toplumsal sınıf ile okuldaki başarı arasındaki ilişkiyi etkilediğini vurgular.

Bourdieu (2017), farklı kültürel sermaye hacimlerine sahip profesyonel/yönetici meslekte yer alan bireylerle ev kadınlarının sadece çalışıp çalışmadıkları, eğitim durumları veya gelirleri açısından ayrışmadığını; beğenileri, zevkleri açısından da ayrıştıklarını belirtir. Bu örnekten hareketle önce beğenilerin, sonra toplumsal sınıfların birbirinden ayrıldığını vurgular. Ayrım, sadece ve en bilindik haliyle ekonomik sermaye üzerinden gerçekleşmez. Farklı kültürel sermaye düzeyleri, bireyleri açık ve şaşmaz biçimde birbirinden ayırır (Arun, 2018, s. 187). Bu ayrışma, kültürel etkinliklere katılım, gelir, eğitim durumu, beğeni, ilgi, zevk ve tutum gibi değişkenlerde kendini gösterir. Bu çalışmada farklı kültürel sermaye düzeylerinin bireyleri bu değişkenler üzerinden birbirlerinden ayırmasının yanı sıra konuşma biçimleri ve konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikleri bakımından da ayrıştırılabileceği öngörülmüştür. Nitekim kültür

kavramını kültürel sermaye kavramına yakın anlamda kullanan McCarthy (2002), kültürün sadece hukuk, sanat ve din alanlarında keşfedilemeyeceğini; günlük olanın dünyasına girdiğini, konuşma biçimlerinde ve çeşitli romanlarda kısacası bütün söylem alanlarında erişilebilir ve gözlemlenebilir çok çeşitli, çok katlı ve çok kodlu bir olgu olduğunu belirtir (akt. Ünal, 2004). Dolayısıyla kültürel sermayenin de günlük yaşamın vazgeçilemez eylemlerinden olan konuşma alanındaki etkilerine erişilebileceği ve bu etkilerin gözlemlenebileceği söylenebilir.

Buraya kadar ortaya konulan bulgu ve yaklaşımlarda kültürün ya da kültürel sermayenin dili, daha özgül anlamda ise konuşmayı biçimlendirmesindeki rolünden söz edilmektedir. Burada kültür kavramı, genel olarak bireyin içinde bulunduğu toplumun değerleri, yaşam biçimleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve kültürel sermayeyi de kapsayan bir üst kavram olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya konu olan kültürel sermaye ise aile ve toplum değerlerinin yansımalarının yanı sıra bireyin eğitim aracılığıyla ve kendi çabaları ile elde ettiği entelektüel birikimleri içerir. Bu bağlamda kültürel sermaye toplumların yaşam ilkelerinden, kurallarından ve geleneklerinden etkilenmesine karşın daha çok bireysellik taşır. Kısacası kültürel sermaye, içinde yaşanılan toplumun veya ailenin kültürel yansımalarının yanı sıra özel çaba ile elde edilen kültürel birikimlerin bütünüdür. Nitekim Kincheloe (2018, s. 182), kültürel sermayenin tutum, tavır, beğeni, tarz, aksan, dilbilgisi, duyuşsal düzey vb. temalar altında kendini gösterdiğini belirtir. Entelektüel anlamda zayıf bir aileden veya toplumdan gelmiş bir bireyin kendi istekleri, çabaları ve zevkleri doğrultusunda kültürel sermayesini geliştirmesi olanaklıdır. Yaşam biçimine koşut olarak katıldığı çeşitli etkinlikler (kamp, yürüyüş, müzik eğitimi, halk oyunları, drama eğitimi, el sanatları vb.) okuduğu kitaplar, izlediği filmler bireyin kültürel sermaye yeterliğini artırabilir.

Bir kimsenin kültürel sermayesinin oluşumunda, biçimlenmesinde, genişlemesinde yapılan seçimler, toplumsal sınıf, yaşanılan yer, ırk, yaş, bölgesel köken, ekonomik durum, belli kültürel içeriklere ilgi gösterme, kişilik özellikleri gibi birçok değişken etkili olabilir. Bu çalışmada amaç kültürel sermayenin düşük ya da yüksek olmasının iyiliği ya da kötülüğünü ortaya koymak değildir. Amaç, farklı kültürel sermaye düzeylerinde olan bireylerin konuşma başarımlarının ve konuşmaya ilişkin duyuşsal niteliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya

koymak, elde edilen bulgulardan hareketle kültürel sermayeyi oluşturan değişkenlerin konuşma sürecindeki rollerini belirlemektir. Konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmanın duyuşsal niteliklerini denetim altında tutmak için öne sürülen strateji, yöntem ve tekniklerin her bireyi aynı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Nitekim konuşma edimine ilişkin aynı öğretimsel süreç içerisinde bulunan öğrencilerin konuşma başarımları ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine ilişkin düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu farklılık sadece öğrencilik yaşamıyla sınırlı kalmayıp sonrasında da devam etmektedir. Dolayısıyla konuşma başarımına ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine ilişkin bireyler arasında oluşan bu farklılığın sadece program, strateji, yöntem ve tekniklerle açıklanması olanaklı değildir. Bu bağlamda farklılaşan konuşma başarımlarının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin bir nedeni olarak kültürel sermaye yeterliğini öne çıkarmak ve böylelikle konuşma başarımları ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri arasındaki farklılıkların nedenlerine ilişkin yeni bir bakış açısı geliştirmek istenmiştir. Bu bağlamda konuşmanın sosyolojik bir yönünün de olduğu, sadece strateji, yöntem ve tekniklerle bu becerinin gelişmeyeceği, yetkin konuşuculardan oluşan bir toplum oluşturabilmek için sosyolojik ve kültürel değişimlerin de gerekli olduğu düşünülmektedir.

Her bireyin dili kullanma biçimi farklıdır ve dil, onu kullanan birey hakkında ipuçları verir. İfade edilen sözceler, seçilen sözcükler, üretilen dilin sesbilimsel ve sesbilgisel özellikleri gibi işaretler dil kullanıcısının tanınmasına yardımcı olur. Örneğin; konuşmacı söylemese bile telefonla konuşurken ses tonundan konuşmacının yaşı, cinsiyeti, ruh hali, eğitim düzeyi, içinde yetiştiği toplum ve hatta kültürü bile belirlenebilir. Bu bağlamda her birey, kendine ait özellikleri ve çağrışımları içinde yetiştiği toplumsal ve kültürel değerler ile birleştirerek o topluluğa göre tasarladığı bir dil ortaya çıkarır (Önem, 2011). Dil, toplum tarafından kuralları benimsenmiş soyut bir olgudur. Söz ise dil kullanımını somutlaştıran ve bireysel bir nitelik taşıyan üründür. Söz ile konuşma sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Söz, konuşma eylemiyle dışa aktarılır. Bireylerin konuşma sırasındaki sesletim, vurgu, tonlama, sözcük seçimi, sözcüklerin dizilimi, konuya yaklaşım biçimleri gibi konuşmayı yapılandıran öğeler üzerinde eğitsel durumu, kitap okuma alışkanlığı, ailenin eğitimsel ve kültürel nitelikleri gibi birçok farklı değişken etkili olabilir. Kültürel sermaye bu değişkenleri içinde barındıran üst bir kavram olma özelliği gösterir. Dolayısıyla

bireyler arası farklılık gösteren aile mirası, eğitsel durum, kitap okuma alışkanlığı, sosyal etkinliklere katılım eğilimleri, beğeni ve zevkler gibi bileşenlerin etkisiyle belirlenen kültürel sermaye düzeylerinin konuşma başarımlarını ve konuşmanın duyuşsal niteliklerini farklılaştırabileceği düşünülmektedir. Nitekim Görgün Baran (2008), kültürel sermayenin bireyin iletişim kurma ve konuşma biçimini de kapsayan bir kavram olduğunu vurgulayarak kültürel sermaye ile konuşma arasındaki ilişkiye dikkat çeker.

Bu araştırmada okul deneyimleri, aile yaşantısı veya özel çabalar aracılığıyla elde edilen kültürel sermayenin konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı aynı dil topluluğu içerisinde yaşayan bireylerin farklı konuşma biçimleri, konuşma yeterlikleri ve konuşmaya ilişkin duyuşsal algıları üzerinde, bireyden bireye farklılık gösterebilen kültürel sermayenin bir rolü olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal boyutuna ilişkin durumlar incelenirken toplumsal katmanlar veya sosyoekonomik düzey değil, kültürel sermaye düzeyleri temel alınmıştır. Toplumsal dilbilim daha çok farklı toplumsal katmanlar arasındaki dil benzerliklerini ve farklılıklarını inceler. Ancak aynı toplumsal katman içerisinde kendisini çeşitli yönlerden geliştirmiş ya da aynı toplumsal katman içerisindeki diğer üyelerden kültürel açıdan geri kalmış bireyler olabilir. Bourdieu (1985a), farklı toplumsal katmanların ilgi alanı, biliş, davranış veya alışkanlıklar gibi değişkenleri arasında benzerlikler olabileceğini belirtir. Bir kültürün bütün üyelerinin aynı bilgiye sahip olduğu düşünülemez. Aynı topluluğun ve hatta aynı ailenin içindeki bireyler temel kültürel inançlar hakkında farklı düşüncelere, günlük kültürel uygulamalarda farklı beceri düzeylerine, olayları yorumlama ve sorun çözme konusunda farklı stratejilere sahip olabilirler (Duranti, 2019, s. 44). Nitekim çalışma öncesi yapılan ön araştırmada toplumsal katman belirleme formu aracılığıyla aynı toplumsal katman içerisinde yer aldığı belirlenen yirmi bireye uygulanan kültürel sermaye ölçeğinden elde edilen bulgular kültürel sermaye düzeylerinin farklılaşabileceğini göstermiştir. Buna karşın kültürel sermaye düzeyleri büyük ölçüde farklılaşan bireylerin genellikle farklı toplumsal katmanlarda yer aldığı da söylenebilir.

1.2. Araştırma Sorusu

Kültürel sermaye, konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Alt Araştırma Soruları

1. Katılımcıların kültürel sermayesi, konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliliği nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. Kültürel sermaye ile konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Kültürel sermayenin “entelektüel birikim”, “katılım”, “kültürel bilinç” ve “kültürel potansiyel” alt boyutları, konuşma başarımının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

4. Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “söyleyiş”, “akıcılık”, “içerik”, “dil yetkinliği” ve “sözsüz iletişim” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. Kültürel sermaye, konuşma tutumunun “ilgi ve sevgi” ve “endişe ve kaygı” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

6. Kültürel sermaye, konuşma özyeterliliğinin “konuşmayı planlama”, “konuşma süreci”, “dilsel yapı” ve “dinleyici faktörü” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

7. Kültürel sermaye, konuşma kaygısının “psikolojik durum”, “fizyolojik belirtiler” ve “beceri ile ilgili kaygı” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

8. Kültürel sermaye yeterliğinin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğine ilişkin katılımcı görüşleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?

9. Katılımcılar kendi kültürel sermaye yeterlikleri doğrultusunda konuşma becerilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; kültürel sermayenin konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliliği üzerinde yordayıcı rolünün olup olmadığını belirlemek, bir başka deyişle konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın diğer amaçları ise, katılımcıların kültürel sermaye yeterliğinin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğine ve kültürel sermayelerini göz önüne aldıklarında konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde konuşma üzerinde çeşitli etkinlik, teknik, yöntem ve stratejilerin etkililiğinin sınındığı çalışmalar (Ahmad ve Rozimela, 2013; Atli ve Bergil, 2012; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Doğan, 2009; Erdem ve Erdem, 2015; Kemiksiz, 2016; Khameis, 2006; Kurudayıoğlu, 2003; Kusnierek, 2015; Lourdunathan ve Menon, 2006; Maden, 2011; Sallabaş, 2011; Sato, 2003; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012; Temizkan, 2009; Tüzemen, 2016; Yaman ve Karaarslan, 2012) ile konuşma becerisinin geliştirilmesi, konuşma becerisinin çeşitli boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, konuşma becerisini etkileyen etmenler gibi konulara ilişkin çalışmalar (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Ayrancı, 2016; Başaran ve Erdem, 2009; Bircan, 2013; Hamzadayı ve Dölek, 2017; Temizyürek, 2007; Uçgun, 2007; Vilimec, 2006) olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkililiğini sorgulayan çalışmalara (Andersen ve Hansen, 2011; DiMaggio 1982; Gaddis, 2013; İnce, 2014; Jæger, 2011; Lareau, 1987; Lee ve Bowen, 2006; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999; Tramonte ve Willms, 2010; Wildhagen, 2009; Yamamoto and Brinton, 2010; Yaşar, 2016) da rastlanmaktadır. Buna karşın konuşma başarımını ve konuşmanın duyuşsal niteliklerini kültürel sermaye üzerinden inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazına bakıldığında konuşmanın bireyin kişilik özelliklerinden izler taşıdığını vurgulayan ve bu durumu çeşitli açılardan (girişimcilik, güvenilirlik ve yeterlik) inceleyen çalışmalar (Baskett ve Freedle, 1974; Miller vd., 1976; Scherer, 1979; Scherer, Londra ve Wolf, 1973; Street ve Brady, 1982; Street vd., 1983) olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulgularından hareketle hızlı konuşma oranlarına sahip bir bireyin yeterlilik, girişkenlik ve güvenilirliğin boyutları açısından olumlu bir biçimde değerlendirildiği, uzun süreli duraksamaların yetkinlik değerlerini düşürebildiği ve yüksek sesle konuşmanın baskınlığa işaret ettiği söylenebilir. Aynı zamanda bu değişkenler arası ilişkiyi tersten kurmak da olanaklıdır. Örneğin, girişken bireylerin hızlı konuştuğu yorumu yapılabilir. Konuşmanın kişilik özelliklerini, kişilik özelliklerinin de konuşmayı biçimlendirebileceği gerçeğinden hareketle kültürel sermayenin kişilik özellikleri üzerinden konuşmayı yapılandırabileceği de öngörülmektedir. Nitekim dil, toplumsal kimlikleri ortaya koyan bir işarettir (Krauss ve Chiu, 1998), bireye

toplumsal kimlik kazandıran ise onun toplumsal ilişkiler ve kültürel etkinlikler aracılığıyla elde ettiği kültürel sermayesidir.

Kültürel sermayenin bir parçası olan dilsel sermaye, eğitimin bir parçası olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle herhangi bir dilsel çalışmaya yaklaşıırken hem ekonomik hem de kültürel sermaye göstergelerinden yararlanmak önemli görünmektedir (Grenfell, 2011, s. 72). Bourdieu; dil, eğitim ve kültürel tüketim analizlerini birbirinden ayrı görmez. Bunların kültürel kaynakların kullanımı ile ilgili olduğunu ve iletişim ve söylem analizinin sosyolojik girişimlerin temel taşlarından birisi olması gerektiğini savunur (Jenkins, 1992, s. 99). Bourdieu'nün bu yaklaşımından dilin, daha özgül anlamda ise konuşmanın sosyolojik bir yönünün olduğu anlamı çıkmaktadır. Nitekim bu araştırmanın çıkış noktası da bu yaklaşımdır. Toplumsal yaşam koşulları, bireyin toplumsal alan içerisindeki uygulamaları, alışkanlıkları, zevkleri, beğenileri, kültürel etkinliklere katılım yeğleyişleri gibi değişkenlerin konuşma biçimleri, başarımları veya konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerinde etki göstermesi beklenir.

Öte yandan nitelikli bir konuşmada sözcüksel çeşitlilik, sözsüz hareketler, konuşma süresi, konuşmanın örneklerle desteklenmesi, konuşma akıcılığı ve açıklığı gibi değişkenler etkin rol oynar. Kültürel sermayenin konuşmayı biçimlendiren ve etkililiğini sağlayan bu değişkenler üzerinde etkili olabileceği öngörülebilir.

Yukarıdaki düşüncelere koşut olarak kültürel sermayenin konuşma başarımları, kaygısı, tutumu ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemenin toplumsal dilbilim alanına yeni bir bakış açısı kazandıracağı; konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere, öğretmenlere ve program tasarımcılarına katkı sağlayacağı; “kültürel sermaye ve temel dil becerileri” üzerinde düşünme, tartışma ve araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 yıllarında çeşitli illerde yaşayan ve farklı meslek gruplarında yer alan 263 katılımcı ile,

2. 2019-2020 yıllarında yapılan konuşma uygulamalarından ve ilgili ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubunun yeterli nicelikte ve nitelikte olduğu,
2. Katılımcıların ölçeklerde yer alan maddelere içtenlikle ve doğru yanıtlar verdikleri,
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin örneklem grubunun bütün üyelerini benzer biçimde etkilediği,
4. Gözlemlenemeyen özelliklerin örneklem grubunun bütün üyelerinde benzer biçimde var olduğu,
5. Katılımcıların video kaydı sırasında kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt verdikleri sayıtlarından hareket edilmiştir.

1.8. Tanımlar

Kültür: Kültür; bir toplumu ya da toplumsal bir kümeyi tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün, sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da içeren, insana kendini yansıtmaya yeteneği ve ahlaki bağlılık duygusu veren, onu akılcı yapan, onun eleştirel düşünebilmesini sağlayan bir olgudur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1982).

Kültürel sermaye: Kültürel sermaye eğitim yoluyla veya aile içerisinde kazanılan değerlerin yanı sıra, dili kullanma becerisi, konuşma biçimi, kültürel yeterlik, kitap okuma, müzelere, tiyatroya, konsere gitme, kişilerarası beceriler, kültürel işaretler (davranışlar, beğeniler ve tutumlar), kültürel kaynaklara duyulan ilgi gibi bireysel çaba yoluyla elde edilebilecek bileşenleri de kapsayan bir kavramdır (Bourdieu, 1979; De Graaf, De Graaf ve Kraaykaamp, 2000; DiMaggio ve Mohr, 1985; Robinson ve Garnier, 1985).

Konuşma: Konuşma; düşüncelerin, duyguların, tasarıların bilişsel ve fiziksel bir dizi işlemlerden sonra sesler aracılığıyla bir başkasına aktarılması eylemidir.

Konuşma Kaygısı: Konuşma kaygısı; bireyin konuşma sürecini etkileyen huzursuzluk, tedirginlik, hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, endişe ve gerginlik gibi korku verici veya tehdit edici durumlar karşısında verdiği psikolojik ve fizyolojik tepkilerdir (Fang, 2011).

Konuşma Tutumu: Konuşma tutumu, konuşmaya karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz duygusal eğilimlerdir.

Konuşma Özyeterliği: Konuşma özyeterliği, bireyin yetkin bir konuşucu olabilmek için eylem planlarını düzenleme ve yürütme becerilerine ilişkin kişisel yargıları ve inançlarıdır (Bandura, 1977).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kültürel sermaye ve konuşma becerisine ilişkin kavram, kuram ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kültür ve Toplum

Throsby (1999) kültürü, bireylerin etkinliklerinde ve inanç yapılarında kendini gösteren işlevsel bir etmen ve insan davranışlarında beliren ortak yönlerin bir ifadesi biçiminde tanımlar. Turhan'a (1994, s. 45) göre kültür; toplumda var olan her türden bilgi, ilgi, alışkanlık, değer yargıları, genel tutumlar, görüş, düşünce ve tüm davranış biçimlerinin oluşturduğu bir bütündür. Bogdanoviç'e (2014, s. 41) göre ise kültür; bireyin dünya görüşünü, davranışlarının altında yatan ahlaki kuralları, dünyayı algılama biçimlerini, sanat eserlerini, maddi ve manevi değerlerini içeren kültürbilimin temel kavramlarından biridir. Toplumsal yaşantının varlık kazandığı her yerde, kültürün de yaşama dünyasının ayrılmaz bileşeni olarak var olması, insanlığın toplumsal tarihi ve durumuyla kültürün eşzamanlılığını göstermektedir (Köktürk, 2017, s. 32). Toplum belli bir coğrafyada sürekli olarak birlikte yaşayan, ortak duygular, davranışlar, beklentiler ve geleneklere bağlı bireylerin oluşturduğu toplumsal bir sistemdir. Toplum halinde yaşayan bireyler, kültür olarak tanımlanan değerleri, davranış biçimlerini ve toplumsal normları ya da davranış standartlarını oluştururlar (Aydın, 2014, s. 1). Farklı coğrafyalarda yaşayan, farklı beklentiler ve geleneklere bağlı toplumların oluşturduğu kültürel yapılar da farklılaşır. Her toplumun belirli yapıda kendisine özgü kültürel yapısı olsa da toplumun bazı üyeleri o kültürel yapının dışında ancak o yapıdan etkilenerek kendi kültürel standartlarını, davranış kalıplarını oluşturabilir.

Farklı alanyazınlar incelendiğinde kültürün “toplumsal miras ya da gelenekler birliği, yaşama yolu ya da biçimi, bireysel psikoloji, düşünüş, simge, idealler, değerler ve davranışlar, çevreye uyum” gibi açılardan tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Geçmişten bugüne değişen tanımlarda kültür, öncelikle düşüncenin genel durumu olarak ele alınmış, daha sonra toplum içinde entelektüel yapının gelişimi olarak ifade edilmiş, devamında sanatın genel yapısı olarak görülmüş, yüzyılın sonlarına doğru ise düşünsel ve ruhsal yaşam biçimi olarak ele

alınmıştır (Oğuz, 2011). Kültürün farklı alan ve yaklaşımlar doğrultusunda çok farklı biçimlerde ele alınması, ne kadar geniş bir kapsama sahip ve onu sınırlandırmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

Bourdieu'ye (2016, s. 66) göre kültür, henüz sorulacak soruların olmadığı bir yaşta edinilen, her türlü kullanıma açık bir nevi kamusal bilgilerdir. Bourdieu (2016, s. 66) hayatın herhangi bir başka amaç gütmeden kültürle uğra arak ve onu geliştirerek geçirilebileceğini veya bu kültürden sonsuz bir araç kutusu olarak da yararlanılabileceğini belirtir. Taylor (1958, s. 269) ise kültürü, bireyin toplumdan edindiği sanat, ahlak, bilgi, inançlar, gelenekler gibi beceri ve alışkanlıkları içine alan bir bütün olarak tanımlar. Her toplumda öngörülen davranış kalıplarının yanı sıra başka davranış kalıplarının ve örüntülerinin sağlandığı çeşitli alanlar bulunur. Her toplumda giyinme zorunlu olarak evrensel olsa da giyinmenin farklı biçimleri ve farklı giysi tipleri de toplum tarafından kabul görülebilir. Bu alternatif davranışlar konuşma, ikinci dil öğrenme veya belli rollere hazırlanan üyeler için öngörülen uzmanlık davranışları gibi yaşamın diğer boyutlarını da içerebilir (Aydın, 2014, s. 43).

Toplumsal evrimle menin gerçekleşmesinde dikkate alınması gereken kavramların başında kültür gelir. Kültür, toplumsal bir üründür. Çünkü insan doğumundan ölümüne kadar bir toplum içinde ya ar. Örneğin, dünyaya gözlerini yeni açan bir  ocuk dilini, dinini, yiyip-içmesini, giyinip-ku anmasını, çevresini, toplumsal yaşantısını, değerlerini, normlarını vb. bir kültür çevresinde öğrenir. Dolayısıyla kültür doğuştan gelen kalıtsal özellikler değil, sonradan kazanılan öğrenilmiş özelliklerdir. Topluma yeni katılan her  ye bunu öğrenerek geliştirir. Kültürü toplumsal yaşamın belli bir alanına göre (sanat, edebiyat, müzik vb.) sıkı tırmamak gerekir. Kültür insanın yaşamının her alanındaki kendisi ve kendisine ait olanın ifadesidir; çünkü kültür, insanın yaşamını, geçmişten gelen deneyimleri ve birikimleriyle nasıl ürettiğini anlatır. Kültür, oluşum ve yapılı  yerinin özelliklerine göre siyasal, sosyal, ekonomik, eğlence, dinlenme, müzik, sanat, edebiyat, gençlik, i  i sınıfı, arkadaşlık, i , dostluk,  evre, köy, kent, başkaldırı, saldırı, sıyrılma, teknoloji, din, hukuk, adalet vb. gruplara ayrılabilir. Bu farklılık insanların belli zaman, uzam ve koşullarda kendi varlıklarını üretmede söz konusu olabilir. Kısaca kültür, belli bir topluluğun belli zaman ve şartlarda üretim biçimindeki ki iliğidir ( zkan, 2006). Bir toplumu biçimlendiren sanat, din, ahlak ve hukuk gibi kavramların ne kadar var olduğu ve nasıl işlediği o

toplumun kültürüne ilişkin ipuçları verir. Toplumda ne varsa kültüre o yansır. Kültür, toplumsal üretimin bir karşılığıdır. Toplum, süreç içerisinde bir kültür oluşturur ve oluşturduğu bu kültürü üyelerine aktarır.

En geniş anlamda kültür, soyut kavramları anlayabilme ve kullanabilme olarak tanımlanabilir. Eğer böyleyse kültürlü insana “entelektüel” insan da denilebilir. Bazen de bir sanatçı veya keyif için sanatla ilgilenen bir birey kültürlü insan olarak tanımlanabilir. Fakat nadir olarak kültürlü bir insanın sayılan bütün bu vasıflara sahip olabileceği düşünülür. Arnold; kültürlü insanının aynı zamanda hem musikiden hem de resimden anladığını belirtmemiştir ancak kültür dallarında başarılı olmanın, kültürlü olmak için gerekli olduğu vurgulamıştır. Yalnızca herhangi bir kültür dalında başarılı olmak bir kimseye “kültürlü birey” demek için yeterli değildir. Eğitimden ve sanata karşı anlayış ve duygudan yoksun bir nezaket, ruhsuz bir makineleşmeye; duygudan ve nezaketten yoksun bir öğrenim ise bilgiçliğe yol açar (Eliot, 1987, s. 13). Bu bağlamda kültürel sermaye yeterliğine bağlı olarak bir bireye kültürlü diyebilmek için bireyin farklı sanatsal etkinliklere ve eğitimsel uygulamalara katılması ve bunlar hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle bir kültürün ortaya çıkabilmesinin ön şartı toplumdur denilebilir. Kültür kendisine bir yaşam alanı bulabilmek için bir arada yaşayan insan topluluğuna gereksinim duyar. O topluluğun üyeleri ise kültürün biçimlendirilmesinde etkin rol oynar. Önceleri toplum tarafından biçimlendirilen kültür, olgunlaştıkça toplumu etkilemeye ve yönlendirmeye başlar. Toplum ve kültür arasındaki ilişki karşılıklı etkileşim ve biçimlendirme içerisinde varlığını sürdürür.

2.2. Toplumsal Dilbilim

Toplumsal dilbilim çalışmalarının temeli Kuzey Amerika’da yaşayan insanların konuştuğu ölçünlü İngilizceyle, siyahilerin konuştuğu dil arasındaki farklılıklardan doğan sorunları çözme uğraşına dayanır. Toplumsal dilbilim, dil ve toplum adına ortada bulunan her türlü varlığın kesişim kümesini oluşturan elemanların neden-sonuç ilişkisine dayalı tüm olgularını derinlemesine inceleyen dilbilim dalıdır (Güven, 2012). Kısacası toplumsal dilbilim, dilbilim aracılığıyla toplumsal yaşamın incelenmesidir (Coupland ve Jaworski, 1997; Trudgill, 2000). Bu alan, dilin kim tarafından, nerede ve niçin kullanıldığına bağlı olarak bir bağlam içerisindeki var oluşunu tartışır (Tagliamonte, 2006, s. 3). Toplumsal dilbilim dili,

toplumdaki işlevi açısından inceler. Toplum ve dil, birbirinden ayrılmayan iki kavramdır. Dil olmadan ortak bir yaşam, ortak bir yaşam olmadan da dil düşünülemez. Toplumsal dilbilim, bireyin dili kullanımında çevrenin etkisini öncelediği için önce toplum yapısını sonra ona koşut olarak gelişen dil yapısını araştırır (Selen, 1989, s. 1). Toplumda kim nasıl konuşuyor, hangi dili kullanıyor, neden bu biçimde konuşuyor gibi sorulara yanıt aramak toplumsal dilbilimin ilgi alanını oluşturur (Öztürk Dağabakan, 2012).

Bireyler toplum içindeki cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi gibi farklılıklara bağlı olarak çeşitli dilsel davranışlar geliştirirler. Bu bağlamda toplumsal dilbilim, toplum ile dil arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Nitekim herhangi bir toplumsal kümeye ait olmanın en belirgin göstergesi kullanılan dildir (Karahan, 2001). Dildeki bir gelişme toplumun çeşitli alanlarına yansıdığı gibi toplumdaki bir değişim dilde kendini göstermektedir (Günay, 1995). Toplum, dili biçimlendirdiği kadar kültürel sermayeyi de biçimlendirir. Dolayısıyla benzer bir durum kültürel sermaye için de geçerlidir. Kültürel sermayede ortaya çıkan gelişim veya değişim, dili birçok yönden etkileyebilir.

Toplumsal dilbilim alanında iki temel kuramdan söz edilir: Basil Bernstein'in eksiklik kuramı ve William Labov'un ayrılık kuramı. Eksiklik kuramında toplumsal katmanlar ile konuşma biçimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu ilişkide, alt tabakadaki veya işçi tabakasındaki insanların dil edinim ve kullanımlarının üst tabakadakilerden farklı olduğu vurgulanmıştır. Alt, orta ve üst tabakanın konuşmaları ele alınarak yapılan karşılaştırmada, alt tabakadakilerin orta ve üst tabakaya oranla daha dar bir sözcük dağarcığına sahip olduğu ve daha basit cümleler kurarak iletişimlerini sağladıkları sonucu elde edilmiştir (Öztürk Dağabakan, 2012). Ayrılık kuramı ise, dil değişkenliğinin dilbilim bakımından açıklanmasını kapsamaktadır. Bu kuram çerçevesinde öncelikle dilsel dizgelerin nasıl ve hangi işlevlere ayrıldığı inceleme konusu edilmekte, bununla ilgili olarak bir dilsel toplulukta konuşulan dil içinde ölçünlü tür/türler yanında bölgesel, toplumsal ve işlevsel türlere de yer verilmektedir (İmer, 1987). Bernstein alt katman üyelerinde olmayan dilsel nitelikleri "eksiklik" olarak nitelendirirken, Labov bu durumu "ayrılık" ya da "farklılık" olarak yorumlamaktadır. Eksiklik kuramında orta katman veya üst katman konuşucularının dil kullanımı, dilbilimsel ölçüt olarak değerlendirilir. Ayrılık

kuramına göre ise her katmanın kendine özgü bir dil kullanımı vardır ve dil türlerinden biri diğerinden "daha iyi" veya "daha kötü" değildir (Sarışık, 2015).

Bernstein'a göre, bir toplumdaki sosyoekonomik tabakalar farklı dilsel davranışlara yol açmaktadır. Bunlar ise farklı dilsel kullanımlarda farklı dilsel kodlar göstermektedir. Bernstein, dilsel kod kavramıyla sistematik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen dilsel planlama stratejilerini ifade etmektedir (Dittmar 1973, s. 9). Dil kullanımlarının bu kodlarını, önceki çalışmalarında *kurallı ve halka ait* (formal/public) diye nitelendirdiği; sonradan ise *daralmış kod* (restricted code) ve *genişlemiş kod* (elaborated code) olarak tanımladığı (Lange 1991, s. 47) iki gruba ayırmaktadır. Daralmış kod, kültürel açıdan daha sınırlı olan alt tabakanın yani işçi sınıfının sınırlı dilsel kapasitesini, genişlemiş kod ise alt tabakaya oranla daha iyi ekonomik ve kültürel olanaklara sahip olan orta tabakanın geniş konuşma yeterliğini belirtmektedir. Veith (2005) yapmış olduğu bir değerlendirmede genişlemiş kodun dilsel özelliklerinin daha karmaşık, çeşitli ve zengin bir yapı gösterdiğini, daralmış kodun dil özelliklerinin ise basit, sınırlı ve sıradan bir yapıda olduğunu vurgulamıştır (akt. Öztürk Dağabakan, 2012).

Toplumsal etmenlerin dile ve bireyin dilsel tutumuna olan etkisini sorgulayan incelemelerin her biçimi, toplumsal dilbilimde anlam bulmaktadır. Belli yaşam anlayışları, iletişimsel ilişkilerin özel biçimleri ve konuşan bireyin *özyapısal* (karakteristik) deneyim birikimi bu etmenleri oluşturmaktadır. Bu kavrayış, incelenen etmenlerin *yaşambilim* (biyolojik) veya *nüfusbilimsel* (demografik) yapılarında da geçerlidir (Linke vd. 2001, s. 303; akt. Öztürk Dağabakan, 2012). Weber'e göre toplumbilim insan davranışlarını incelediği için toplum dilbilimciler iyi birer gözlemci olmalı, gözlemleri sonucunda anlam taşıyan göstergeler arasındaki ilişkileri çözümleyebilmelidir. Örneğin bir sınıftaki öğrencilerin bir bölümünün anlama ve kavrama güçlüğü yaşadığını gözlemleyen toplumsal dilbilimci, çocukta beliren bu göstergeyi çözebilmek için çocuğun ailesiyle olan ilişkisini inceler (Selen, 1989, s. 11).

Marx, yasal düzenlemelerden ve dini geleneklerden sanata ve entelektüel düşünce kadar bütün kültür olgularının üst yapıya (üst toplumsal katmana) ait olduğu ve hepsinin alt yapı (alt toplumsal katman) tarafından belirlendiğini belirtir (Alexander, 2017, s. 11). Farklı toplumsal katmanlar, toplumdaki sınırları belirleyen farklı yaşam örüntüleri sergiler. Toplumsal katmanların varlığı kültürel sermaye özellikleri ile ilişkili olmaktadır. Buna göre toplum içerisindeki sınıf

ayrımalarında değişik davranış örnekleri gözlenmektedir. Alt katman kümelerinin müze ziyaretlerini çok fazla gerçekleştirmemesi ya da popüler müzik dinleme konusundaki eğilimleri gibi kendilerine özgü davranışlarının olması buna örnek gösterilebilir. Bu nedenle toplumsal katmanlar yaşamsal davranış örüntülerinin ve kültürel sermayelerinin bir yansıması olarak varlığını sürdürürler (Konig, Rebers ve Westerik, 2006). Bernstein ve Weber gibi toplumsal dilbilimcilerin ortaya koyduğu yaklaşımlarda yer alan toplumsal katmanların alt, orta ve üst kavramları ile kültürel sermayenin düşük, orta ve yüksek düzey kavramları arasında bir benzerlik söz konusudur. Alt katmanda yer alan bireyler ile düşük düzey kültürel sermayeye sahip bireylerin toplumsal etkinlikleri ve ilişkileri arasında benzerlik olduğu görülür. Nitekim Wardhaugh (1992) toplumsal katmanı belirleyen değişkenler arasında yaşam alanı, eğitim ve kültürel yapı gibi kültürel sermayeyi oluşturan bileşenleri de göstermiştir.

Bourdieu (1979), kültürel sermayeyi bir plan ve program doğrultusunda ilerleyen eğitimle kazanılan ve diplomalarla nesnel bir görünüm kazandırılan “okul sermayesi” ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “miras ya da kalıtım yoluyla geçen kültür sermayesi” olmak üzere ikiye ayırarak inceler (akt. Ünal, 2013). Bu bağlamda kültürel sermaye edinim sürecinde ailenin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Toplum dilbilimsel yaklaşımla ele alınan bir çalışmada (Hart ve Risley, 1995; 1996) yoksul ve yüksek risk taşıyan katmanda yetişen çocuklarla varlıklı ve risk taşımayan katmanda yetişen çocuklar arasında dili ölçünlü kullanma açısından varlıklı ve risk taşımayan katmanda yetişen çocuklar lehine farklar olduğu, varlıklı ve risk taşımayan katmanda yetişen çocukların diğerlerine oranla daha fazla sözcükle karşılaştıkları ve bu durumun dil becerileri üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı saptanmıştır (akt. Tracey ve Morrow, 2017, s. 124-125). Kültürel sermayenin oluşumunda ve iyileştirilmesinde ailenin rolü göz önüne alındığında benzer bir sonucun düşük kültürel sermaye düzeyine sahip ailelerde yetişen çocuklarla yüksek kültürel sermaye düzeyine sahip ailelerde yetişen çocuklar arasında da görülmesi olasıdır.

2.3. Sermaye Türleri

19. yüzyıl ekonomistleri, sermayenin fiziksel ve ekonomik olmak üzere sadece iki biçiminin olduğu yönünde görüş birliğindeydiler. Ancak sermayenin eylemi ve dönüşümü kolaylaştıran bir değer olarak tanımlanmasıyla, yeni türleri

ortaya çıkmıştır (Lin, 2001). Fiziki anlamda sermaye, üretimde emeğin verimini artıran, daha önce insanlar tarafından üretilmiş olan araçlar olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre sadece fabrika, yol, baraj, tesis, gereç ve aygıt gibi üretim araçları sermaye sayılmaktadır. Ekonomik anlamda sermaye ise fiziksel sermaye alımı için gerekli olan ve çeşitli kaynaklardan elde edilen para, mal, mülk biçiminde tanımlanabilir (Dinler, 2009, s. 502-503). Lin (2001, s. 3) ise ekonomik anlamda sermayeyi, piyasada gelir beklentisi ile kaynakların yatırımlara dönüştürülmesi olarak tanımlar.

Sermaye kavramı farklı alanlarda farklı anlamlara gelebilecek biçimde kullanılabilir. Nitekim uzunca bir süre fiziki ve ekonomik sermaye olarak düşünülmüşse de söz konusu genel kabul “beşerî sermaye” kavramı ile değişmeye başlamış ve bir toplumun eğitilmiş ve sağlıklı çalışanlarının da sermaye değeri taşıdığı düşüncesi öncelenmiştir. Bu bağlamda sermayenin fiziksel yapısıyla birlikte, beşerî yeteneklerin ve eğitimin birer sermaye türü olarak kabul görmeye başlaması sermaye kavramının sınırlarını genişletmiştir (Yavuz, 2012). Nitekim Bourdieu (1986), sermaye kavramına genişlik kazandırmak için onu çeşitli biçimlerde kullanır ve tek bir tanımla sabitlemek yerine anlatmaya çalıştığı konu özelinde farklı biçimlerde ve farklı sıfatlarla kullanmayı yeğler. Bu doğrultuda eserlerinde onlarca sermaye türünden (kültürel, simgesel, dinsel, ekonomik, siyasal, okul, dilsel, fiziksel, saygınlık, sosyal, akademik vb. sermaye/si) söz eder (Yüce, 2007). Bourdieu (1986), sermaye türlerinin temelinde ekonomik sermayenin olduğu gerçeğini kabul eder ancak toplumsal yapının ve işleyişin anlaşılmasında sermayenin salt ekonomik kuram tarafından kabul gören biçiminin değil, diğer türlerinin de anlaşılması gerektiğini savunur. Bu bağlamda Bourdieu (1986), sermaye kavramını klasik tanımın dışına çıkarak bireysel ve toplumsal temelde toplumsal enerjiyi nesneleştirmeye olanak tanıyan, farklı biçimlerde biriktirilmiş emek olarak tanımlar ve sermayenin etkinlik gösterdiği alana bağlı olarak çeşitli biçimlerde kendisini sunabileceğini belirtir. Bourdieu’ye (1986) göre sermaye, ekonomideki maddi/parasal eğilimlerden daha geniş bir anlama sahiptir. Sermaye, parasal ve parasal olmayan biçimler olmanın yanı sıra somut veya soyut biçimler olarak varsayılabilir genelleştirilmiş bir kaynaktır. Bireylerin sahip oldukları özellikler, yatkınlıklar (dinî bağlılık, eğitimsel birikim, yeme alışkanlıkları, konuşma biçimi vb.) ve bunların diğer bireylerle ilişki içinde değiştirilmesi olarak sermaye, etkisini içinde yeniden üretilip kullanıma

sokulduğu alanda gösteren, değerini ise alan dinamikleri içinde kazanan toplumsal ilişki, toplumsal enerjidir (Bourdieu, 2017). Spillane, Hallett ve Diamond, (2003) ise genel anlamda sermayeyi; elde edilen, biriktirilen ve belirli durumlarda değerli olabilen kaynaklar olarak tanımlar.

Lin (1999), Marx'ın kuramından hareketle sermayeyi üretim fazlası ya da katma değer bir parçası olarak bir sürecin ürünü olarak görür. Bir başka deyişle sermayenin, yatırım sürecinin geri dönüşümü ve yeniden üretilmesi ile ilgili olduğunu savunur. Yatırım yapan ve katma değeri yakalayanın ise baskın sınıflar olduğunu belirtir. Dolayısıyla Marx'ın kuramının temelini sınıflar arasındaki sömürüye dayalı toplumsal ilişkiler oluşturur. Bu bağlamda Lin (1999), Marx'ın kuramını klasik sermaye kuramı olarak betimler. Daha sonraki kuramsal değişimlerin ve iyileştirmelerin klasik kuramdaki sermayenin temel öğelerini içinde barındırdığı görülür. Örneğin insan sermayesi kuramı, maddi gelir elde edilmesi beklenen durumlara (eğitim vb.) yönelik yatırımı bir sermaye olarak görür. Kültürel sermaye kuramının temelinde ise baskın toplumsal sınıf tarafından içselleştirilen anlamsal ve sembolik değerleri diğer sınıflara eğitim yoluyla aktarmak amacıyla yapılan yatırımlar yer alır. Lin (1999), Tablo 2.1'de klasik kuram ve yeni sermaye kuramlarına ilişkin kısa bilgiler vermiştir:

Tablo 2.1 Sermaye kuramları (Lin, 1999)

	Klasik kuram	Yeni sermaye kuramları (The neo-capital theories)			
		İnsan sermayesi	Kültürel sermaye	Sosyal sermaye	
Kuramcı	Marx	Schultz, Becker	Bourdieu	Lin, Burt, Marsden, Flap, Coleman	Bourdieu, Coleman, Putnam
Açıklama	İşçi sınıfının kapitalistler (burjuvalar) tarafından kullanılması	Üretim fazlası malların işçiler tarafından biriktirilmesi	Baskın sembol ve anlamların yeniden üretilmesi (değerler)	Sosyal ağlara yerleşmiş kaynakların kullanımı veya kaynaklara erişim	Grup dayanışması ve grubun yeniden üretilmesi
Sermaye	A: Üretim piyasası ile tüketim piyasası arasındaki katma değer bir kısmı. B: Ticari malların üretilmesine ve	Teknik bilgi ve beceriye yatırım	Baskın kültürel değerlerin içselleştirilmesi veya yanlış tanınması	Sosyal ilişkilere (ağlara) yatırım	Karşılıklı tanımaya ve kabul etmeye yatırım

Analiz düzeyi	dağıtılmasına yatırım. Yapısal/Sınıfsal	Bireysel	Bireysel/Toplumsal sınıf	Bireysel	Grup/Bireysel
----------------------	--	----------	--------------------------	----------	---------------

Sermaye türlerine ilişkin ortak bir adlandırma yapabilmek için tür özelliklerinin çoğunun veya tamamının hepsi tarafından paylaşılması gerekir. Ancak bazı özellikler bütün sermaye türleri için geçerliken bazıları sadece belirli türlerde kendini gösterir. Tablo 2.2’de sermaye türlerinin öne çıkan özellikleri gösterilmiştir (Light, 2004):

Tablo 2.2 Sermaye türlerinin belirli özellikleri

Sermaye Türleri	Özellikler			
	Erişilebilirlik	Vergilendirme	Saklanabilme/Depolama	Dönüşüm
Ekonomik	Hayır	Evet	Evet	Evet
Fiziksel	Hayır	Evet	Evet	Evet
İnsan	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Kültürel	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Sosyal	Evet	Hayır	Evet	Evet

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere sermaye türlerinin tamamı tarafından paylaşılan özelliklerden biri saklanabilme kapasitesidir. Ekonomik ve fiziksel sermaye uzun süre saklanabilir ancak bunların değerlerini yitirme riski vardır. Fiziksel sermayenin saklanabilmesinde kundaklama veya doğal afet; ekonomik sermayenin saklanabilmesinde ise hırsızlık, enflasyon, savaş ve iflas gibi durumlar risk oluşturur. Bireyler her ne kadar bazı riskler altında olsalar bile kültürel, sosyal ve beşerî (insan) sermayeyi saklayabilirler. Bireyin beşerî ve kültürel sermaye belleği bir bilgi deposudur. Bireyin sosyal sermaye deposu güvenilir ilişkilerden oluşur. Sosyal ve kültürel sermayeye ilişkin bilgilerin veya deneyimlerin saklanması bilginin eskimesi, bellek kaybı, birtakım fiziksel yetersizlikler gibi durumlar risk oluşturabilir. Sermaye türlerinin tamamı tarafından paylaşılan özelliklerden bir diğeri ise dönüşümdür. Örneğin birey bir mal satın aldığı zaman ekonomik sermayesini fiziksel sermayeye; sosyal ilişkileri sayesinde yüksek gelirli bir işe girdiğinde sosyal sermayesini ekonomik sermayeye; yüksek saygınlık gösteren diploması ile yüksek gelirli bir işe girdiğinde kültürel sermayesini ekonomik sermayeye; sosyal ilişkileri sayesinde bir üniversitede eğitime başladığında sosyal sermayesini insan sermayesine; nitelikli becerileri ve sanatsal yönleri sayesinde başkalarının saygısını

kazandığında kültürel sermayesini sosyal sermayeye dönüştürmüş olur (Light, 2004). Tablo 2.3’te sermaye türlerinin kısa tanımları verilmiştir.

Tablo 2.3 Sermaye türlerinin kısa tanımları [Light’tan (2004) yararlanılmıştır.]

Sermaye türü	Kısa Tanım
Ekonomik	Yatırım için var olan maddi değer.
Fiziksel	Taşınmaz mal, altyapı ve donanım.
İnsan	İş verimliliğini artıran eğitim.
Kültürel	Bireye sosyoekonomik anlamda yarar sağlayan kültürel birikim.
Sosyal	Sosyal ilişki ağlarında yer alan güven birikimi.
Psikolojik	Bireyin kendisini yönetebilme becerisi.

Sermaye, belirli bir alanda hem mücadele aracı hem uğruna mücadele edilen, sahibine belli bir güç ve söz geçirme olanağı veren ve bir alanda var olmayı sağlayan şeydir (Bourdieu ve Wacquant, 2007, s. 82). Bireyler sahip oldukları toplam sermaye hacmiyle toplum içerisinde söz sahibi olabilir, ekonomik gelirler elde edebilir ve yeteneklerini ortaya koyabilir. Buna karşın sermaye türleri her zaman iyi yönde, insanlık için yarar sağlayacak biçimde kullanılabılır. Nitekim sosyal sermaye bazen gruplaşmalara, çatışmalara veya yerleşik bürokrasiye neden olabilir; fiziksel sermaye saldırı eylemleri için kullanılabilir; insan sermayesi ise başkalarına işkence etmek için yeni yöntemler tasarlamak ve geliştirmek için kullanılabilir (Fukuyama, 2001).

Sermaye ve daha özgül anlamda kültürel sermaye kavramının daha anlaşılır olabilmesi için Bourdieu’nün çalışmalarında sıklıkla kullandığı “habitus” ve “alan” kavramlarına da değinmek gerekir. Habitus, belli bir durumda yapılması gerekli olan şeye ilişkin bir tür pratiklik duygusudur. Sporda buna “oyunu okumak” (duyumsamak) denir, bu da aslında, oyunun o anki durumunda belirsiz olmakla birlikte var olan, oyunun geleceğini önceleme sanatıdır (Bourdieu, 1995, s. 45). Bir başka deyişle habitus, insanların belirli kültürler veya alt kültür içerisinde yaşamaları sonucunda zihinlerinde sahip oldukları temel bilgi stokunu ifade eder (Palabıyık, 2011). Habituslar ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurabilir. Bir işçinin yediği şey, özellikle de yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasal kanaatleri ve bu kanaatleri ifade etme biçimi; sanayici patronun bunlara karşılık gelen tüketimleri ve etkinliklerinden sistematik olarak farklıdır. Ancak bunlar, aynı zamanda da sınıflandırıcı şemalardır; farklı sınıflandırma ilkeleri, farklı görüş ve bölünme ilkeleri, farklı zevklerdir. İyi ile kötü olanın, güzel ile çirkin olanın,

saygın ile kaba olanın vb. arasında farklılıklar görürler ama bunlar aynı farklılıklar değildir. Örneğin; aynı davranış ya da aynı eşya birisine saygın, diğerine fazla gösterişli, bir üçüncüye de çok kaba görünebilir (Bourdieu, 1995, s. 20-23).

Habitusun, sürekli bir değişim/mücadele sürecindeki toplumsal koşullarla etkileşim içinde biçimlenmesi ve benzer koşullar altındaki eyleyenlerde benzer özelliklerinin öne çıkması nedeniyle Bourdieu, habitusu “alan” kavramıyla birlikte değerlendirmektedir (Yüce, 2007). Bourdieu sosyolojisinde alan, çeşitli sermaye türlerine sahip toplumsal konumların olduğu ve bireylerin sahip olmak için peşlerinde koştukları bir mücadele alanı olarak betimlenir (Görgün Baran, 2013, s. 7). Alan, kendi özel belirlenimlerini veya yatkınlıklarını içine girenlere dayatan bir güç alanıdır. Nitekim bilim insanı olmak isteyen bir birey, gerekli olan bilimsel sermayeyi edinmek ve ilgili dönem ve yerdeki bilimsel çevrenin geleneklerine, düzenlemelerine, yatkınlıklarına kısaca habitusuna bağlı kalmak zorundadır (Wacquant, 2016, s. 63).

Bourdieu (1995, s. 169) tarafından eyleyenlerin bir alana dâhil olmalarında habituslarının uygunluğuna yapılan vurgu, her alanın kendine özgü kurallara sahip olduğuna ve belli koşulları sağlayamayanların alana girişlerinin olanaklı olmadığına dikkat çekmesi açısından önemlidir. Bourdieu, “alanın sınırları”nın (ampirik çalışmalarında bunu “alana giriş hakkı” olarak adlandırmaktadır) ve bu sınırları kimin/neyin belirlediğinin sorgulanmasının alanın tanımlanması ve alanda olup bitenlerin anlaşılabilmesi için zorunlu olduğunu vurgulamaktadır (Yüce, 2007).

Habitus, sermaye ve alan kavramları birbirleriyle içsel bir ilişki içerisindedir. Nitekim bu kavramlardan her biri analitik gücünü sadece diğerleriyle birlikte kazanır (Wacquant, 2016, s. 65). Özetlemek gerekirse alan, bireylerin kendilerini ispatlamak veya geliştirmek için çabaladıkları yaşamsal sınırları (din, ekonomi, eğitim, spor vb.); habitus, bu yaşamsal sınırlarda var olan bireylerin ya da baskın sınıfın yatkınlıkları, kuralları, beğenileri, zevkleri ve bilgilerini; sermaye ise alan içerisinde gösterilen çaba sonucunda elde edilmiş habituslar aracılığıyla biriktirilen ve belirli durumlarda değer kazanabilen kaynakları ifade eder.

Bourdieu (1986) alan analizlerinde, emeğin farklı biçimlerde somutlaştığını belirten ve toplum içindeki gücü ve eşitsizliği belirleyen dört temel sermayeden söz eder. Bunlardan ilki ekonomik sermaye; finansal kaynakları (para

ve mal), ikincisi sosyal sermaye; toplumsal yükümlük, bağlantı ve ilişkileri, üçüncüsü sembolik sermaye (meşruiyet); bireyin kendisi ile ilgili olan görünüş, şeref, saygınlık, duruş ve konuşma gibi özellikleri ve dördüncüsü kültürel sermaye; eğitime ilişkin kültürel ürün ve hizmetleri ifade eder. Sermaye türleri akışkanlık ve dönüştürülebilirlik gibi yönlerden farklılık gösterebilir. Ekonomik sermaye, kültürel ve sosyal sermayeye kolayca dönüşebilir. Kültürel sermayeyi sosyal sermayeye dönüştürmenin, sosyal sermayeyi kültürel sermayeye dönüştürmekten daha kolay olduğu söylenebilir. Ayrıca akışkanlık, dönüşebilme ve sermaye biçimlerinin kaybolmuş güçleri toplumsal alanlarda etkinlik gösteren bireyler için farklı senaryolara yol açabilir. Bazı konum ya da statüler, yüksek ekonomik sermayede ancak düşük sosyal ve kültürel sermayede nitelendirilebilir. Bu durum tam tersi bir nitelik de taşıyabilir. Örneğin bazı zengin topluluklar, kültürel sermaye açısından düşük olmalarına karşın yüksek ekonomik sermaye ile donatılmıştır. Başka bir örnek olarak uluslararası iş danışmanlarının kültürel ve ekonomik sermayeye göre sosyal sermayelerinin daha yüksek olması ya da entelektüel bireylerin sosyal ve ekonomik sermaye yerine daha çok sembolik ve kültürel sermaye biriktirmesi gösterilebilir (Anheier, Gerhards ve Romo, 1995). Gorski (2015, s. 450), Bourdieu'nün bu sermaye türlerine ek olarak edebi, akademik, politik ve dinî sermaye gibi başka türlerden de söz ettiğini ancak tarihsel, siyasal ve toplumsal anlamda sosyal, sembolik, ekonomik ve kültürel sermayeyi daha önemli ve güçlü gördüğünü belirtir. Burada bu türlerden kısaca söz etmenin kültürel sermaye kavramını daha anlaşılır kılmak için yararlı olabileceği düşünülmüştür.

2.3.1. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye belirli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen, soyluluk ve asalet unvanlarıyla kurumsallaştırılabilecek sosyal yükümlülüklerden oluşan sermaye biçimidir. Sosyal sermaye, örgütlerin veya bireylerin sosyal ağlardaki üyelikleri aracılığıyla harekete geçirilebilen potansiyel kaynakların toplamı olarak ifade edilebilir. Aynı konumda bulunan her birey farklı sosyal sermayeye sahip olabilir. Örneğin, yazarların kültürel yapılarıdaki sosyal ağlarının genişliği veya süresi farklılaşabilir (Bourdieu, 1986). Sosyal sermaye, toplumu bir araya getiren bireylerin kendi iyilik hallerine yönelik olarak ürettikleri ortak güven ilişkisi, sosyal norm ve ilişki ağları, değerler ve örgütlenmeler biçiminde tanımlanabilir (Fine, 2001; akt. Kuşcu, 2006). Bir başka deyişle bu sermaye,

insanlara istenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak biçimde eylemlerini düzenleme olanağı verir ve sosyal yapılar içindeki ilişkileri içerir (Töremen, 2002). Sosyal sermayeye örnek olarak bir çiftçinin diğer çiftçilerin bir gün yardımına karşılık vereceği beklentisiyle başka bir çiftçinin ahırını inşa etmesi ve onların da kendisine yardım edeceğine güvenmesi ya da yaşadığı bölgenin sosyal normlarına dayanarak bir annenin çocuklarını tek başına parka göndermesi veya onların otobüse binip okula gitmesine izin vermesi gösterilebilir.

Sosyal sermaye kişilerarası ilişkileri, bu ilişkiler sonucunda ortaya çıkan iletişim ağlarını ve bunların kişiye sağladığı yararları içeren bir sermaye türüdür (Uçar, 2016). Sosyal sermaye bireyler arasındaki ilişkilerin yapısına dayanır ve bireylerin eylemlerini kolaylaştırabilir (Coleman, 1988). Bu sermaye, ilişkilerin gücü ile ilgilidir. Gücün kaynağı ise sahip olunan bilgi miktarı değil; tanınan bireyler, katılım gösterilen toplumsal kümelerdir. Güçlü konumlardaki bireylerle tanışıklık, iş bulma olanağını artırabilir. Öte yandan komşuluk, arkadaşlık, paylaşma, gönüllülük gibi insani ilişkiler mutluluk ve başarı kaynağı olarak gösterilebilir (Eşkinat, 2015).

Sosyal sermaye diğer sermaye biçimlerini içeren bir bağlamda konumlandırılabilir. Bu sermaye, diğer sermaye biçimlerine dönüştürülebilir olması bakımından bireyler için oldukça önemlidir. Ayrıca diğer sermaye türleri de sosyal sermayeye dönüştürülebilir. Diğer sermaye türleri ile karşılaştırıldığında sosyal sermaye en erişilebilir olanıdır. Ekonomik anlamda geri kalmış ya da olumsuz koşullarda yetişen topluluk veya bireyler kendilerini iyileştirmek istediklerinde sosyal sermaye onlar için güçlü bir kaynak olur (Light, 2004). Hem aile içindeki hem de toplumdaki sosyal sermaye gelecek kuşaklarda insan sermayesi oluşturulmasında önemli rol oynar (Coleman, 1988). Fukuyama'ya (2001) göre sosyal sermaye, bireyler arası işbirliğini isteklendiren somutlaştırılmış nesnelerdir ve ekonomik anlamdaki işlem harcamalarını düşürür, çağdaş demokrasinin gelişmesi için birlikte yaşama biçimini özendirir. Bu sermaye kendi başına eyleme geçen ya da girişimde bulunan bireyler aracılığıyla oluşturulamaz. Sosyal sermayenin bireysel erdemlerden çok, toplumsal erdemler üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Sonuçta sosyal sermaye sadakat, dürüstlük, güvenilirlik vb. erdemlerin edinilmesi ve bunların toplumsal bağlamda yerleştirilmiş olması ile ilişkilidir (Başak ve Öztaş, 2010).

Alanyazın incelendiğinde sosyal sermayenin “suçluluğun önlenmesi ve başarının artırılması (Parcel ve Menaghan, 1993), okul ve eğitim yaşamının düzenlenmesi (Coleman, 1988), mesleki hareketlilik ve ekonomik gelir sağlama (Fellmeth, 1996), demokrasi ve yönetim biçimi (Putnam, 1993) ve toplum sağlığı (Kawachi ve Berkman, 2000)” gibi konularda yararları olduğundan söz edilebilir.

2.3.2. İnsan (Beşerî) Sermayesi

İnsan sermayesi, bireyin verimliliğini artıran ve bunun sonucu olarak maddi getiri sağlayan eğitim, öğretim ve hatta çalışma deneyimine ilişkin yatırımları içerir. Eğitim ve öğretim insan sermayesine yapılan en önemli yatırımdır (Becker, 1993). Eğitim için yapılan harcamalar bireye maddi gelir sağladığından eğitimin gelir sağlayıcı, güvenilir ve uzun süreli bir yatırım olduğu söylenebilir (Light, 2004). İnsan sermayesi teorisi, insan sermayesi ile verimlilik arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyar. Çoğu zaman insan sermayesinin ölçütleri, verimliliği temsil eden ölçütler olarak kullanılır (Zuiker vd., 2003). Schultz (1961, s. 9), insan sermayesinin oluşum yollarını şu biçimde özetlemiştir:

- Yaşam beklentisini ve çalışma gücünü artıran sağlık yapıları ve hizmetleri,
- Firmalar tarafından düzenlenen ve çırak yetiştirilmesini de içeren işbaşında eğitim,
- İlk, orta ve daha yüksek düzeylerde resmî/ örgün eğitim,
- Yetişkinler için düzenlenen her türlü kurs etkinlikleri,
- Değişen iş olanaklarına uyum sağlamak için bireylerin veya ailelerin başka yerlere göç etmeleri.

İnsan sermayesi, verilen görevleri yerine getirebilmek için sahip olunan bilgi, beceri, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi bileşenlerin bir bütünüdür (Bontis, 2001). Fiziksel sermaye, üretimi kolaylaştıran araçlar oluşturmak için malzemelerdeki değişikliklerle yaratıldığı gibi, insan sermayesi de bireylerin yeni yollarla hareket edebilmelerini sağlayan beceri ve yeteneklerindeki değişikliklerle yaratılır (Coleman, 1988). İnsan sermayesi anlayışının temel tezi, daha donanımlı bireylerin daha başarılı olduğu yönündeyken, sosyal sermaye anlayışı bu tezden farklı olarak daha iyi bağlantılar kurabilen bireylerin daha başarılı olduğunu savunur (Başak ve Öztaş, 2010).

2.3.3. Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye; bireyin verilen görevi başarabileceğine ilişkin çaba göstermesi ve kendine güvenmesi (özyeterlik), şimdi ve gelecekte başarılı olabileceğine ilişkin olumlu beklentiler içerisinde olması (iyimserlik), başarılı olabilmek için kararlılık göstermesi ve gerektiğinde yeni yollara başvurusu (umut), sorunlarla veya zorluklarla karşılaştığında, başarıya ulaşmak için ayakta kalması (direnc/dayanıklılık) ile nitelenen ve gelişen olumlu psikolojik durum biçiminde tanımlanabilir (Luthans vd., 2007, s. 3). Bir başka deyişle bireyin sahip olduğu olumlu ve geliştirilebilir özellikler bütünüdür (Erkuş ve Afacan Fındıklı, 2013).

Luthans vd. (2007) psikolojik sermaye kavramını, yeterlik, iyimserlik, umut ve psikolojik sağlamlık/direnç gibi olumlu psikolojik yapılar aracılığıyla gelişen bireysel güdü eğilimlerini betimlemek amacıyla kullanır. Yeterlik, iyimserlik, umut ve direnç gibi psikolojik sermaye bileşenlerinin nasıl etkileşime girdiğinin bir örneği olarak umutlu bireylerin başarıya ulaşmak için daha çok güdüleneceği, olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için daha çok çaba göstereceği ve dolayısıyla daha dayanıklı olabileceği gösterilebilir.

Psikolojik sermaye özellikle bireyin “kim olduğu” ve gelişimsel olarak “kim olmaya doğru gittiği” ile ilgilidir (Avolio ve Luthans, 2006). Ayrıca psikolojik sermaye -sosyal ve beşerî sermayede olduğu gibi- bilgi, teknik beceri ve deneyimleri de içerebilir çünkü bunlar bireyin kim olduğuna ilişkin veri sunar (Sarason vd., 1987). Bu bağlamda beşerî sermaye, sosyal sermaye ve psikolojik sermayenin görevdaşlık içerisinde bütünleştirilmesi, bireyin günlük yaşamdaki ya da iş yaşamındaki potansiyelini açığa çıkarmasında yani kendini gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynar. Nitekim zorluklar karşısındaki direnci artırmak ve korumak için beşerî sermayenin bilgi, beceri, yetenek ve deneyim gibi bileşenlerine gereksinim duyulur. Benzer bir biçimde dayanıklılığın artırılmasında sosyal ağlar ve ilişkiler gibi sosyal sermayenin önemli öğeleri etkililik gösterir. Kısacası psikolojik sermayenin beşerî ve sosyal sermaye ile bütünleştiğinde bu iki sermaye türünden daha büyük etkiye sahip olabileceği söylenebilir (Avolio ve Luthans, 2006).

2.3.4. Ekonomik Sermaye

Ekonomik sermaye doğrudan doğruya paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilen sermaye biçimidir. Bu sermaye maddi

geliri, finansal kaynakları ve varlıkları ifade eder. Ekonomik ve fiziksel sermaye, neden sonuç ilişkisi içerisinde birbirleriyle iç içe geçmiş durumdadır. Ekonomik sermaye her bireyde aynı düzeyde bulunmayabilir. Örneğin yazarlar, yayınlardan veya diğer edebî etkinliklerden gelir elde etme dereceleri bakımından farklılık gösterir (Bourdieu, 1986).

Para, bir üretim için yatırım aracı olarak kullanılacaksa ve sahibi için daha fazla gelir getirecekse sermaye stoku olarak kullanılabilir. Bu durumda paradan ekonomik sermaye olarak da söz edilir. Örneğin, satışlara başlamadan önce bir işletmecinin malzeme alması ve personel kiralaması; öğrencilerin eğitim sonunda bir kazanç elde etmeleri için öncelikle kitap satın almaları gerekir. Bu bağlamda ekonomik sermaye, kazanç sağlayıcı bu tür üretken etkinliklere izin veren sermaye biçimidir (Goodwin, 2003).

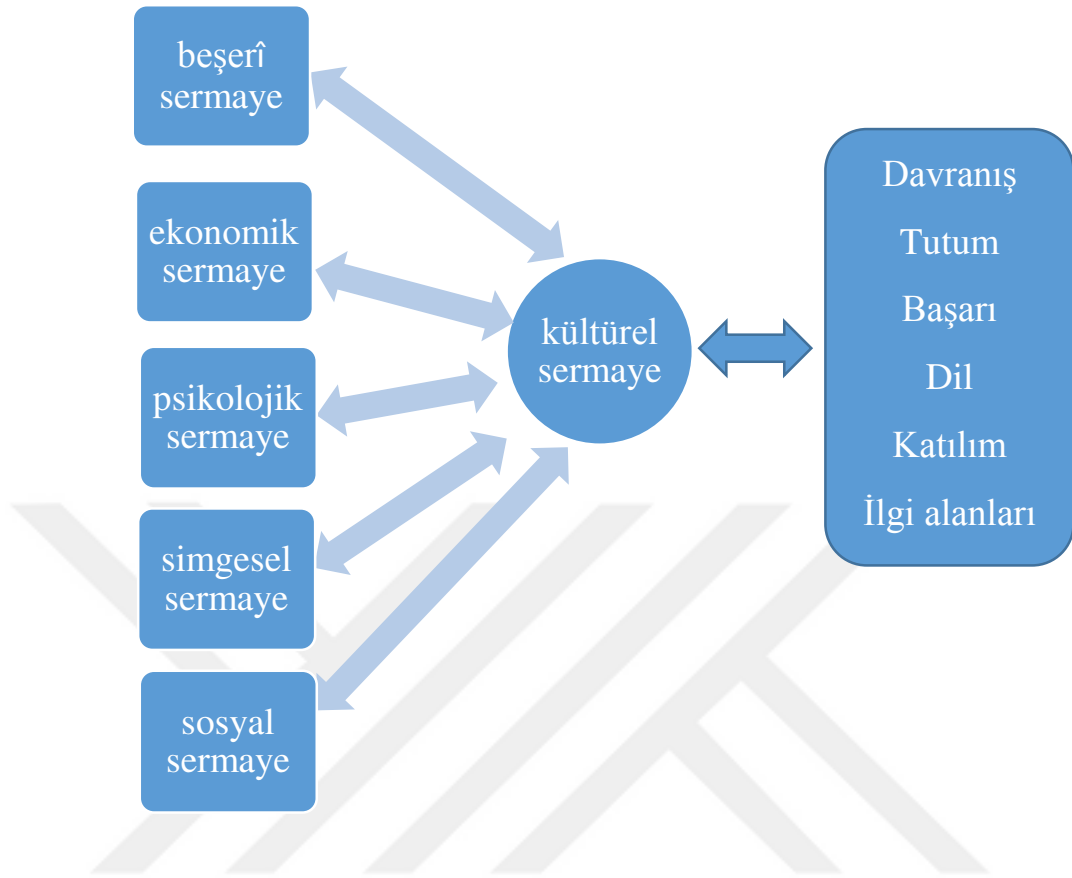
2.3.5. Simgesel Sermaye

Simgesel sermaye, bir eyleyicinin sahip olduğu özelliklerle, uygun algılama ulamlarına sahip başka eyleyicilerin özellikleri arasındaki toplumsal bağıntıda ortaya çıkması olası olan tikel bir sermaye biçimidir (Bourdieu, 1995, s. 189). Daha geniş anlamda ele alınacak olursa simgesel sermaye, en azından bir bölümüyle, alanda var olan nesnel yapıların özümsemesinin, yani ele alınan alanda sermayenin dağılım yapısının ve algılama ulamlarının ürünü olan, görü ve bölünme ilkelerine, sınıflandırma sistemlerine, sınıflandırıcı ve bilgisel kalıplara göre algılandığı andaki biçimiyle herhangi bir türden (ekonomik, kültürel ya da sosyal) sermayedir (Bourdieu, 1995, s. 158). Simgesel sermaye gerçek bir sihirli güç gibi simgesel anlamda etkili hale gelen, fiziksel güç, zenginlik, savaşçılık değeri gibi herhangi bir özellik olabilir (Bourdieu, 1995, s. 187). Simgesel sermaye aslında bireylerin sermaye türü olarak algılamadıkları belirli bir sermaye biçiminin etkisini anlatır (Şahin, 2011, s. 128).

Simgesel sermaye, onura ve tanınmaya bağlı tüm geleneklere karşılık gelir. Özel bir alanla sınırlı olmayıp tüm sermaye türleri içinde bulunabilir. Bunlar doğuştan ve sonradan elde edilen tüm sıfat, toplumsal konum ve rütbeleri içerir. Dolayısıyla hem bilgiye hem de kabule dayalı bir sermaye türüdür (Allan, 2006; akt. Görgün Baran, 2008). Bourdieu'nün "bilgi temelli, yani bilgiye ve kabule dayalı" olarak gördüğü simgesel sermaye, ekonomik ve kültürel sermayeden farklı olarak biriktirilen bir "şey"den çok, bir etki olarak hissedilen, varlığını kaynağının fark edilemezliğinden alan ve bu nedenle en yaygın ve etkili olan sermaye türüdür

(Yüce, 2007). Simgesel sermaye ancak, sağladığı yarar ve güç biçimleriyle, beden, dil, giysi, mobilya gibi ayrıştırıcı özellikleri tanımaya ve ifade üsluplarını oluşturmaya yatkın kılan algı ve beğeni şemalarıyla donanmış bireyler ya da gruplar arasındaki ilişkide var olur (Bourdieu, 2018, s. 198-199). Simgesel sermaye kavramı Bourdieu sosyolojisinde, çok farklı mücadelelere tanıklık eden alanlarda (din, sanat, bürokrasi, eğitim vb.) iktidar ilişkilerinin simgesel formlar üzerinden meşrulaştırılmasının ve olağanlaştırılmasının benzer mekanizmalarını göstermek için kullanılır (Göker, 2016, s. 284). Örneğin yüksek gelirli bir birey, yardım vakfı kurarak ekonomik sermayesini “hayırseverlik” simgesi ile meşrulaştırabilir.

Kuramsal anlamda sermaye türleri incelendiğinde, eğitim ve bilgiyi önceleyen beşerî sermayenin (insan sermayesi); değer ve ilişkileri önceleyen sosyal sermayenin; konum ve saygınlığı önceleyen simgesel sermayenin; kazanç ve ticari bilgiyi önceleyen ekonomik sermayenin; kişilik özellikleri ve kendini yönetebilme becerisini önceleyen psikolojik sermayenin kültürel sermaye üzerinde bir etki alanı oluşturduğu görülür. Bunun yanı sıra kültürel sermaye de diğer sermaye türlerinin biçimlenmesinde ve gelişmesinde önemli bir rol oynar. Yani kültürel sermaye ile diğer sermaye türleri arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur (Şekil 2.1). Bu etkileşim sonucunda ise kültürel sermayenin farklı alanlardaki davranış, tutum, başarı vb. değişkenler üzerinde etkili olması beklenir.

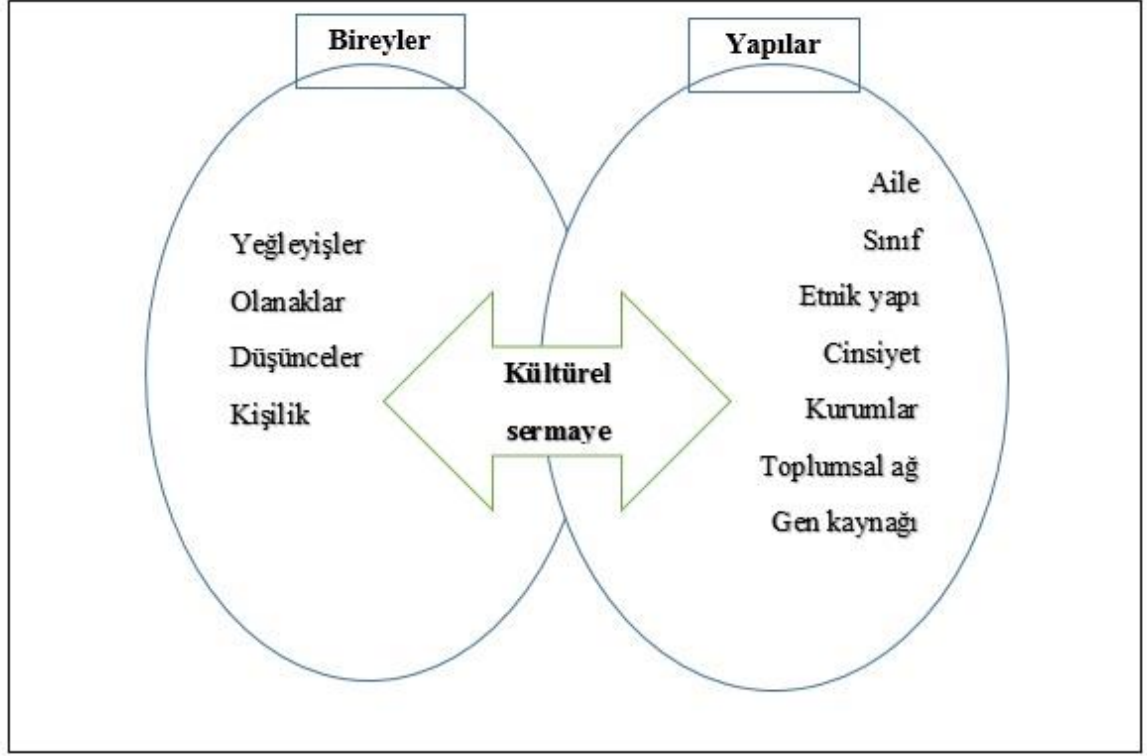


Şekil 2.1 Sermaye türleri ve kültürel sermaye

2.3.6. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye bireylerarası ilişkileri, sosyal etkileşimleri, kültür ve toplum çalışmalarını içeren karmaşık bir kavramdır. Her bireyin kültürel sermayeye -yani bilgi, beceri ve davranışlara- sahip olduğunu ve bunu zaman içinde birçok farklı deneyim ve fırsatla biriktirdiğini kabul etmek gerekir. Kültürel sermayenin akademik başarı, toplum içerisindeki konuşmalar, yükseköğretime geçiş ve iş hayatı gibi “yaşamı sürdürme” ve “toplumsal konum”a ilişkin değişkenler üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (McTavish, 2020).

Bireylerin çeşitli kültürel alanlarda davranış sergileme alışkanlıkları, insanların sosyal bireyler olarak nasıl etkileşimde bulunduklarını göstererek kurum ve yapı arasında bağlantı kurar (Şekil 2.2).



Şekil 2.2 Birey ve yapı bağlantısı

Bourdieu'nün kültürel sermaye çözümlemesi alan, sınıf ve habitusun belirlenmesinde etkinlik ve yapı ilişkisini başarılı bir biçimde ortaya koyar. Toplumsal sınıf ilişkileri; maddi kaynaklara erişim, eğitim, işbirliği, duygusal bağlar, yetiştirilme biçimi gibi değişkenler aracılığıyla yeniden düzenlenip üretilir. Şekil 2.2'de gösterildiği gibi bireyler ve yapılar, kültürel sermayenin aracı rolü ile birbirine bağlanır. Sosyoekonomik süreçlerin belirlenmesinde bireyler ve yapılar zaman içerisinde etkileşime girer. Yeğleyişler, düşünceler, olanaklar ve kişilik gibi bireyin yaşam niteliğini ve topluma katkısını belirleyen değişkenler vardır. Bu değişkenler üzerinde aile, toplumsal sınıf yapısı, etnik yapı, cinsiyet, çeşitli kurumlar, toplumsal ağlar ve gen faktörü etkili olabilmektedir (<http://what-when-how.com/>).

Kültürel sermaye, toplumsallaşma sürecinde elde edilen uzun süreli alışkanlıkları ve düzeni (kitap satın alma veya ödünç alma), kültürel değer taşıyan resim gibi nesnelerin birikimini, eğitimsel nitelikleri, sosyokültürel uygulamaları

(tiyatro ve konserlere gitme, müze ziyaretleri), estetik yeğleyişleri, bireysel yetenekleri ve sözel beceriyi (dilsel yeterlikleri) kapsar (Bourdieu, 1986). Yani kuşaktan kuşağa aktarılabilen genel kültürel birikim, bilgi ve beceriyi içeren bir sermaye biçimidir. Brubaker'a (1985) göre kültürel sermaye, beğeni ve anlayış şemalarının oluşumunda etkili olan eğilimlerin birleşimidir. Turner'a (2003) göre kültürel sermaye; kişiler arası resmî olmayan becerileri, alışkanlıkları, tarzları, dili kullanma biçimini, eğitimsel başarıları, zevk ve beğenileri, yaşam tarzını içerir (akt. Görgün Baran, 2013, s. 13). Kültürel sermaye, kendisine sahip olanlara belirli avantajlar sağlayan kültürel bilgi kümeleri ve son aşamada akademik niteliklere karşılık gelen kurumsallaşmış yatkınlıklar ve yeterliliklerdir (Lareau ve Weininger, 2003). Lamont ve Lareau (1988) genel anlamda kültürel sermayeyi, bireyin sosyal ve kültürel yaşantısını etkileyebilecek tutumlar, eğilimler, biçimsel bilgiler, yeğleyişler ve davranışların bir sonucu olarak tanımlar ve bu sermayenin dilbilimsel beceri (dilbilgisi, aksan, ton vb.), akademik kültür ve genel kültürün yanı sıra diplomaları da içerdiğini vurgular. Kilbride (2000) ise kültürel sermayeyi, bir toplumun baskın kültürel kod ve uygulamalarının bilinen yetkin bileşenlerinden yararlanma becerisi olarak görür. Bireyin ekonomik koşullarının sonucu olarak edindiği resmî ve resmî olmayan toplumsal davranışlar, toplumsal uygulamalar, iletişim kurma ve dili kullanma biçimi ve beğenilerinden oluşan bu sermaye aynı zamanda diplomalarla nesnel bir görünüm kazandıran okul sermayesi ile aileden kaynaklanan ve aile içinde kazanılan nitelikleri kapsayan bir sermayedir (Allan, 2006; akt. Görgün Baran, 2008). Bir başka deyişle kültürel sermaye, bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşadığı deneyimler ve bunlara bağlı olarak elde ettiği öğrenmeler ve kazanımların tümüdür. Coşkun ve Ünal (2006), kültürel sermayenin akademik yeterlilikte, özel yaşam biçimlerinde, kişinin güven ve özgüveninde somut olarak görülebilen değerler bütünü olduğunu belirtir. Bourdieu (1985b), üretilmesinde veya ortaya çıkarılmasında özelleşmiş kültürel beceriler gerektiren kitaplar, resimler, sanat veya bilim eserleri gibi nesnelerin biçimlerinde kültürel sermayenin var olabileceği üzerinde durur. Lin (1999), kültürel sermaye yatırımlarının birey için kariyer oluşturma veya maddi gelir elde etme aracı olduğunu vurgular. DiMaggio (1982) ise okulda sanat dersleri almanın kültürel sermayeyi artırabileceğini düşünür. Kültürel sermaye dağılımının yapısı, ailelerin stratejileriyle okul kurumunun özgül mantığı arasındaki bağıntı aracılığıyla yeniden üretilir (Bourdieu, 1995, s. 39).

Robinson ve Garnier'a (1985) göre kültürel sermaye; dil yetisi ve kültürel yeterlik, kitap satın alma veya ödünç alma, müzelere, tiyatroya, konsere gitme, konuşma biçimleri ve kişilerarası becerilerden oluşan yeti ve eyleme dayalı bir kavramdır. Dumais'e (2002) göre kültürel sermaye, dilsel ve kültürel yeterlilik ile daha çok üst toplumsal sınıfların üyelerinde var olan geniş kültürel bilgilerden oluşur. Kültürel sermayenin soyut kavramsal yapısını deneysel çalışmalarla somutlaştırmak isteyen araştırmacılar bu sermayeyi çeşitli biçimlerde ele almışlardır. Roberts (2004) kültürel sermayeyi kültürel etkinliklere katılım, DiMaggio (1982) kavramı biraz daha açıp sanata, müziğe ve kültüre ilişkin etkinliklere katılım biçiminde tanımlar. DiMaggio ve Mohr (1985) ise kültürel sermayeyi yüksek kültürle ilgili tutum, etkinlik ve bilgi olarak değerlendirir. Kim (2014, s. 1374) kültürel sermayeyi, bireylerin sanat veya kültürü içeren edebiyat etkinlikleri, resimler/sergiler, klasik müzik konserleri veya opera performansları, oyunlar, dans gösterileri, filmler ve diğer müzik konserleri veya eğlence türlerine ilişkin kültürel deneyimleri biçiminde inceler. Andersen ve Jæger (2015) ise kültürel sermayeyi daha fazla veya başka türde sermaye yaratmak için yapılacak bir yatırım ve temelde bireyin avantajlı toplumsal konumların içinde kalmasına hizmet eden bir yeterlik olarak görür. Lane ve Taber'e (2012) göre kültürel sermaye, toplumda ayrıcalıklı olmaya ve sıklıkla ekonomik başarıya ulaşmaya yardımcı olan aile geçmişi, eğitim, gelenekler, tutumlar, davranışlar ve beğeniler gibi kültürün farklı yönlerini içerir. Kültürel sermaye, sosyal olarak örgütlenmiş gruplar aracılığıyla geliştirilen sosyal bağlantılar ağı olan sosyal sermayeyi desteklemek için de kullanılabilir (Monkman, Ronald ve Thérémene, 2005).

Kültürel sermaye bireyler tarafından elde edilen nitelikler ile bireylerin sosyal geçmişleri nedeniyle miras kalan sermayedir (Bourdieu, 1991, s. 24). Bu sermaye, toplumda yüksek olduğu düşünülen değerler hakkında bilgi sahibi olmaktır. Örneğin diploma ya da okul, kültürel sermaye için önemli bir yere sahiptir. Orta ve üst sınıf içinde bulunan bir ailenin çocuğunun daha iyi bir eğitim alarak donatılması ve okulda başarılı olmasına karşın, işçi ailesinin çocuğunun başarısız olması bu sermaye türünün sonucudur. Çünkü orta ve üst sınıf, birçok kültürel öğeyi çocuğa kazandırmıştır (Palabıyık, 2011). Rössel ve Collins (2001, s. 514), kültürel sermayeyi genelleştirilmiş ve özelleştirilmiş olmak üzere iki biçimde ele alır. Genelleştirilmiş kültürel sermaye, toplumsal davranışları, konuşma konularını, zevkleri ve tarzları içeren ve geniş gruplar ya da toplumsal

katmanlar için ortak öneme sahip üyelik sembollerinden oluşur. Bu kültürel sermaye biçimi Bourdieu'nün “habitus” kavramına karşılık gelir. Özelleştirilmiş kültürel sermaye ise belirli kişi veya durumlara gönderimde bulunur; bireylerin anıları, alışkanlıkları ve toplumsal konumlarından oluşur. Genelleştirilmiş kültürel sermaye, evrensel olarak kullanılabilirken özelleştirilmiş kültürel sermaye yalnızca belirli kişilerin varlığında veya bunlara gönderimde bulunarak kullanılabilir.

Kültürel sermaye; bireyin ya da toplumun sahip olduğu bilgi, beğeni, beceri, deneyim, sanat, bilim, inanç, ahlak, kural, alışkanlık ve geleneklere ilişkin tüm manevi değerleri kapsar ve genel olarak bireyin kültür birikimini içerir. Bireylerin bilgi, eğitim ve becerilerini biriktirdikleri bir sermaye türüdür. Ekonomik sermaye bireylerin ve toplumun ekonomik kaynakları ile ilgili iken kültürel sermaye bireyin ve toplumun kültür birikimi, dil yeterliliği, düşünme tarzı, dünya görüşü vb. ile ilgilidir (Ekşioğlu, 2012). Kültürel sermaye; değişen ölçülerde, döneme, topluma ve toplumsal sınıfa bağlı olarak ve herhangi bir kasıtlı aşılama olmadan ve bu nedenle oldukça bilinçsiz biçimde elde edilebilir. Kültürel sermaye her zaman -ayırt edici değerini belirlemeye yardımcı olduğu- ilk edinildiği koşulların bıraktığı az ya da çok görünür izler taşır (örneğin bir sınıf veya bölgeye özgü telaffuzlar) (Bourdieu, 1986). Toplumsal uzamda eyleyenlerin konumlarının -ekonomik sermaye ile birlikte- en önemli iki dinamiğinden birini oluşturan kültürel sermaye, eyleyenin doğumundan itibaren edinmeye başladığı, okul ve aile kurumları basta olmak üzere, sosyal yaşamı sürecinde pekiştirdiği tüm donanımı ifade eder (Yüce, 2007). Bir başka deyişle kültürel sermaye entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir. Hem bilişsel yeteneklere ve bilgiye sahip olmak hem de kültürel seçkinlerle ilişki içinde bulunmak kişinin kültürel sermayeye sahip olduğu anlamına gelir (Ünal, 2004). Yamamoto ve Brinton (2010), birçok araştırmacının kültürel sermaye ölçütleri olarak sosyoekonomik arka plan ile edebî ve sanatsal etkinliklere katılımı öncelediklerini belirtir. Güngör (2018, s. 332) ise ekonomik ve sosyal sermayenin de kültürel sermayeye kaynaklık edebileceğini vurgular.

Bourdieu ve Throsby'nin kültürel sermaye tanımları farklı ancak birbirlerini tamamlar niteliktedir. Bourdieu eğitimi, kültürel sermayenin temel unsuru olarak ele alırken Throsby, geleneksel sanat ve entelektüel üretim biçimlerinden moda ve reklamcılığa kadar genişleyen sanatsal ve entelektüel

etkinlikleri de kültürel sermayenin içine dâhil eder. Throsby'ye göre kültürel sermaye, sanat ve kültüre ilişkin her türlü nesnel ve biçimsel bilgileri ve becerileri ifade eder. Kültürel sermaye diğer sermaye türleri gibi depolanabilir ve zaman içerisinde diğer mal ve hizmetlerin üretilmesine katkıda bulunabilir (Ekşioğlu, 2012).

Bourdieu (2019), okul başarısındaki dengesizliğin sadece ekonomik eşitsizlikle açıklanamayacağını belirterek kültürel sermaye kavramını geliştirmiştir. Bu bağlamda kültürel sermayenin bir toplumun üyelerinden gelen ekonomik olmayan bir varlık olduğu söylenebilir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal sınıf bireyin duruşunu, davranışını, konuşma ve iletişim biçimini, tüketim alışkanlıklarını, yemek yeme biçimini ve beğenilerini belirler. Bourdieu, bu durumu kültürel sermaye olarak kavramsallaştırır (Görgün Baran, 2008). Bourdieu, orta ve yüksek sosyoekonomik ailelerden gelen bireylerin kültürel sermaye yeterliklerinin okul ortamlarındaki sermaye ile benzer nitelikler taşıdığından akademik başarılarının da yüksek olacağını; bunun aksine düşük sosyoekonomik aileden gelen bireylerin okullarda uygun davranışları ve alışkanlıkları (habitus) sergilemeyeceklerinden dezavantajlı olacağını düşünmektedir (Gaddis, 2013). Stubbs (2012) ise dilin eğitim sürecinde toplumsal bir rol oynadığını ve dil, düşünme ve akademik başarı arasında sosyal tutumlarla yani kültürel sermaye ile biçimlenen karmaşık bir ilişki olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda okul dışında eğitim dilini kullanmayan bireylerin eğitim sürecinde dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Bourdieu (1979), kültürel sermayeyi bireye sosyoekonomik yarar sağlayan kültürel birikim olarak görür. Başarılı olmak için nasıl giyinilmesi gerektiğini bilmek, buna örnek olarak gösterilebilir. Ünlü bir şirketin sadece uygun kıyafetler giyinmesini bilen yöneticileri işe aldığı bilinir. Bu bağlamda giyim-kuşam bilgisi yapılan işin karşılığı olan maddi gelirden daha fazla bir gelir elde edilmesini sağlar. Bu nedenle başarı için nasıl giyinilmesi gerektiğini bilmek bu kültürel birikime sahip bireyler için bir ayrıcalık sağlar. Giyim kuşam bilgisi, yemek yeme kültürü, golf ve tenis gibi spor dallarına olan ilgi, nitelikli sanatsal sohbetler kültürel sermayenin güçlü kaynakları arasında gösterilebilir. Öte yandan yüksek kültürel bilgi, insan sermayesi anlamına gelmez. Bir işletme sahibi, kültürel sermaye olmadan insan sermayesine ya da -daha sıklıkla- insan sermayesi olmadan kültürel sermayeye sahip olabilir (Light, 2004).

Bourdieu bir toplumdaki baskın sınıfın gelecek kuşakları sembol ve anlamları içselleştirebildikleri pedagojik eylemlere katarak kendi kültürünü dayattığını ve böylece baskın kültürün yeniden üretiminin belirginleştiğini savunur. Bu bağlamda kültürel sermaye analitik anlamdaki desteğini sembollerin ve anlamların sosyal uygulamaları ve sosyal üretimleri kavramlarından alır (Lin, 2001, s. 14). Bourdieu ve Passeron'a (1977) göre eğitim örgütlenmesinin biçimi, eğitim sisteminin baskın toplumsal katmanın kültürüne olan ilgisi, yakınlığı ve bu kültüre uygunluğu, belirli kod ve yeteneklerin önceden belirlenmesi gibi durumlar toplumsal katmanlar arasındaki farklılıkların artmasına neden olur. Bireyler için öngörülen kültürel sermaye, büyük ölçüde aile içindeki birincil toplumsallaşma ya da baskın kültürün üyesi olan ailelerin onları yetiştirme sürecinde elde edilir. Ailelerin baskın kültüre yatkınlığı ne kadar güçlüyse ve çocuk yetiştirme biçimleri baskın kültüre ne kadar çok yönelirse çocuklar okulda kendilerini o kadar rahat hisseder ve eğitim sürecinden o kadar fazla yararlanırlar. Dolayısıyla öğrencilerin kültürel sermayeye erişimi ya da üst toplumsal katmana ait olup olmaması okul ile aile arasında bir kopukluk yaratabilir. Baskın kültür kodlarının eğitim programlarının merkezinde gizil bir biçimde yer alması nedeniyle alt toplumsal katmandan gelen çocukların öğretilen konuları kavramaları zorlaşır. Bu durum alt toplumsal katmanların eğitimdeki durumlarının elverişsizliğini açıklamaktadır. Güngör (2018, s. 332) de bireylerin sahip oldukları kültürel sermayeye göre kültürel etkinliklere katıldıklarını, kültürel ortamda bulunduklarını ve bu durumun da toplumsal eşitsizliğe neden olduğunu belirtir.

Bourdieu'ye (1984) göre, yaşamsal davranış örüntülerindeki farklılıklar aile ve okulun etkisinde gelişen sosyalleşme yoluyla ortaya çıkar. Burada insanlar kültürel sermaye, yani daha karmaşık sanat eserlerini anlamak ve değerlendirmek için gereken kodlar kazanırlar. Bu kodlardan yoksun, kültürel sermaye açısından yetersiz kalmış bir birey sesler, ritimler, renkler, çizgiler ve nedenlerin kargaşasında kendisini kaybolmuş hisseder. Buna karşın yükselen kültürel sermaye yeterlikleri sayesinde bireyler daha ince beğeniler sergileyebilirler. Gans (2018, s. 22), kültürel sermayenin önemli göstergelerinden biri olan beğenin farklı kültürel yapılarda kendi ölçütlerini belirleyebileceğini, farklı biçimlerde görünebileceğini ancak bu beğenilerin birbirlerinden daha iyi veya kötü olarak nitelendirilemeyeceğini belirtir. Öte yandan Gans (2018, 26), beğenilerin –bazıları

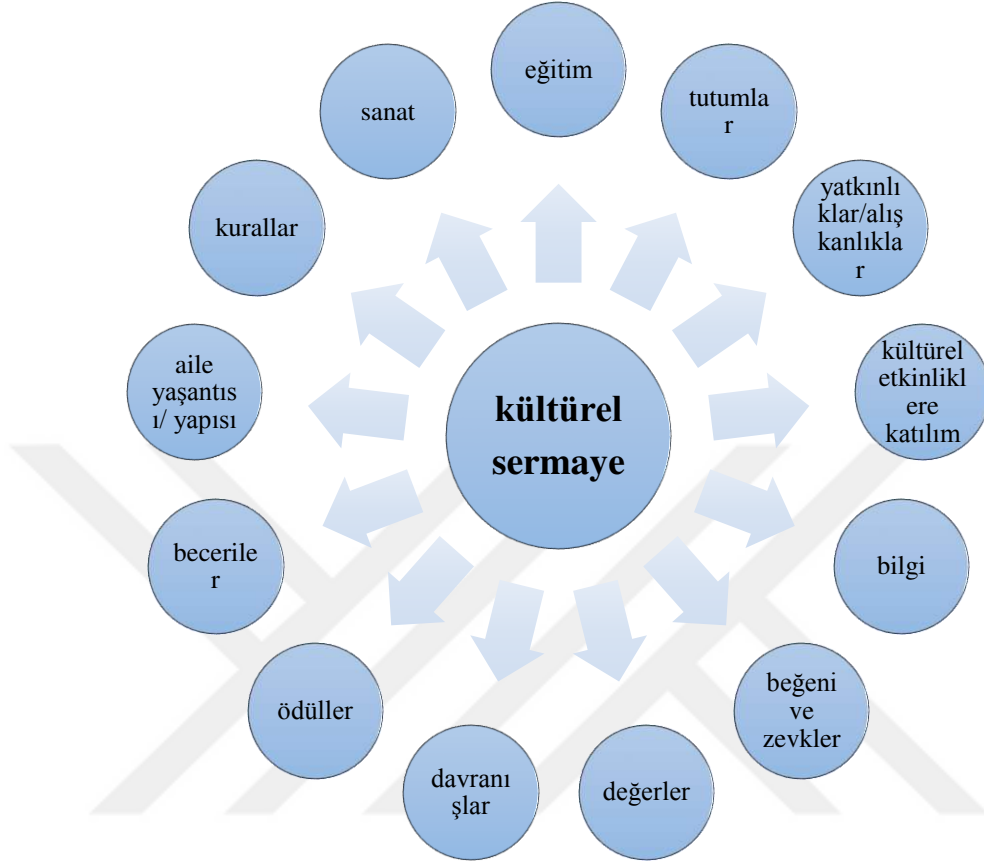
dışında- toplumsal katmanlar arasında değişebileceğini belirtir. Farklılaşan beğeniler ise kültürel sermayenin biçimlendirilmesinde önemli bir değişkendir.

Kültürel sermaye eğitile, aileden gelen birtakım özelliklerle, zamanla elde edilen birikimle ve bireyin sahip olduğu toplumsal ilişkiler aracılığı ile kazanılabilir. Kültürel sermaye bireyler arasında fark yaratır (Ekşioğlu, 2012). Kültürel sermayenin biriktirilmesi süreci ailede başlar ve bir zaman yatırımı biçimini alır. Bu yatırım, okul ve üniversitedeki eğitim deneyiminin aracılık etmesiyle sosyal ilişkilerde ve mesleki yaşamda kendisini gösterir (Brubaker, 1985).

Kültürel sermaye, Bourdieu'nün sunduğu kuramın dışında, kimi araştırmacılar tarafından insan sermayesinin bir yönü olarak algılanmaktadır. Buna göre bireyler zaman içerisinde bilgi, beceri, yetenek ve eğitimlerini biriktirebilir ve bunları kültürel etkinliklere dönüştürebilirler. Bunun yanı sıra kimi araştırmacılar kültürel sermayeyi sosyal sermayenin bir biçimi olarak algılamakta ve toplumsal ilişkileri, ağları ve arkadaşlıkları kültürel sermayenin edinimi ve devamı açısından önemli görmektedirler (National Statistics, 2001; akt. Yavuz, 2012). Buna karşın kültürel sermayenin kapsam alanı, sosyal sermayeye oranla daha geniştir. Sosyal sermayenin asıl konusu olan ilişki boyutlarını ölçmekten farklı olarak kültürel sermaye yaratıcılık, yenilik, sosyal ve ekonomik kapsam gibi kavramları da içine alır. Bu durum belki de kültürel sermayenin temel olma özelliği ile açıklanabilir. Kültürel sermayenin temel olma özelliği, onun sosyal sermayenin niteliğini belirlediğini gösterebilir (Özdemir, 2007).

Lamont ve Lareau (1988), kültürel sermayenin göstergeleri arasında iyi bir ürünün ne olduğunu (tutum), nasıl tüketileceğini ve değerlendirileceğini bilmek (bilgi); benzer ürünler arasında doğru seçimi yapmak ve diğerlerini de kullanabilmek (yeğleyiş); ürün tüketimi konusunda bir anlayışa sahip olmak (beğeni ve zevk); soyut düşünceye yatkın olmak (davranış); belirli ortamlarda uygun konuşma konularını bilmek (davranış), çeşitli konuşma kalıplarına sahip olmak (davranış), herhangi bir konuda bilimsel açıdan uzman olmak ve çok yönlü bir kültür bilgisine sahip olmak (biçimsel bilgi) gibi ölçütleri sıralar. Belirli ortamlarda uygun konuşma konularına hâkim olmanın ve çeşitli dilsel kullanımları bilmenin kültürel sermayenin işaretleri olarak gösterilmesi, kültürel sermaye ile konuşma arasındaki ilişkiyi öngörülebilir kılmaktadır.

Alanyazında yer alan kuram ve bilgilerden hareketle kültürel sermayenin bileşenleri Şekil 2.3’te gösterilmiştir.



Şekil 2.3 Kültürel sermayenin bileşenleri

2.3.6.1. Bourdieu’ye Göre Kültürel Sermaye Biçimleri

Kültürel sermaye; bedenselleştirilmiş (somutlaştırılmış), nesneleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış olmak üzere üç biçimde bulunur (Bourdieu, 1986).



Şekil 2.4 Bourdieu'nün kültürel sermaye biçimleri (Avcı, 2015).

Somitlaşmış/bedenselleşmiş kültürel sermayeye örnek olarak, çocukluktan başlayarak ailenin sosyal konumuna göre öğrenilen dil alışkanlıkları, yazı güzelliği, vücudunu farklı bağlamlarda kullanma biçimi gibi özelliklerle kazanılan ve eşitsizlik etkisini en güçlü biçimde eğitim alanında gösteren sermaye verilebilir. Toplumsal katman ayrıcalıkları sayesinde ödüllendirilmesi daha kolay olan yüksek miktarda kültürel sermayeyi bedenselleştirmiş çocuklar, öğretmenler tarafından “bozuk aksanlı”, “el yazısı kötü”, “hovarda” gibi niteliklerle belirtilen daha düşük sermaye yoğunluğuna sahip çocuklardan daha avantajlıdır (Bourdieu, 1996; akt. Göker, 2016, s. 282-283). Bu sermaye kültürel nesnelerin nasıl kullanılıp değerlendirildiği ile ilgilidir. Yani kültürel nesneleri değerlendirme/onaylama ve anlamayı içerir.

Bourdieu'ye (1977a) göre, somutlaşmış/bedenselleşmiş kültürel sermaye, ona sahip olanların, aynı sözcüklere, davranışlara ve işlere, aynı anlamları yüklemelerini sağlayan kodlar bütünüdür. Bu sermaye biçimi, kültürel nesneleri edinmek ile biriken nesneleşmiş kültürel sermayenin değerini de belirler. Çünkü Bourdieu'ye göre, sahip olunan kültürel nesneler, onları hakkıyla ve uygunca nasıl değerlendireceklerini ve tüketeceklerini bilmedikleri sürece, bireylere bir getiri sağlamaz (Karademir Hazır, 2018, s. 244). Ebeveynlerin somutlaşmış kültürel sermayesi, çocukların eğitimsel kazanımlarını, kültürel katılımlarını ve kültürel

ürünlere sahip olma durumlarını olumlu yönde etkiler (Kraaykamp ve van Eijck, 2010). Gerni'ye (2013, s. 58) göre, somutlaşmış/bedenselleşmiş kültürel sermaye, bireyin yaşamı boyunca birikim sonucu oluşturduğu bir değer olduğundan, günlük yaşamda bireyin ortaya koymuş olduğu yeğleyişlerin, beğenilerin ve zevklerin sözü edilen birikmişlikten yani kültürel geçmişten bağımsız salt bireysel irade örneği olduğunu öne sürmek doğru değildir. Hampton-Garland (2015), somutlaşmış/bedenselleşmiş kültürel sermayeyi bireyin kim olduğunun ve kendisini nasıl tanımladığının özü olarak betimler ve eğitimsel yatırımlardan, aile ve toplumun diğer üyeleriyle kurulan ilişkilerden elde edilebileceğini vurgular. Ayrıca Hampton-Garland (2015) somutlaşmış/bedenselleşmiş kültürel sermayeyi artırmanın bireyin her açıdan kendini geliştirebilecek etkinliklere zaman ayırmasına bağlı olduğunu ve bu artışın zaman alabileceğini belirtir.

Nesneleştirmek; ortalığa dökmek, görünür, kamusal, herkes tarafından bilinir, ifşa edilmiş kılmaktır (Bourdieu, 2016, s. 132). Nesneleştirilmiş kültürel sermaye, takdir edilmesi gereken sanat eserleri (tablo, müzik aletleri, koleksiyonlar vb.) gibi özel kültürel beceri gerektiren nesnelere gönderimde bulunur. Nesneleştirilmiş kültürel sermayeyi içselleştirmek ve kullanmak için bedenselleştirilmiş kültürel sermayeye gereksinim vardır (Bourdieu 1986). Aslankan'a (2008) göre nesneleşmiş kültürel sermaye çok farklı biçimdeki kültürel ürünleri ifade eder. Nesneleşmiş kültürel sermaye doğrudan devredilebilir veya aktarılabilir. Böylece nesneleşmiş kültürel sermayenin fiziksel sahipliği bir bireyden diğerine geçebilir. Somutlaştırılmış ve nesneleştirilmiş kültürel sermayeye şu örnek verilebilir: Felsefi bir metin, felsefe anlamak için ön bir eğitim gerektirdiği için buradaki "anlama" durumu kültürel sermayenin somutlaştırılan biçimi; metin ise nesneleştirilen biçimi olur (Dursun, 2018).

Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye, kişinin kültürel sermayeyi somutlaştırması ve onu eğitim sistemi aracılığıyla başarılı bir şekilde dönüştürmesinin bir sonucu olarak gelişir. Bu kültürel sermaye türü bedenselleştirilmiş kültürel sermayeyi destekleyen kıdem, derece, unvan, diploma ve belgeleri kapsar (Bourdieu 1986). Kurumsallaşmış kültürel sermayeyi okullaşma düzeyi olarak da gören Kraaykamp ve van Eijck (2010), ebeveynlerin kurumsallaşmış kültürel sermayesinin çocuklarının okullaşma düzeylerini etkilediğini savunur. Yüksek eğitilmiş aileler, öğrenim sistemine daha alışık ve bu sistemin yararlarının farkındadırlar. Dolayısıyla bu ailelerin ev ödevlerinde

çocuklara yardımcı olarak veya evde olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak çocuklarını okula daha iyi hazırlama olasılıkları daha yüksektir. Tablo 2.4'te Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye biçimleri özetlenmiştir.

Tablo 2.4 Kültürel sermaye biçimleri ve kısa tanımları

Kültürel sermaye biçimi	Kısa tanım	Örnek
Bedenselleştirilmiş	Kalıcı bir eğilim/tutum biçiminde bedene ve akla bağlı olarak bulunan sermaye biçimidir.	Rahat konuşabilme özelliğine sahip olma
Nesneleştirilmiş	Bireyin taşınabilir kültürel nesnelere sahip olmasına bağlı bulunan sermaye biçimidir.	Yazılı eserlere, tablolara, anıtlara, araçlara, müzik aletlerine sahip olma.
Kurumsallaştırılmış	Kurumların bireyi sosyal ve akademik açıdan onaylamasına bağlı olarak bulunan sermaye biçimidir.	Okul diplomalarına veya unvanlara sahip olma

2.3.6.2. Kültürel Sermayenin Boyutları

Bu başlık altında Avcı (2015) tarafından geliştirilen “kültürel sermaye ölçeği”ndeki alt boyutlara kısaca değinilmiştir. Kültürün ve kültürel sermayenin çok geniş ve çeşitli tanımlarına bağlı olarak kültürel sermayenin alt boyutlarının belirlenmesi ve kapsamı konusunda farklı görüşler ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.3.6.2.1. Katılım Boyutu

Katılım boyutu, kültürel etkinliklere katılımı ve kültürel sermaye birikimini ifade eder (Avcı, 2015). DiMaggio (1982) ve Xu ve Hampden-Thompson (2012), sanatsal etkinliklere katılımı kültürel sermayenin bileşenleri arasında göstermiştir. Dumais (2002) ve Eitle ve Eitle (2002) müzelere gitmeyi; Kalmijn ve Kraaykamp (1996), müzik etkinliklerine katılımı; Roscigno ve Ainsworth-Darnell (1999) ise gezilere katılmayı kültürel sermayenin ölçülmesinde birer ölçüt olarak belirlemişlerdir. Bu bağlamda Avcı (2015) geliştirmiş olduğu ölçekte; kültürel amaçlı etkinliklere, kurslara, sanat çalışmalarına, gezilere, gönüllü ve düzenli olarak toplumsal etkinliklere katılma gibi ölçütleri bu boyut altında değerlendirmiştir.

2.3.6.2.2. Entelektüel Birikim Boyutu

Entelektüel; bilgi donanımı, farklı bakış açısı ve güçlü sezgilere sahip olan aydın kimseler için kullanılan bir kavramdır (TDK, 2005; Uçan, 2008). Entelektüel yaşam, ciddi dergiler ve kitaplar, filmler, gösteriler biçiminde düşünce

alışverişiyle gelişir ve bireyin zihin yoluyla kendini gözlemesi ile biçimlenir (Marshall, 1999, s. 202). Anheier, Gerhards ve Romo (1995), entelektüel bireylerin ekonomik sermaye yerine daha çok kültürel sermaye biriktirdiğini belirtir. Throsby (1999), kültürel sermaye kavramından söz ederken entelektüel üretim biçimlerini vurgular. Ünal (2004) ise kültürel sermayenin entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelen bir kavram olduğunu savunur. Bu bağlamda Avcı (2015) geliştirmiş olduğu ölçekte; çeşitli bilim dallarında bilgi sahibi olma, kültürel konularla ilgili nesnel araştırmalar yapma, tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirebilme, kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilme, ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkında olma, kültürel olarak sürekli kendini yenileme, bilimsel dergi ve makaleler okuma gibi ölçütleri bu boyut altında değerlendirmiştir.

2.3.6.2.3. Kültürel Potansiyel Boyutu

Kültürel potansiyel bir anlamda Bourdieu'nun bedenselleşmiş kültürel sermayesine karşılık gelir ve bireyin sahip olduğu bedensel ve zihinsel niteliklerinin oluşumu ve gelişimi sürecinde elde ettiği potansiyel yeterlikleri ifade eder. Bedene sinmiş özelliklerin yanı sıra bireyin çevresinde kendini fark ettirecek ve diğerlerinden ayıracak kültürel birikimleri de bireyin kültürel potansiyeli çerçevesinde ele alınabilir (Avcı, 2015). Arun (2009) çalışmasında, potansiyel kültürel sermayeye değinmiş ve bu boyut altında eğitim düzeyi, yaşam olanakları, eğitime/kursa katılım ve yaşanan yer gibi değişkenlere yer vermiştir. Bu bağlamda Avcı (2015) tarafından geliştirilen kültürel sermaye ölçeğinin bu boyutunda; açık ve anlaşılır konuşma, çevredekilerle sosyal ve medeni ilişkilerin üst düzeyde olması, toplumu yönlendirebilecek derecede çevrede söz sahibi olma, akıcı konuşma ve çevrede kendisini yetiştirmiş kültürlü bir insan olarak tanınma gibi maddeler yer almaktadır.

2.3.6.2.4. Kültürel Bilinç Boyutu

Kültürel bilinç, bireyin kültürel kaynaklı davranışlarının farkında olması ve kendi kültürel bakış açısına ve bunu da açıklayabilme yeteneğine sahip olması anlamına gelir (Tomalin ve Stempleski, 2013, s. 9). Kısaca kültürel bilinç, bireyin içinde bulunduğu kültürün düşünme ve davranış biçimlerine ilişkin bilgisidir (Buckley, Clegg ve Tan, 2006). Kültürel bilinç boyutunda çevredeki kültürel değerlerin farkına varma ve kültürel etkinliklere duyarlı olma söz konusudur (Avcı, 2015). Bu bağlamda Avcı (2015) kültürel bilinç boyutu altında; yaşanan

yerdeki kültürel etkinlik potansiyelinin farkında olma, tiyatro ve sinemaya gitme, yaşanılan yerdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilme, müzeleri ve tarihî yerleri ziyaret etme ve kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanma gibi maddelere yer vermiştir.

2.3.6.3. Kültürel Sermayenin Özellikleri

Kültürel sermaye dönüştürülebilir. Kültürel sermaye diğer sermaye türleri ile ilişki içerisindedir ve çeşitli durumlarda diğer sermaye türlerine dönüştürülebilir (Light, 2004). Örneğin bir birey eğitim diploması ile yüksek gelirli bir işe girdiğinde kültürel sermayesini ekonomik sermayeye; sanatsal yönleri sayesinde başkalarının saygısını kazandığında kültürel sermayesini sosyal sermayeye dönüştürmüş olur.

Kültürel sermaye saklanabilir. Her ne kadar risk oluşturan bazı durumlar olsa da kültürel sermaye korunabilir, bir başka deyişle saklanabilir. Bireyin kültürel sermaye belleği bir bilgi deposudur. Kültürel sermayeye ilişkin bilgilerin veya deneyimlerin saklanması bilginin eskimesi, bellek kaybı, birtakım fiziksel yetersizlikler gibi durumlar risk oluşturabilir. Bu risklerin söz konusu olmaması durumunda çeşitli deneyimler sonucu biriktirilen kültürel sermaye yaşam boyu korunabilir.

Kültürel sermaye aktarılabilir. Bourdieu (1986), yazma, resim yapma, günlük tutma vb. eylemler gibi maddi araçlarla nesneleştirilen kültürel sermayenin, kendi materyal yapısı içinde aktarılabilir özellik taşıdığını vurgular ve bir resim koleksiyonunun bu bağlamda ekonomik sermaye gibi iletilebilir bir özelliğe sahip olduğunu belirtir (akt. Dursun, 2018). Bedenselleştirilmiş kültürel sermaye edilgin olarak aktarılabilir. Dil, beğeni, davranış kalıpları gibi değişkenleri içeren bedenselleştirilmiş kültürel sermaye aileler tarafından çocuklara dolaylı yoldan miras bırakılabilir. Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye ise akademik olarak bireylere özgü bir sermayedir. Bu nedenle başkasına aktarılması söz konusu olmasa da kurumsallaştırılmış kültürel sermayeleri sayesinde aileler, dolaylı yoldan çocuklarının kültürel katılımına, beğenilerine ve eğitim durumlarına katkı sağlayabilirler. Nitekim Swartz (1996), ayrıcalık ve saygınlığın kültürel sermaye biçimleri aracılığıyla kuşaklar arasında aktarılabilir olduğunu vurgular. Bourdieu için kültürel sermayenin aktarımı, ekonomik sermayenin aktarılmasından daha yavaş ama daha güvenli ve geri dönüşü olmayan bir süreçtir. Kültürel sermayenin aktarımı alışkanlık oluşumunun önemli bir

parçasıdır. Bourdieu için bu durum, toplumsallaşmadan daha genel, daha kesin ve öngörülebilir bir süreç gibi görünmektedir ve aynı zamanda bir aile içinde ve dolayısıyla bir toplumsal sınıf bağlamında gerçekleşmektedir (Goldthorpe, 2007).

Kültürel sermayenin kuramsal bir temeli vardır. Kültürel sermaye ilk olarak Bourdieu tarafından baskın sınıfın kültürel sisteminin ve gücünün yeniden üretilmesinde etkin bir rol oynayan bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Aynı zamanda Bourdieu eğitim alanında yaşanan eşitsizliğin sadece ekonomik elverişsizliklerle açıklanamayacağını belirtmiş ve ekonominin de etkisiyle biçimlenen kültürel sermayeyi eğitimdeki eşitsizliği açıklamak için kullanmıştır. Bourdieu'den sonra da kültürel sermaye kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı disiplinlerde, farklı boyutlarıyla kullanılagelmiştir. Kültürel sermaye kavramının temelinde Bourdieu'nün kültürel yeniden üretim ve sosyal yeniden üretim (1973) kuramı vardır (akt. Marshall, 1999, s. 448).

Kültürel sermaye geliştirilebilir. Bourdieu'nün kuramlarında sıklıkla sözünü ettiği ve bireyin mücadele verdiği alan içerisinde edinilen veya biriktirilen kültürel sermaye, kendisini oluşturan bileşenler veya değişkenler aracılığıyla geliştirilebilir. Müzik konusunda herhangi bir bilgiye ya da birikime sahip olmayan birey müzik kurslarına gidebilir, edebiyat veya şiir hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayan bir birey edebî dergileri takip edebilir, çeşitli konularda kitap okuyabilir. Bu örnekler çoğaltılabilir: Dans kursuna, sinemaya, tiyatroya, müzelere ve konserlere gitmek; sosyal projelere katılmak, tartışma programları izlemek vb. Kültürel sermayenin geliştirilmesinde bireyin sosyal sermayesinin de rolü önemlidir. Gelişmiş sosyal ilişki ağı sayesinde birey kültürel sermayesini geliştirici etkinliklere katılım gösterebilir, ilişki ağı içerisinde bulunan diğer bireylerin bilgilerinden yararlanabilir ve böylelikle çeşitli konularda düşünce sahibi olabilir.

Kültürel sermaye ölçülebilir. Kültürel sermaye; kişilerin bilgi, tutum, beceri, eğitim ve beğenilerinin depolandığı bir sermaye biçimidir. Bireyler yaşamları boyunca kültürel sermaye kazanmaya devam ettikleri için kültürel sermayenin ölçülmesi zor olarak kabul edilmektedir (Misci Kip, 2010). Buna karşın alanyazına bakıldığında kültürel sermayeyi oluşturan birçok bileşenin veya değişkenin hesaba katılarak sunulan öneri ve çalışmaların iki yaklaşım çerçevesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşımın temsilcisi olarak kabul edilen DiMaggio (1979) çalışmasında kültürel sermayeyi temsil eden

bileşenler arasında opera ve senfonik konserlere katılmayı, müzeleri ziyaret etmeyi ve edebiyatla ilgilenmeyi göstermiştir. Swidler (1986) ise daha geniş bir açıdan ele aldığı kültürel sermayeyi yaşam biçimi, beceri ve alışkanlıklar çerçevesinde değerlendirmiş ve bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar kültürel sermaye kavramının genişletilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. İkinci yaklaşımı benimseyen Bodovski, Jeon ve Byun (2017), kültürel varlıklara sahip olma ve okuma alışkanlığını kültürel sermayenin ölçütleri olarak ele almışlardır. Saraceno (2014), kültürel ürünlere sahip olma ve kültürel etkinliklere katılım gibi kültürel sermayenin nesneleştirilmiş yönünü önceleyerek bir öneride bulunmuş; Andersen ve Jæger (2015) ve Jæger (2011) de ölçümleme sürecinde kültürel katılım, okuma alışkanlığı, kültürel iletişim, eğitimsel araçların varlığı ve ders dışı etkinliklere katılım gibi özelliklerin öncelendiğini belirtmişlerdir. Avcı (2015) ise geliştirmiş olduğu kültürel sermaye ölçeğinde entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutları altında çeşitli maddelere yer vermiştir. Bunların yanı sıra çeşitli araştırmalarda nitel yöntemlerden görüşme yoluyla kültürel sermaye düzeyinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bourdieu'ye göre kültürel sermaye düzeyi; resmî eğitim düzeyi, bireyin kültürel etkinliklere katılımına olanak sağlayan yaşanılan yer ve kültürel etkinliklere katılma sıklığı gibi değişkenlerden bir dizin oluşturmak yoluyla belirlenebilir (Arun, 2015). Türkiye'de beceriler, değerler, alışkanlıklar, eğitimsel geçmiş gibi değişkenlerin bir bütünü olarak anlam kazanan kültürel sermaye, hem eğitimle kazanılan becerileri hem de toplumsal saygınlığın kaynağı olan habitusları bir arada değerlendirmek koşuluyla ölçülebilir. Buna karşın eldeki verilere dayanarak oluşturulan değişkenlerin bireylerin sahip olduğu kültürel sermayenin tamamını ölçebilmesi oldukça zordur (Arun, 2015).

2.3.6.4. Kültürel Sermayenin Etki Alanları

Kültürel sermayenin yaşamsal döngü içerisindeki olay, olgu, zaman, yer, eylem ve nesnelerle çok çeşitli biçimlerde ve boyutlarda karşılıklı veya tek taraflı ilişkisinden söz edilebilir. Kültürel sermaye ve sıralanan etmenler arasındaki ilişki çok farklı alanlarda kendini gösterebilir. Kültürel sermayenin etki alanlarını veya ilişki içerisinde olduğu alanları sınırlamak çok olanaklı değildir. Buna karşın bu çalışmanın kuramsal bağlamı içerisinde yer alan toplum, eğitim ve konuşma gibi etmenler ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiye değinmenin yerinde olabileceği düşünülmüştür.

2.3.6.4.1. Kültürel Sermaye ve Toplum

Toplumsal alışkanlıklar, etkinlikler, toplumun yaşama dönük zevkleri ve beğenileri, sanata ve eğitime bakış açısı gibi değişkenler bireyin kültürel sermayesini çok yönlü olarak biçimlendirir. Sanata yatkın ve sanatsal zevkleri olan, okuma alışkanlığına sahip, bilimin gücüne inanan toplumlarda veya daha küçük topluluklarda yetişen bireylerin çok erken yaşlardayken kültürel sermayesini geliştirme olasılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan ailenin tutum ve alışkanlıkları, eğitim, okuma alışkanlığı, sanatsal etkinliklere katılım gibi çeşitli değişkenler aracılığıyla elde edilen kültürel sermaye, bireyin toplum içerisindeki konumunu belirlemede önemli bir rol oynar. Bu yönüyle bakıldığında toplum ile kültürel sermaye arasında karşılıklı bir ilişkiden söz etmek olanaklıdır.

Bourdieu ve Passeron (1977), eğitim kurumlarının eşitsizlikleri değiştirme yönünde etki göstermekten çok, aslında var olan eşitsizlikleri pekiştirdiği ve var olan toplumsal yapının yeniden üretiminde bir araç olarak işlev gördüğü savını kültürel sermaye üzerinden açıklamışlardır. Buna göre, kültürel sermayenin eğitim kurumları üzerinden toplumdaki eşitsizliği yeniden ürettiği söylenebilir. Kültürel sermaye bir birey veya aile tarafından sahip olunmasına karşın bu, daha çok toplumsal alışkanlıkların ve eğitim sisteminin değerleri ve uygulamaları ile uyumunun bir sonucudur. Bireyin kültürel sermayesi ne kadar yüksek olursa ailesine ve bağlı olduğu topluma da ek sermaye avantajı sağlama olasılığı o kadar yüksek olur (Grenfell ve James, 1998). Arun (2018, s. 182), farklılaşan kültürel sermaye hacimlerinin bireylerin yaşam memnuniyetleri, oy verme eğilimleri, kültürel katılımları ve etkinlik seçimleri üzerinde de farklılıklar yarattığını bulgulamıştır.

Bireylerin düşük kültürel sermaye sahibi olmaları, bazı durumlarda engelleyici bir işleve dönüşmektedir. Okuryazar olmama ya da sadece okuryazar olma durumları, özellikle sanata, seçkin beğenilere ve bu bağlamda gerçekleşen kültürel tüketim etkinliklerine eğilimi sınırlayan etkenlerdir. Bu bakımdan, sadece ve basitçe ekonomik sermayenin değil; özellikle kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı, diğer alanlardaki beğenilere ve kültürel etkinliklere katılmayı engelleyebilir (Arun, 2018, s. 186). Bu durum bireylerin toplumsallaşma sürecini önemli ölçüde etkiler.

2.3.6.4.2. Kültürel Sermaye ve Eğitim

Kültür ve eğitim, iki önemli toplumsal öğedir. Kültür toplumsal yaşamın bir sonucudur ve toplumsal bir olgudur. Eğitim, toplumsal yaşam bilgisi olarak tanımlanan kültür tarafından biçimlendirilen sosyal bir kurumdur (Aydın, 2014, s. 1). Bireylerin yaşama bakış açılarının, ilgilerinin, bilgi birikimlerinin ve geleneklerinin bir bütünü olarak kendini gösteren kültürel sermaye; eğitim anlayışının, eğitimsel örgütlenmenin, değişimin ve gelişimin biçimlendiricisidir.

Okullar, kültürün sadece bir bölümünü etkili bir biçimde genç nesillere aktarabilirler ve bu eylemi aile ve çevrenin dışında kalan iş, oyun, basın, sinema, eğlence ve spor gibi dış etkilerle uyum halinde gerçekleştirirler (Eliot, 1987, s. 116). Bourdieu'nün (1986) bireyin eğitimsel sermaye ve aileden gelen birikimiyle kültürel sermayesini geliştirebileceği düşüncesine koşut olan bu görüşte ayrıca ailenin ve eğitimsel etkinliklerin dışında kalan iş, oyun, basın, sinema, eğlence ve spor gibi etkinliklerin de önemi vurgulanmıştır. Eğitim ve aile, kültürel sermayenin geliştirilmesinde tek başına yeterli olmayabilir. Bu bağlamda kitap okuma, gezi, konserlere gitme, tiyatrolara ve sanat çalışmalarına katılma, müzeleri ziyaret etme gibi etkinliklerle kültürel sermayenin gelişimi desteklenebilir.

Eğitim, kültürel süreklilik için bir ön koşuldur ve aynı zamanda kültürel değişimle akla yatkın bir iş birliği yapmanın önemli aracıdır. Bir kültür; genç kuşaklara gelecek hakkında birtakım bilgi, beceri ve tutumları kazandırabilir, geleceği kontrol altına alabilir ve gelecek hakkında kestirimlerde bulunabilir. Öte yandan eğitim, kültürel değişimin kasıtsız bir kaynağı da olabilir. Her kültür, üyelerini eylem, düşünme ve algılama konusunda koşullandırır (Aydın, 2014, s. 36). Farklı kültür yapıları ise bireylerin algılama ve yorumlama biçimlerinde farklılaşmaya yol açar.

Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam biçimi, çalışma koşulları, maddi olanakların toplamı ve bütün bunların oluşturduğu farklı toplumsal sınıflar ve kültürel sermayeler eğitim eşitsizliğini de beraberinde getirir. Farklı toplumsal katmanlarda bulunan ve farklı kültürel sermayelere sahip olan bireylerin özellikle yükseköğretim düzeyinde eşit olmayan bir biçimde dağılım gösterdikleri görülür. Bunun yanı sıra tiyatro, müzik, resim ve sinema gibi bazı kültürel alan bilgisinde sosyal kökenlere bağlı kültürel alışkanlıklar ve ekonomik etmenler önemli rol oynar (Bourdieu ve Passeron, 2015b, s. 14-35). İlk olarak aile içerisinde edinilen

kültürel sermaye, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ama kimi durumlarda ekonomik sermaye aracılığıyla kültürel sermaye eksikliğinin kapatılması gibi bir durum da söz konusudur. Ekonomik kaynaklar başarıyı etkileyen tek bir etken olarak görülemez. Buna karşın akademik başarının edinilmesi sürecinde kültürel sermayenin yanı sıra ekonomik sermayenin de önemli bir rol oynadığının kabul edilmesi gerekir (Yanıklar, 2010). Nitekim Nishioka ve Durrani (2019), kültürel sermayenin bir alt türü olan dilsel sermayenin sosyoekonomik düzey ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulgulamışlardır.

Ekonomik sermaye açısından iyi bir konumda bulunan aileler çocuklarına daha ayrıcalıklı ve iyi okullara ve ders dışı etkinliklere erişim olanağı sağlayabilir. Ayrıca yüksek gelirli aileden gelen gençlerin eğitim kariyeri boyunca ortaya çıkan maliyetlerinin karşılanması daha olasıdır (Boudon, 1974). Ancak okulda başarılı olmak için ekonomik kaynaklardan daha fazlası gerekir. Bourdieu (1973), eğitimsel başarıdaki eşitsizliğin sadece ekonomik kaynaklarla açıklanamayacağını savunarak kültürel sermaye teorisini ortaya çıkarmıştır. Eğitim kurumlarının kültürel sermaye gücünü elinde bulunduran baskın sınıfın kültürel kodlarının yeniden üretilmesinde bir araç olduğunu belirten Bourdieu (1973), okulların kültürel sermayesi yüksek toplumsal sınıfa göre yapılandırıldığını ve bu sınıftan gelen çocukların okul müfredatına daha çabuk ve kolay uyum sağladığını vurgular. Ayrıca yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocukların dil kullanımı, etkileşim biçimi ve kültürel kodları (tutum, davranış, beğeni vb.) öğretmenler tarafından olumlu karşılanır. İşte bu kültürel öğeler okula uyumu kolaylaştırır (Aschaffenburg ve Maas, 1997). Nitekim Lareau (1987), ailelerin yaşama biçimleri ve kültürel öğelerinin bir bütünü olarak gösterdiği kültürel sermayenin öğretmen beklentilerine uyumu kolaylaştırdığını belirtir.

De Graaf, De Graaf ve Kraaykaamp (2000); kültürel sermayenin bir bileşeni olarak ele aldıkları okuma alışkanlığına sahip ailelerin eğitimsel, dilsel ve bilişsel birtakım becerilerle donandıklarını ve çocuklarına çok uyarıcı bir öğrenme ortamı sağlama ve rol model olma konusunda çaba gösterdiklerini belirtir. Ayrıca okuma alışkanlığı olan aileler daha fazla kültürel okuryazarlığa sahiptir ve okuldaki işleyişle ilgili çocuklarına daha fazla bilgi verebilirler. Evde bir kütüphanenin olması çocukların çok yönlü düşünme becerilerine katkı

sunabilir. Bu bağlamda kültürel sermayenin bir bileşeni olan okuma alışkanlığının eğitim sürecine olumlu bir yansımalarının olduğu söylenebilir. Nitekim Jæger’ın (2011) elde ettiği bulgular bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öte yandan Roscigno ve Ainsworth-Darnell (1999), kültürel sermayedeki farklı dağılımların sosyoekonomik eşitsizlikten kaynaklandığını ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin olumlu eğitim çıktıları elde etmede dezavantajlı durumda olduklarını vurgular.

Bourdieu ve Passeron (1977), toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesine yönelik ortaya koydukları teoride okullar, sadece tarafsız kurumlar olarak değil, baskın sınıfın yeğleyişlerinin, tutumlarının ve davranışlarının en çok değer gördüğü kurumlar olarak görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve işçi sınıfı çocuklarının okulda başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerileri edinebilmesine karşın, orta ve üst sınıf öğrencilerinin sahip olduğu aynı “doğal aşinalık”ı elde etme olasılıkları daha düşüktür ve bu nedenle akademik anlamda başarısız olma olasılıkları daha yüksektir. Nitekim Wildhagen (2009), kültürel sermayesi düşük öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum içerisinde ve yükseköğrenimden kaçınma eğiliminde olduklarını belirtir. Bu durumun ise kültürel sermayesi düşük bireylerde eğitim beklentilerini düşürdüğünü ve kültürel sermayenin akademik sonuçları kısmen etkilemesine neden olduğunu savunur. Ayrıca Lareau (2003), kültürel sermayesi yüksek orta-üst sınıf ailelerin ilkökul çağındaki çocukları için çok fazla kültürel olanak sağladığını ve böylece çocuklarının eğitimsel kazanç elde etmelerine erken yaşlarda katkıda bulunduklarına dikkat çeker. Öte yandan d’Almeida (2016) ikinci dil öğrenim sürecinde, kültürel sermayenin bireylerin hedef dile ilgileri, motivasyonları, tutumları ve sınıfa katılımları gibi birçok değişken üzerinde etkili olabileceğini belirtir. Košutić (2017) ise okul başarımında ve bireylerin bir sonraki okul seçimlerinde kültürel sermayenin önemli bir rol oynadığını bulgulamıştır. Benzer bir biçimde Pavic ve Dukic (2016), kültürel sermayenin eğitimsel sonuçlar üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

2.3.6.4.3. Kültürel Sermaye ve Konuşma

Bir dile ilişkin farklı kullanımlar toplumsal yapılarla bağıntılı olarak ele alınır ve bu durum, dili sosyokültürel bağlamda inceleme olanağı sağlar. Toplumsal yapıyı oluşturan bireylerin farklılaşan kültürel değerleri, yaşam biçimleri, kitap okuma alışkanlıkları, aile yapıları gibi değişkenlerin bireyin dili

kullanım biçimine yansması beklenir. Gee'ye (2005) göre, farklı toplumsal ve kültürel geçmişlerden gelen bireyler arasında ince dil farklılıkları vardır. Gee (2005), sözcük seçimi, sözdizimsel kalıplar, konuşma aksanı, ne zaman ve nasıl konuşulacağı, konuşma sırasındaki sesin düzeyi ve nasıl bir duruş sergileneceği gibi niteliklerin bireyin özyapısı ve toplumsal yaşantısı ile ilişkili olduğunu vurgular (akt. Dressman, 2008).

Bourdieu konuşmanın toplumsal ilişkiler ve etkileşimler içerisine yerleştirilmiş bir eylem olduğunu belirtir ve bu eylemi; belirli şeyleri söylemek için kültürel eğilim, dilsel yeterlilik (düzgün konuşabilme kapasitesi) ve bu yeterliliği uygun bir biçimde kullanmak için gerekli olan sosyal kapasiteyi içeren dilbilimsel alışkanlıkların bir sonucu olarak görür (Jenkins, 1992, s. 100). Bourdieu (1991, s. 62) dilsel yetkinliğin kültürel sermayenin boyutları olan eğitimsel nitelik ve sosyal yörüngeye bağlı olduğunu vurgular. Aynı zamanda belirli zevklere, beğenilere ve bir konuşma tarzına sahip olmanın bireyi toplumsal hiyerarşi örgüsünde ayrıcalıklı bir konuma getirebileceğini savunur. Bourdieu'nün (1973) kültürel sermayeyi, diğer tanımlamalara ek olarak, eğitim dilini anlama ve kullanma yeteneği olarak ifade etmesi, kültürel sermaye ile konuşma başarımı arasındaki ilişkiye bir gönderme olarak yorumlanabilir.

Günlük yapılan konuşma konuları, bireyin kültürel sermayesinin bir parçası olabilir (Rössel ve Collins, 2001, s. 515). Nitekim ilgi, beğeni ve bilgi kümeleri gibi kültürel sermayenin bileşenleri bireyin gündemini de belirler. Gün içerisinde gerçekleştirilen zorunlu karşılıklı konuşmalar (adres sorma, sağlık sorma, kısa komutlar, istekler veya ricalar vb.) dışında birey, kültürel sermayesini biçimlendiren etmenler çerçevesinde bir konuşma içerisinde olma isteği duyar.

Kültürel sermaye bireyin ne tür bir etkileşim geleneğine sahip olduğunu, hangi etkileşim durumlarında yer almak ve hangi eylemleri yapmak istediğini belirler. Kısacası kültürel sermaye eylemlerin, konuşmaların ve düşüncelerin içeriğini etkiler (Collins, 1989; 1998). Gündelik etkileşimlerin çoğunda bireyler, duygusal durumları ve kültürel sermayeleri temelinde, neyi yapmaları gerekip gerekmediğini ve belirli bir etkileşim geleneğine girmek isteyip istemediklerini hissederler. Özellikle gayriresmî konuşmalarda ve etkileşimlerde, bireylerin kültürel sermayesindeki yüksek uyumsuzluğun katılım zevkini ve dolayısıyla ilgili kültürel sermayedeki beklenen kazancı azaltması beklenebilir. Aydın biriyle akademik anlamda yapılacak bir sohbet bazı bireyler için kültürel sermayeyi

artırıcı bir etkinlik olarak görülebilir. Kültürel sermayeyi artırma eğiliminde olan bireyler, her gün aynı konuşma konularında aynı sözleri söyleyen bireylerle konuşmak yerine bilgisi her zaman güncel olan bireylerle konuşmayı yeğler (Rössel ve Collins, 2001, s. 518).

Doğan (2008), dilin kendini bir toplumda biçimlendirdiğini, değişik toplumlarda değişik oluşumlar sergilediğini; aynı toplum içerisinde bir toplumsal katmanı doğuran meslek, yaşam alanı, eğitim, gelir durumu, etnik köken, kültürel yapı, *sınıf* (caste), din gibi farklı toplumsal değişkenlerden kaynaklanan farklı dil tutumları oluşturduğunu belirtir. Toplumsal katmanlar arasında farklılaşan yaşam alanı, kültürel yapı ve eğitim gibi değişkenlerin kültürel sermayenin yapılanmasında da etkili olduğu bilinir. Bu bağlamda farklılık gösteren kültürel sermaye düzeylerinin farklı dil kullanımlarını ve konuşma biçimlerini ortaya çıkarması öngörülebilir. Nitekim farklı düzeylerde kültürel sermayeye sahip bireyler, dili kendi adlarına ve zamanla içinde bulunduğu kültürel sermaye düzeyine ait olacak biçimde kullanır. Bu dil kullanımları o kültürel sermaye düzeyiyle özdeşleşebilir duruma gelebilmektedir.

Sosyal yaşam, genellikle bazı konuşur kümelerinin diğerlerinden daha güvenilir, dürüst ve açık olduğu varsayımıyla düzenlenir (Coupland, 2003). Sosyal yaşamın kültürel sermaye ile karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu düşünülürse konuşmanın sosyal yaşamı düzenlemede etkin rol üstlendiği, dolayısıyla bir kültürel sermaye göstergesi olabileceği söylenebilir. Belirli bir düzeyde kültürel sermaye yeterliği içinde bulunan bireylerin o düzeye uygun konuşma örüntüleri içerisinde olması beklenir. Bu durum, bireyin konuşmanın çeşitli yönlerinde kendini göstermesini sağlar.

Dil-toplum ve kültür etkileşimi göz önüne alındığında konuşma, dış etkenlerle ilişkili toplumsal ve kültürel bir olgu olarak değerlendirilebilir. Sosyokültürel bağlamda konuşma, toplumsal ilişkilerle ve bireyin deneyimi, bilgi birikimi ve sanatsal etkinlikleriyle biçimlenen devingen bir yapıya sahiptir. Toplumsal ilişkilerde farklılık gösteren sözcük seçimi, sesletim, kalıp ifadelerin kullanımı ve ağız farkı gibi değişkenlerin konuşma üzerinde etkili olduğu yadsınamaz. Öte yandan ailenin kültürel yapısı, aile üyeleri arası iletişim, okul deneyimleri, okul kültürünü oluşturan öğretmen ve öğrencilerin sosyokültürel yapıları, bireyin kişisel gelişimini destekleyen kültürel etkinlikler (kitap okuma, tiyatro ve sinemaya gitme, dergiler takip etme, spor etkinliklerine katılma vb.)

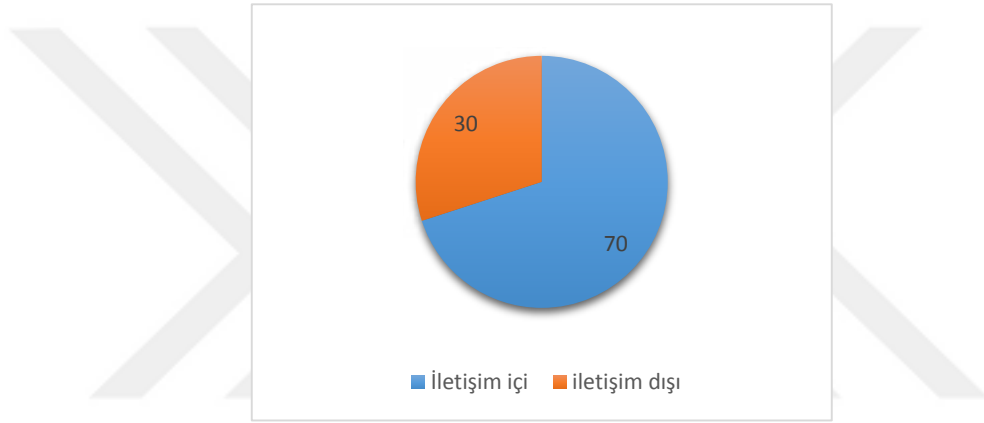
gibi kültürel sermayenin gelişmesinde etkili olan etmenlerin de konuşma sürecinde etkin rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda kültürel sermayenin konuşmanın duyuşsal, fiziksel ve bilişsel boyutlarında etkili olması kaçınılmazdır. Ayrıca ailelerin kültürel sermaye düzeyi, ailedeki konuşmaların kalitesi, cümlelerin uzunluğu, söz varlığı ve sözcüksel çeşitlilik çocukların dil ve anlama yeteneğini etkileyebilir. Bu bağlamda görece daha düşük kültürel sermayeye ve sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında dili etkili kullanma becerisi fazla gelişmez. Bu ailelerden gelen çocukların yetersiz söz varlığı ile kısa cümlelerden oluşan bir konuşma eğilimlerinin olduğu, dolayısıyla ders kitaplarını ve öğretmenlerin yönergelerini anlamada zorlandıkları ileri sürülmektedir (Yaşar, 2016).

Bireyler konuşmalarına kimliklerini, kişisel geçmişini, yaşadığı coğrafi bölgeyi, sosyokültürel yapısını ve ekonomik durumunu yansıtır. Bazı araştırmacılar konuşmanın sosyal bir eylem olduğundan dolayı topluma gönderimde bulunmadan ve toplum üyelerinin davranışlarını ve söylemlerini ilişkilendirmeden çalışmanın anlamsız olacağını düşünmüştür. Nitekim konuşmanın hem iletişim aracı hem de toplumsal kümeleri tanımlamanın bir yolu olarak toplumsal bir işlevi vardır (Tagliamonte, 2006, s. 3). Konuşmanın toplumsal işlevi ile kültürel sermayenin toplumsal yapı içerisinde oluşup kendini göstermesi arasında bir örtüşme söz konusudur. Bu bağlamda çeşitli yollardan edinilen kültürel sermayenin bireyin öncelikle konuşma olmak üzere diğer dil becerilerine yansması beklenir. Ailenin ya da yaşanan toplumun kültürel sermayesi bireyin konuşma seslerini doğru çıkarmasını ve ölçünlü dili kullanmasını etkiler. Ayrıca belirli konularda bilgi sahibi olma, tiyatro ve konser gibi üst kültürel etkinliklere katılma, kitap okuma alışkanlığına sahip olma gibi çeşitli değişkenler aracılığıyla elde edilen kültürel sermaye, bireyin toplum içerisindeki konumunu belirler ve bireyi özgüven sahibi kılar. Bu toplumsal konumun ve özgüvenin ise konuşmanın duyuşsal niteliklerine yönelik olumlu yansımaları olur. Bilgili, kendine güvenen, sosyal ağ ilişkileri gelişmiş bir bireyin konuşmaya ilişkin özyeterlik algılarının yüksek, kaygılarının normal düzeyde ve tutumlarının olumlu yönde olması beklenir. Ayrıca kültürel sermayenin önemli değişkenlerinden kitap okuma başta olmak üzere gezilere katılma, tiyatro ve konserlere gitme gibi bireyi bilgi sahibi kılacak ve deneyimleyerek öğrenmeyi kolaylaştıracak diğer değişkenler bireyin zihinsel açıdan gelişimini olumlu yönde

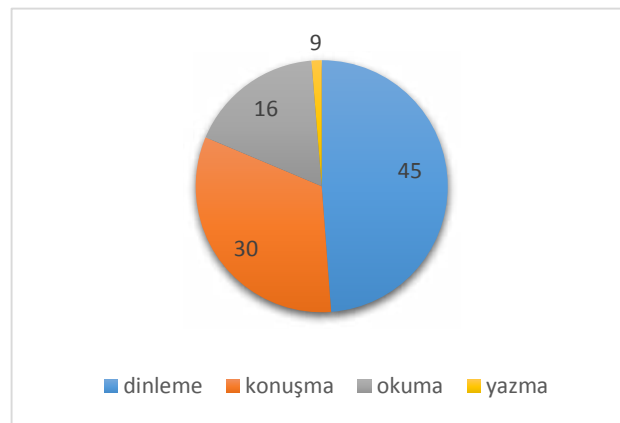
destekler. Bu durum, konuşma sürecinde duygu ve düşünceleri tasarlamada, mantıksal tutarlılık içerisinde karşıya aktarmada ve konuşma kıvraklığı kazandırmada bireye yardımcı olur.

2.4. Konuşma Becerisi

Yetişkin bireyler zamanlarının ortalama %70'ini bir tür iletişim kurmak için harcar. İletişim için harcanan zamanın %45'i dinlemeye, %30'u konuşmaya, %16'sı okumaya ve %9'u ise yazmaya ayrılır (Adler, Rosenfeld ve Proctor, 2001). Bu durumda konuşmanın, dinlemeden sonra en sık başvurulan dil eylemi olduğu söylenebilir.



Grafik 2.1 İletişimde harcanan zaman (Adler, Rosenfeld ve Proctor, 2001)



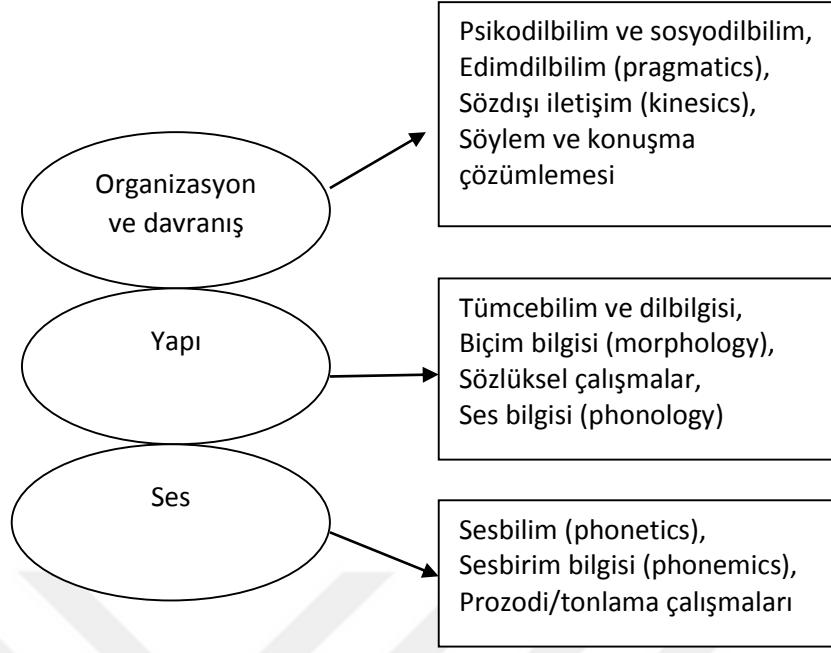
Grafik 2.2 İletişim sürecinde temel dil becerilerinin kullanımı (Adler, Rosenfeld ve Proctor, 2001)

Ekonomik, politik ve kültürel alanda hızlı bir biçimde değişim gösteren çağdaş yaşam bireylerden geçmişe oranla daha fazla sayıda role bürünebilmeyi gerektirmektedir. Bireyin iş yerinde, sınıfta, otobüste, aile içinde, telefonda, politik bir toplantıda vb. durumlarda üzerine düşen bu rolleri doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirmesi gerekir. Bu süreçte bireyin yararlanabileceği başat araç konuşmadır (Hamzadayı ve Dölek, 2017). Alanyazın incelendiğinde konuşma ile ilgili çeşitli tanımların olduğu görülmektedir. Erdem (2013, s. 181) konuşmayı, üzerinde anlaşmaya varılmış işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını ve iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç; Özdemir (2016, s. 11), duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işi; Demirel (1999, s. 40), düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması; Kurudayıoğlu (2013, s. 3), bir düşünce alışverişi, yaşantıların başkalarıyla paylaşılması işi; Taşer (2015, s. 36), insan tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracı; İşcan (2015, s. 4), bireyler arasındaki yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci; Yüksel (2013, s. 136), insanlar arası iletişimi sağlayan ve anlatıma yarayan bir işaretler sistemi ve örgütü; Topçuoğlu Ünal ve Özden (2015, s. 2), insanın düşünce ve duygularını çevresine aktarmada kullandığı iletişim aracı biçiminde tanımlarlar. Konuşmayla ilgili bu tanımlara bakıldığında konuşmanın fiziksel ve zihinsel bir süreç, düşüncelerin ve duyguların sözle iletilmesi işi ve bir iletişim aracı olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda ve genel anlamda konuşmayı; düşüncelerin, duyguların, bilgilerin, tasarıların, hayallerin bilişsel ve fiziksel bir dizi işlemlerden sonra sesler aracılığıyla ve iletişim amacıyla bir başkasına aktarılması eylemi olarak tanımlamak olanaklıdır. Ancak iletişim veya söylenenleri bir başkasına aktarma amacı gütmeyen, bireyin kendi kendine yaptığı tek taraflı konuşmalar olduğu da unutulmamalıdır. Cole, Ellis ve Mason'a (2007, s. 10-11) göre iyi bir konuşur; dinleyici ile temas kurar, çevresine güven verir, saygılıdır, önceden amacını belirler, açık, net ve akıcı konuşur, bağlama uygun sözcükler kullanır, duyarlıdır, ulaşılabilir, doğru ve yerinde vurgulama/tonlama yapar.

Bireyler herhangi bir konuşma duyduklarında istemsiz bir biçimde o noktaya odaklanır. Duyulan konuşmaya dayanarak da konuşurun kişiliği, tutumu, yaşadığı bölge ve anadili gibi durumlar konusunda geçici yargılarda bulunabilir. Kimi bireyler konuşmalarını diğer insanlar üzerinde bir etki ve imaj oluşturmak amacıyla kullanır. Konuşma hızı, duraklama, vurgulama, ses tonu gibi değişkenlerle konuşmalarını destekler (Luoma, 2009, s. 10).

Bir bütün olarak ele alındığında, konuşma yetisi çok yönlüdür ve konuşma yetisinin farklı bileşenleri vardır; aynı anda pek çok alana –fiziksel, fizyolojik ve psikolojik alanlara- açılır. Konuşma yetisi hem topluma hem de bireye ilişiktir, onun bütünlüğü tam olarak ortaya koyulamadığı için de konuşma yetisi insani olgulara yönelik herhangi bir ulamın içine yerleştirilemez. Konuşma yetisi hiçbir bireyde eksiksiz bir biçimde bulunmaz. Konuşma bireysel bir edimdir; iradi ve zihinseldir (Saussure, 2017, s. 70). Cole, Ellis ve Mason (2007, s. 2), iyi bir sözlü iletişim becerisinin hayatın her alanında gerekli olduğunu, bu beceriye sahip bireylerin diğer bireylerle iyi ve üretken ilişkiler kurabileceğini, iş hayatında daha başarılı olabileceğini ve düşüncelerini kolayca açıklayabileceğini vurgular.

Konuşma alanı ile ilgili çalışmalardaki temel zorluk konuşmanın başka alan ve disiplinlerle örtüşmesinden kaynaklıdır. Hughes (2011, s. 7), konuşmanın üç temel boyut altında diğer alanlarla olan ilişkisini Şekil 2.5'te göstermiştir:



Şekil 2.5 Konuşma ve söyleşiye ilişkin araştırmaların düzey ve alanları (Hughes, 2011, s. 7)

Şekil 2.5 incelendiğinde konuşmanın organizasyon ve davranış, yapı ve ses olmak üzere üç temel boyutta ele alındığı ve bu boyutlara ilişkin yapılacak çalışmaların dilin çeşitli alanlarıyla (sözdışı iletişim, dilbilgisi, sözlüksel çalışmalar, sesbilim, prozodi vd.) kesiştiği/örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda konuşma alanı çalışmalarının salt bir disiplin üzerinden sürdürülmesi olanaklı değildir. Konuşma sesbilim, dilbilgisi, biçim bilgisi, sözdışı iletişim, psiko ve sosyodilbilim, akıcılık gibi farklı disiplinlerle de ilişkisi olan bütüncül bir çalışma alanıdır. Nitekim Bozkurt (2017), konuşmanın dilsel-iletişimsel edinçle ilgili bir üretim mekanizmasının ürünü olarak farklı bilim dallarının ilgi alanlarıyla ilişkili boyutları olan karmaşık bir beceri olduğunu belirtir ve konuşma becerisinin bileşenlerini ve bu süreci etkileyen etmenleri Şekil 2.6’da şöyle özetler:



Şekil 2.6 Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler (Bozkurt, 2017)

Günlük yaşamın ve iletişimin parçalarından biri olan konuşma, bireylerde gelişmesi beklenen önemli bir beceri alanıdır. Bu nedenle öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle onların eksikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Kurudayıoğlu, 2013, s. 77). Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden de yararlanılabilir. Bunları sınıfta arkadaşlarına anlatmalarının sağlanması, hem onların topluluk önünde heyecanlanmadan konuşabilmelerini sağlar hem de konuşmalarındaki hataların öğretmen tarafından kolaylıkla belirlenip giderilmesine yardımcı olur (Uçgun, 2007).

Sınıf içi yapılan çeşitli etkinliklerle konuşma becerisi geliştirilebilir. Nitekim birçok araştırmada boşluk tamamlama, yapboz, çeşitli oyunlar, problem çözme ve rol oynamayı içeren iletişimsel etkinlikler aracılığıyla konuşma becerisinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca bu iletişimsel etkinlikler öğrencileri güdüleyebilir, öğretmen ile öğrencinin veya öğrencilerin kendi arasında iyi ilişkiler kurmasını sağlayabilir, konuşma becerisinin gelişimi için destekleyici bir ortam oluşturmaya yardım edebilir (Oradee, 2012). Öte yandan Nash, Lowe, Palmer (2011) etkili küçük grup çalışmaları ile öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilebileceğini öne sürmüşlerdir.

2.5. Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Konuşma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için bireyin fiziksel açıdan konuşmasına engel oluşturabilecek herhangi bir kusurunun bulunmaması gerekir. Nitekim konuşmak öncelikle ses çıkarabilmekle başlar. Sesin oluşumunda ve biçimlendirilmesinde etkin rol oynayan organlar vardır. Bu organların görevini tam olarak yerine getirmesiyle birey, bilişsel bir dizi işlemten sonra sesleri bir araya getirerek anlamlı ses birimleri oluşturur. Oluşturulan ses birimleri ağırlıklı olarak iletişim amacıyla bir başkasına aktarılır. Aşağıda konuşmanın fiziksel unsurlarına ve konuşma sürecindeki fiziksel tepkilere kısaca değinilmiştir.

2.5.1. Ses

Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu ve kulağın duyabildiği titreşime ses denir (TDK, 2005). Titreşim bir nesnenin ileri geri hareketidir. Bir sesin oluşabilmesi için titreşim hareketi gereklidir. Nefes verirken akciğerlerden gelen hava gırtlığımızda yer alan ses tellerini titreştirerek ham sesi; ham ses ise boğaz, burun ve ağız boşluklarında biçimlenerek her insana özgü olan ses tonunu oluşturur. Bu özgün ses daha sonra ağız içi organlarımızın (dil, diş, dudak, damak, yumuşak damak) çeşitli pozisyonlara girmesiyle konuşma sesine dönüşür. İnsan sesi üç aşamada oluşur. Bunlar *Respirasyon* (solunum aşaması), *Fonasyon* (ses tellerinin titreşim aşaması) ve *Rezonans* (oluşan ham sesin bir biçime girip her insana özgü olan ses tonunun oluşması) aşamasıdır. Bu aşamalara bir de *Artikülasyon* yani konuşma seslerini üretim aşaması eklendiğinde konuşma gerçekleşir (Yelken, 2019). Ses; türlü perdelerde, çeşitli tınılarda, kişiden kişiye değişen ve kendine özgü biçimde çıkar. İnsanlar sesinden tanınır ve çoğu kez ses insanın varlığını, kişiliğini belirler (Gerçekler, Yorulmaz ve Ural, 2000). Taşer (2015, s. 119-120) iyi bir konuşma sesinde işitilebilirlik (dinleyicilerin sesi rahatça duyabilmesi), akıcılık (duygu ve düşüncelerin dinleyenlerin algılama hızına denk bir biçimde aktarılması), hoşagiderlik (sesin hoş giden bir yönünün olması), anlamlılık (sesin dinleyiciye niyeti, amacı ve ilgiyi yansıtması) ve bükümlülük (sesin tekdüzelikten uzak, hareketli ve canlı olması) gibi özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular.

2.5.2. Diyafram

Diyafram karın boşluğu ile göğüs kafesini birbirinden ayıran, ortasına doğru incelen, kenarlara doğru kas ve sinirlerle kalınlaşan bir yapıya sahiptir. Nefes alıp vermeyi düzenleyen organların başında gelir. Kasların hareketi ile

genişleyerek havanın girmesini sağlar ve kasların yardımıyla daralarak havayı soluk borumuza doğru sıkıştırır. Konuşmanın en önemli öğelerinden biridir. Diyaframın doğuştan fiziksel olarak kusurlu olması ya da iyi eğitilmemesi birtakım konuşma bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olur. Çıkarılan seslerin boğumlanması ve tonlanması büyük bir etkiye sahip olan diyafram aynı zamanda hızlı ya da yavaş konuşma üzerinde de etkilidir (Kurudayıoğlu, 2013, s. 36-37). Diyafram nefesi alabilmek için nefes burundan alınıp ağızdan verilmeli; sırt üstü yatarak nefes alınmalı; nefes derin, düzenli, rahat ve sessiz alınıp verilmelidir. Diyafram nefesi alabilmek için sabırla ve uzun süre çalışmak gerekir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2015, s. 18).

2.5.3. Göğüs Kafesi

Solunum için önemli organlardan olan akciğerler, göğüs kafesinin içinde bulunur. Göğüs kafesinin altında ise diyafram adı verilen bir kas yer alır (Çevik, 2002, s. 1). Göğüs kafesinin yapısında sağlıklı soluk alıp vermeyi sağlayan ve konuşma temposunu ayarlayan bir çalışma biçimi vardır (Kurudayıoğlu, 2013, s. 37).

2.5.4. Gırtlak-Ses Telleri

Gırtlak, yutak ve soluk borusunun arasında bulunan ve boynun önünde, özellikle erkeklerde belli olup “âdemelması” adı verilen ufak bir çıkıntı oluşturan bir kutuya benzer. Kutu tanımından, her tarafı kapalı bir organ anlaşılmamalıdır çünkü üstü ve altı havanın geçişine izin verecek biçimde açıktır. Ses telleri (kirişleri) gırtlakın içinde, âdemelmasını oluşturan kalkansı kıkırdakların hemen arkasında bulunan iki ince kastan oluşur. Uzunlukları bireyden bireye, cinsten cinse değişir ve sesin tonuyla rengini belirleyen de bu değişimlerdir. Ses tellerinin bir ucu sabittir, öbür uçları ise ibriksi kıkırdakların içine girer (Çölok, 2005).

2.5.5. Arka Damak

Damağın ön bölümü daha sertken arkaya doğru yumuşar. Buna bağlı olarak sert damak ve yumuşak damak diye ayrılır. Arka damak, ağızla boğazın birleştiği yerdir. Ses tellerine çarparak biçim kazanan ses, dilin de hareketi ile arka damağa çarparak yeni bir biçim alır. İşte seslerin bir bölümü bu biçimde oluşmaktadır. Bu seslere “arka damak ünsüzleri” adı verilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 51).

2.5.6. Çene

Çene, açılarak ve kapanarak seslerin oluşumunda etkin bir rol oynar. Hatta çenenin açıklık ve kapalılık durumuna göre ünlüler, geniş ve dar olmak üzere ikiye ayrılır. Dişler de telaffuzun oluşumunda sese renk vermesi bakımından önemlidir. Ses olarak gelen hava dişlerde biçim kazanır. Ağızdaki her eksik diş, seslerin oluşmasında olumsuz bir etkidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 52).

2.5.7. Dudak

Dudak, seslerin biçimlendirilmesi sürecinde önemli rol oynayan organlardan biridir. Nitekim Türkçede bazı sesler dudağı kullanmadan çıkarılamaz. Özellikle “u, ü, o, ö, b, p, m, v, f” gibi seslerin tam ve doğru olarak sesletilmesinde dudak oldukça etkilidir. Dudağını etkili bir biçimde kullanamayan veya dudak tembelliği olan bireylerin bu sesleri tam ve doğru olarak çıkaramaması konuşmayı olumsuz etkiler. Bu sorunu çözebilmek için bireylerin dudak alıştırmaları yapması gerekir.

2.5.8. Solunum

Konuşma, katı kas kontrolü altında çıkan hava akımının ekonomik kullanımından, rahatlama durumunda daha hızlı hava çıkışına kadar, tüm hava akımı derecelerini kapsayan geniş bir aralığı temsil eder. Havanın dışarı çıkma süresi, nefes başına kullanılan hece sayısı gibi etmenler de konuşma hızı üzerinde etkin rol oynar (Goldman-Eisler, 1958). Solunum, doğada var olan oksijeni almak ve akciğerlerde kanın temizlenmesinden sonra oluşan karbondioksidi dışarı atmak için yapılan, belirli aralıklarla yinelenen bir işlemdir (Önen, 2009, s. 33). Solunum sistemi, konuşma için gerekli havayı sağlar (Uluğ, 1988). Sesler soluk verirken oluşur. Bu nedenle konuşurken solunum sisteminin gerektiği gibi kullanılması önem taşır. Olağan solunumda soluk alıp verme süreleri birbirine eşittir ancak konuşurken soluk verme süresi, soluk alma süresinden daha fazladır (Önen, 2009, s. 33).

2.5.9. Boğumlama (Artikülasyon)

Boğumlama, sesleri ve heceleri doğru ve iyi anlaşılabilir biçimde söyleme sürecinde konuşma organlarının kullanımını içerir (Şenbay, 2006; Thornbury, 2005, s. 5). Ünlülerin sesletiminde bir boğumlanma alanı, ünsüzlerin sesletiminde ise boğumlanma noktası vardır. Bu nedenle ünsüzlerin boğumlanmasında bazı zorluklar yaşanır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016,

s. 96). Güzel konuşmada en önemli etmenlerden biri de “doğru boğumlama” yapmaktır. Konuşmayı etkileyen diğer etmenler doğru kullanılsa bile hatalı boğumlama ile etkili ve güzel bir konuşma yapmak olanaklı değildir. Sesleri doğru boğumlandırmak kişinin kültür düzeyini de ortaya koyan bir özelliktir (Tosun ve Aydın, 2013). Nitekim Karatay ve Tekin (2019), bir dilin etkili bir biçimde kullanılmasında o dile ait seslerin doğru üretilmesinin önemli olduğunu belirtir. Boğumlama kusurlarına örnek olarak “a” sesinin gereksiz uzatılması (meydaaana), “s” sesinin şiddetinin abartılması (benzersssiz) ve “h” sesinin bazı sözcüklerde yutulması (Beyhan) verilebilir. Boğumlama çalışmaları için tekerlemeler ve rap tarzı şarkılar kullanılabilir.

2.5.10. Tonlama

Sözcüklerin veya cümlelerin anlam değerlerine göre seste birtakım değişiklikler ortaya çıkabilir. Bu ses değişikliklerine tonlama denir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 116). Ses tonu, duyguların ifadesinde seslerin incelik kalınlaşması ile ortaya çıkar (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2015, s. 35). Bazı konuşmalarda anlam ses tonu aracılığıyla verilir. Yazılış bakımından aynı olan bir cümle tonlamanın değişmesiyle farklı anlamlara gelebilir. Etkili ve nitelikli bir konuşma yapabilmek için tonlamaya dikkat edilmelidir. Nitekim Karatay ve Tekin (2019), sesin duygu ve düşünceye uygun farklı vurgu ve tonlamalarda kullanılmasının bir ezgi ortaya çıkardığını; bu ezginin de anlaşılabilirlik açısından önemli olduğunu vurgular.

2.5.11. Duraklama

Ses çıkarmak için soluk almaya gereksinim vardır. Ses belirli bir süre uzatılabilir ancak sonunda soluk tükenir. Böyle bir durumda duraklanır ve yeniden soluk almak zorunda kalınır (Uçgun, 2007). Konuşma sırasında durak yapmamak konuşmanın ritmini ve anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler. Okurken özellikle noktalama işaretlerinin yönlendirmesiyle yapılan durakların konuşurken yapılmaması uzun cümlelerde nefesin yetmemesine neden olmakta, bu yüzden de sona doğru cümlelerin tonunda düşmeler olmakta, vurgular yeterince yapılamamakta ve ses hatta hece yutuları ortaya çıkmaktadır. Durak yapma alışkanlığını kazandırmak için cümlelerdeki söz/sözcük gruplarının bittiği yerlerde durak yaptırmak gerekir (Erdem ve Deniz, 2008).

2.5.12. Vurgulama

Konuşurken bir ses öbeğinin diğerlerine göre daha baskılı, daha şiddetli seslendirilmesine vurgulama adı verilir. Vurgu, sözün anlamına değer ve güzellik katar ve bazı durumlarda anlam ayırıcı bir özelliğe sahiptir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2015, s. 147). İyi bir konuşmacının en önemli özelliklerinden biri sesine vurgu ile canlılık kazandırmasıdır. Yerinde ve doğru yapılan vurgular, dinleyicinin dikkatini konuşmacının üzerinde yoğunlaştıran en önemli etmenlerdendir. Dinleyicileri etkilemede seslerin doğru sesletiminden sonra vurgu gelmektedir. Sesin kuvvetliliği veya zayıflığı, alçaklığı veya yüksekliği dinleyicinin ilgisini uyandırır (Dursunoğlu, 2006). Konuşurken sözcükleri aynı biçimde ve tonda seslendirmek tekdüzeliğe neden olabilir. Nitelikli bir konuşma yapabilmek için tonlamaya olduğu gibi vurgulamaya da dikkat edilmelidir.

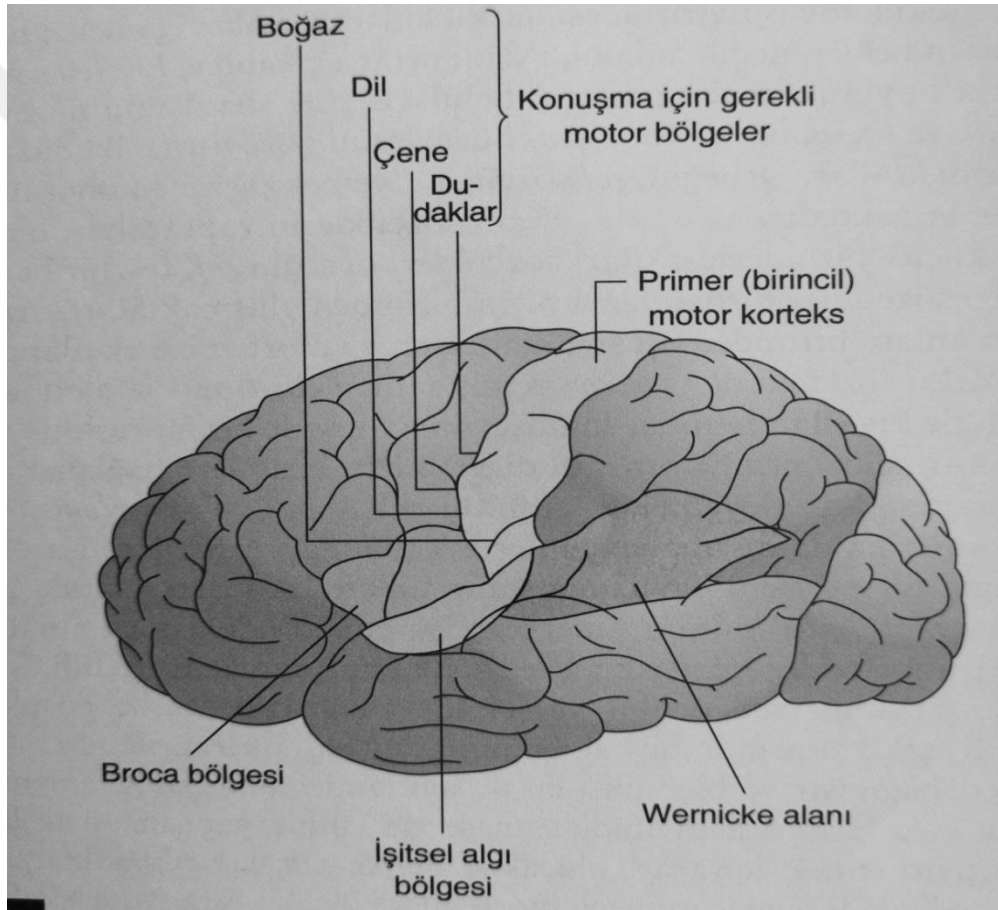
2.6. Konuşmanın Zihinsel Boyutu

Konuşmanın zihinsel boyutunda beyin ve beyne bağlı gelişen tepkiler önemli bir yer tutar. Konuşma eyleminin gerçekleşebilmesi için akciğer, soluk borusu, ses telleri-gırtlak, çene, dil, diş ve dudak gibi fiziksel unsurlarda herhangi bir kusurun olmaması yeterli değildir. Fiziksel açıdan bir kusurun olmamasının yanında zihinsel olarak da bireyin konuşmaya hazır olması gerekir. Nitekim konuşma, öncelikle zihinde tasarlanan ve sonrasında konuşma organları ile dışa aktarılan bir süreçtir. Bu bağlamda konuşmanın oluşumunda rol oynayan zihinsel unsurlar işlevsel olmalıdır.

Beyin, hareketleri kontrol eden ve dış dünyaya karşı ilgi uyandıran bir yapıdır. Yakından incelendiğinde beynin çok karmaşık yapısı ve özenli örgütlenmesi olduğu görülür. Beynin üst kısmındaki büyük kubbemsi yapı asıl beyin (cerebrum) olarak adlandırılır. Beyin, sol ve sağ beyin yarı kürelerinden oluşur; ön ve arkada biraz daha kesin olmayan bir sınırla alın lobu, şakak lobu, yankafa ve artkafa loblarına ayrılır. Daha aşağıya doğru ve arka tarafta beynin belki iki yün yumağına benzeyen küresel kısmı, yani *beyincik* (cerebellum) yer alır. İçeride doğru derinde, asıl beynin altına gizlenmiş birçok karmaşık görünüşlü yapılar, beyin kökünü oluşturan pons ve *omurilik soğanı* (medulla), talamus, hipotalamus, hipokampus, *nasırsı madde* (corpus callosum) ve buna benzer yapılar bulunur (Penrose, 1997). Beyin aktiviteleri esas olarak nöronların aktivitesi ile ortaya çıkar. Duyusal nöronlar göz ve kulak gibi duyu organlarından gelen bilgi ile aktif hâle gelir; motor nöronlar kasları uyarak onların hareket

etmelerini sağlar. Beyindeki nöronların büyük çoğunluğunu oluşturan ara nöronlar, duyu ve motor nöronlar veya diğer ara nöronlar arasında bulunup çok geniş sinir ağları oluştururlar (Ullian vd., 2001; akt. Smith ve Kosslyn, 2017, s. 17).

Zihinsel etkinliklerin ve bilişsel işleme sürecinin en temel ögesi beyindir. Zihin, bireydeki anlama ve kavrama yetisidir. Beyin ise bu anlama ve kavrama sürecini yöneten, biçimlendiren bir bilinç merkezidir. Smith ve Kosslyn (2017, s. 485) Şekil 2.7’de dil kullanımı için beynin önemli bölgelerini göstermişlerdir.



Şekil 2.7 Dil kullanımı için beynin önemli bölgeleri (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 485)

Şekil 2.7’de dil kullanımı için gerekli bölgelere bilgileri aktarmaktan sorumlu olan motor korteks ve duyulanların algılandığı işitsel algı bölgesi gösterilmiştir (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 485). Konuşma merkezleri beynin tam

sol tarafındadır. Konuşma yetisi ile ilgili asal bölgeler, alın lobunun alt arka tarafındaki Broca alanı ile şakak lobunun üst arka tarafındaki Wernicke alanıdır. Broca alanı cümle kurulması; Wernicke alanı ise dili anlama ile ilgilenir. Broca alanının zedelenmesi konuşma bozukluğu yaratır ama dili anlamada herhangi bir sorun oluşturmaz. Wernicke alanının zedelenmesi konuşmanın akıcılığını etkilemez ancak içeriğini zayıflatır. *Yay demeti* (arcuate fasciculus) adı verilen bir sinir demeti, iki alanı birleştirir. Bu sinir demeti zarar görürse anlama yetisi zarar görmez ve konuşmanın akıcılığı devam eder. Buna karşın algılanan veya kavranan şeyler düzgün ve doğru ifadelerle anlatılamaz (Penrose, 1997). Benzer bir biçimde Byrd ve Mintz (2010), Broca bölgesi hasarlı olan bireylerin anlama becerilerinin çok iyi olmamasına ve söylediklerinin dilbilgisel açıdan iyi yapılandırılmamasına karşın iletişim kurabileceklerini belirtirler. Broca bölgesi, beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol eder (Morgan, 1991). Ancak beyinde Broca merkezinin dışında başka konuşma merkezleri de vardır. Bu merkezlerden en önemlisi şakak yan loblarının ucu; en önemsizi ise alın lobunun iç yüzündeki yedek konuşma merkezidir. Diğer merkezler konuşamaz duruma geldiğinde yedek konuşma merkezi önem kazanır (Heacen, 1972, s. 8; akt. Onan, 2014, s. 116). Broca bölgesi beynin sol yarım küresinde bulunur. Felç geçirmiş ya da beynin sol tarafını etkileyecek hasarlar almış bireylerde dilsel ya da konuşma düzeyinde bir bozukluk (afazi) görülebilir (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 485). Konuşma sırasında sıralanan cümleler sol beyin tarafından düzenlenirken, konuşmaya eşlik eden jest ve mimikler sağ beyin yarısı tarafından yönetilmektedir. Bu bağlamda konuşma, sadece beynin sol yarısına ait bir beceri olmayıp her iki beyin yarım küresinin eş güdümü ile gerçekleşen bir dil becerisidir (Onan, 2010).

Dilin temel işlevleri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma beynin tek bir bölgesinin ürünü olarak değil, her biri ayrı özelliklere sahip farklı bölgelerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Onan, 2010). Örneğin konuşabilmek, öncelikle seslerin algılanmasını gerektirir. Bu da seslerin duyulması ve anlaşılmasıyla olanaklıdır. Öyleyse konuşabilme öncelikle duymayı ve anlamayı sağlayan beyin alanının bağlantısını gerektirir (Tanrıdağ 1994). Benzer bir biçimde Ergenç (2008), konuşmanın gerçekleşebilmesi için iki tür bağlantıya gerek olduğunu belirtir. Birincisi primer motor korteksin ses üretimiyle ilgili alanlarının Broca alanıyla olan bağlantısıdır. Bu bağlantı, ses üretim işlevini daha

üst düzeyde bir işleve, konuşmaya dönüştürmektedir. İkinci bağlantı ise Broca ve Wernicke alanları arasındaki bağlantıdır ve bu bağlantı, Wernicke alanının düzenli konuşma emrinin ya da kodlamasının Broca alanına iletilmesini sağlar.

Konuşma sırasında bireyin zihninde bulunan sesbilimsel yapı, ses yolu düzeneklerinin bir dizgesini belirler ve beyin bu dizgeyi, ses yolu kaslarına nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen yönergelerle dönüştürmek zorundadır. Konuşulanı duyarken de beyin, işitsel sinirlerden gelen sürekli ve iç içe verileri, bu türden bir ses dizgesine dönüştürür (Ergenç, 2008). Beyin, fiziksel tepkilerin komut vericisi olmasının yanında tasarlama ve geliştirme işlemlerinin de yöneticisidir. Zihinde bir duygu veya düşüncenin oluşumu bilgi birikimine ve deneyimlere bağlıdır. Bilgilerin depolanması, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi, deneyimlerin anımsanması gibi etkinliklerde beyin; algılama, kavrama, yorumlama, kaydetme, geri çağırma vb. işlemlerin düzenleyicisi konumunda olur. Kaydetme ve geri çağırma gibi süreçlerde ise bellek etkin rol üstlenir.

Bellek, çeşitli deneyimler aracılığıyla elde edilen bilgileri zihinde tutma işlevidir. Bellek doğrudan doğruya gözlemlenebilen bir davranış olgusu değil, gözlemlenebilen davranışlardan akıl yürütme ile çıkarılan bir işlevle ilgili olarak zihinde inşa edilen kavramdır (Yüksel, 2013, s. 49). Duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç tür bellek vardır (Öztan Ulusoy, 2014, s. 167). Duyusal kayıt alanı çevreden gelen ilk uyarıcıların çok kısa süreli kaydedildiği yerdir. Duyusal kayıta belleğin saniyeler içinde ölçülebilen bir zaman süreci vardır (Squire, 1987, s. 134). Duyusal kayıt alanının kapasitesi neredeyse sınırsız olarak bilinir. Duyusal kayıt alanına gelen bilgiler ya kaybedilir ya da kısa süreli belleğe gönderilir (Yüksel, 2013, s. 50). Kısa süreli bellek, geçici olarak kaydedilen bilginin daha kalıcı ve sürekli olarak uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan bir sistemdir (Squire, 1987, s. 135). Uzun süreli bellek ise öğrenilen bilgilerin depolandığı bellek türüdür. Burada bilgi sürekli olarak saklanır. Bilgilerin uzun süreli saklanabilmesi ve tekrar kullanılabilmesi için uygun kodlama ve yerleşimlerin yapılması gerekir (Öztan Ulusoy, 2014, s. 170).

Öğrenilenlerin kalıcılığı büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bellek; bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme vb. süreçleri kapsamaktadır (Açıkgöz, 2003). Kodlama, işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe taşınması sürecidir (Yüksel, 2013, s. 56).

Depolama, bilgilerin çeşitli tekniklerle belleğe kaydedilip korunmasıdır. Erden ve Akman (1998) geri getirmeyi, uzun süreli bellekteki bilgilerin gerekli görülmesi ya da işe koşulacak olması halinde hatırlama süreci ile kısa süreli belleğe çağrılıp etkin hale getirilmesi olarak tanımlar.

Konuşma, var olan bilgilerin, geçmiş yaşantıların, hayallerin, duyguların anlamlı ses birimleri yani sözcüklerle dışa aktarılmasıdır. Bu bağlamda söz varlığının konuşma üzerinde önemli bir rolü vardır. Birey var olan sözcük bilgisi çerçevesinde konuşmasını yapılandırır. Zengin bir söz varlığı duygu ve düşüncelerin daha iyi ifade edilmesine yardımcı olur. Öte yandan bilgi birikimi de konuşmanın içerik oluşturma boyutunda kendini gösteren önemli bir değişkendir. Konuşmayı doğrudan etkileyen söz varlığı ve bilgi birikimi değişkenlerinin bellek ile yakından ilişkili oldukları görülür. Nitekim Güneş (2014, s. 238), sözcüklerin zihinsel sözlük adı verilen zihnin bir bölümünde konumlandırıldığını ve konuşma sırasında bu sözlüğe başvurulduğunu belirtir. Ayrıca konuşma sırasında başvurabileceğimiz bilgiler bellekte saklanır. İşe koşulması söz konusu olduğunda bu bilgiler çeşitli tekniklerle geri çağrılır. Yalçın (2012, s. 110) konuşma ile bellek arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar: Konuşma belleğe dayanır. Akıcı, etkili ve güven verici konuşmalarda esas olarak beyindeki bilgilerin belirli bir düzen içerisinde dışa vurulması söz konusudur. Bu nedenle konuşma ile bilginin bellekte tutulması arasında çok yakın bir ilişki bulunur. İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi gerekir. Etkili ve ikna edici konuşma yapabilen bireylerin bu özelliklerinin gelişmiş olduğu görülür. Bu nedenle konuşma ile bellek arasındaki ilişki sağlıklı bir biçimde kurulmalıdır.

2.7. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu

Duyuşsal farkındalık, bireylerin öğrenirken kendilerini nasıl hissettikleri ve nasıl duyumsadıklarının farkında olmasıdır. Öğrenme sürecinde ne gibi duygulara sahip oldukları, öğrenecekleri ile ilgili dikkat, algı, tutum, davranış, merak düzeyleri vb. etmenler, duyuşsal farkındalığın temel yapılarını oluşturmaktadır. Bu kavram; öğrenme öncesi, süreci ve sonrasında bireylerin kendilerini ve diğerlerini nasıl hissettiğini fark etmesi olarak nitelendirilebilir. Şekil 2.8’de duyuşsal farkındalık sürecinin akış şeması verilmiştir (Duman ve Yakar, 2017):



Şekil 2.8 Duyuşsal farkındalık süreci akış şeması

Duyuşsal farkındalık “dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme, davranış gösterme” adımlarından oluşan bir süreçtir (Duman ve Yakar, 2017). Konuşma süreci açısından düşünüldüğünde konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında bireyin konuşmaya ilişkin duygu ve düşüncelerinin farkında olması konuşmanın duyuşsal farkındalığı kavramı ile açıklanabilir. Bireyin konuşma eylemine ilişkin düşünme sürecine girmesi ile dikkat ve algılama basamağı başlamış olur. Konuşma eylemine ilişkin bu süreç duyuşsal farkındalığı oluşturur. Duyuşsal farkındalık oluşumu ise bireyin konuşma sürecine yönelik nasıl bir tepki ve davranış göstereceğini belirler. Bu bağlamda konuşmanın duyuşsal yönünü, bireyin konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında nitelikli konuşmasını etkileyecek ruhsal özellikler oluşturur. Bu ruhsal değişimler konuşmaya ve ortama bağlı olacağı gibi bireyin günlük yaşamındaki bazı olaylara da bağlı olabilir. Bireyin anlık duyuşsal yapısı konuşma üzerinde olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Aşağıda konuşmanın duyuşsal yapısı içerisinde yer alan konuşma kaygısı, tutumu ve özyeterliliği üzerinde durulmuştur.

2.7.1. Konuşma Kaygısı

Kaygı, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2006). Kaygı, öğrenme sürecini engelleyen en yaygın duygusal etmenlerden biridir ve huzursuzluk, tedirginlik, hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, endişe ve gerginlik gibi olumsuz duygularla ilişkilidir (Fang, 2011). Temel dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde tutum, empati, güdülenme gibi duygusal tepkilerin yanı sıra kaygı da önemli bir yer tutar (Uçgun, 2016).

Jalongo ve Hirsh (2010) alanyazında yer alan kaygı ile görüşleri şu biçimde özetlemişlerdir:

- Kaygı öğrenmeyi etkileyen bir duygudur.
- Korku var olan veya yakın tehditlere karşı; kaygı ise hayalî veya uzak tehditlere karşı bir tepkidir.
- Kaygı, benlik saygısını tehdit eden çaresizlik duygusudur.
- Kaygı bozuklukları çocukluk çağında en yaygın ve en erken ortaya çıkan duygular arasındadır.
- Kaygının yoğun yaşanması dikkat dağınıklığına neden olur.

Kaygının öğrenme üzerinde oluşturduğu etkiye bakıldığında yapılandırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere iki tür kaygıdan söz edilebilir (Scovel, 1991). Yapılandırıcı kaygıda kaygı düzeyi düşüktür. Yapılandırıcı kaygı öğrenme sürecinde öğrencinin dikkatini konu üzerinde yoğunlaştırmasını ve sürecin farkında olmasını sağlar. Zayıflatıcı kaygı ise bireyin endişe ve güvensizlik düzeylerini yükseltir, öğrenme sürecine etkin katılımını azaltır ve öğrenmeden uzaklaşmasına neden olur (Scarella ve Oxford, 1992, akt. Melanlıoğlu, 2013).

Kaygı beklentisi, kişisel olarak öğrenilmiş belirli bir uyarıcı tarafından tetiklenen öğrenme süreci ile ilgili korkuları içerir. Kaygı duyarlılığı ise geçmiş yaşantı, utanç, rahatsızlık gibi bazı duygulardan oluşan bireysel farklılık değişkenidir (Reiss, Peterson, Gursky ve McNally, 1986). Kaygılanma eşiği her bireyde farklılık gösterebilir. Benzer durumlar karşısında bireylerin gösterebileceği kaygılanma düzeyleri aynı olmayabilir. Bir konuşma etkinliği öncesinde veya sırasında her öğrenci farklı kaygı düzeylerinde olabilir. Farklı düzeyde konuşma kaygılarına sahip öğrencilerin konuşma başarımlarının da farklılaştığı (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018) bilinmektedir.

Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Konuşma kaygısı bulunan bireyleri yaygın olarak kaygılandıran durumlar arasında topluluk önünde konuşma yapmak, yetke sahibi kimselerle konuşmak, önemli buluşmalara katılmak ve yeni insanlarla tanışmak gösterilebilir (Hamzadayı, 2019, s. 91). Konuşma kaygısı, bireyin konuşma yapmaktan korktuğunu bildirdiği durumları ifade eder. Konuşma kaygısı psikologların ve psikiyatrların korku olarak

tanımladıkları duruma yakındır. Nitekim konuşma korkusunun temelinde kaygı bozuklukları yer alır. Konuşma korkusu bulunan bireylerde sürekli korku hissi, konuşmadan kaçınma veya şiddetli kaçınma isteği, korkunun aşırı olduğunu kabullenme ve bunun başka bir nedenden kaynaklanmadığını düşünme gibi durumlar gözlemlenir. Böyle bir korkuya sahip bireylerin tıbbi destek alması önerilir. Buna karşın konuşmaktan çekinen bireylerin çoğu, korku düzeyinde değildir. Nitekim bu bireyler konuşmaktan kaçınırsalar da gerektiğinde konuşabilir. Bu nedenle öğretmenler veya konuşma eğitmenleri bu bireylere yardım etmelidir. Klinik tedavi gerektirmeyecek düzeyde kaygısı bulunan bireylere doğru zamanda yardım edilmezse kaygı, yerini korkuya bırakabilir (Ayres ve Hopf, 1993, s. 4).

Konuşma kaygısı, hafif bir sinirden konuşma yapmayı engelleyecek bir “korkuya” kadar değişebilen duyuşsal bir durumdur. Konuşma kaygısının en yaygın belirtileri arasında, sallanma, titreme, terleme, mide bulantısı, ağız kuruluğu, hızlı kalp atışı ve kısık ses gösterilebilir. Öte yandan konuşma kaygısı konuşma öncesi ve konuşma başında belirginleşir. Konuşma ilerledikçe kaygının azaldığı ve güven duygusunun geliştiği görülür. Konuşma kaygısını tamamen ortadan kaldırmak çoğu zaman olanaklı olmasa da kaygıyla baş etmenin çeşitli yolları vardır. Yaşanan gerginliğinin nedenleri ayrıntılı bir biçimde tanımlanmalı ve bunlar not edilmelidir. Konu seçme fırsatı verilirse ilgi çeken bir konu seçilmelidir. Hazırlıklı bir konuşma yapılacaksa konuyla ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmalı ve konuşmanın planı ve kurgusu son güne bırakılmamalıdır. Konuşma sırasında sakın kalınmalı, olumlu düşünülmelidir. Olanaklar doğrultusunda konuşma deneyimi kazanılmalıdır. Ayrıca kaygıyı azaltmak için konuşma öncesinde nefes egzersizi, kas gevşetme hareketleri yapılmalı, güven verecek kıyafetler giyilmeli, izleyiciler arasında olumlu dönütler veren birkaç kişi ile göz teması kurulmalıdır (Department of Communication University of Pittsburgh, 2019).

Konuşma kaygısı bulunan birey kendisini sözlü olarak ifade etmekten korkar. Kaygı kaynaklı olarak ortaya çıkan terleme, titreme, ses kısılması, hızlı kalp atışı, ağızda kuruluk gibi fizyolojik etmenlerin konuşma başarımını etkilemesi olasıdır. Çünkü bu tür sorunlar yaşayan birey konuşmasına odaklanmakta güçlük çeker (Basic, 2011, s. 4). Konuşma kaygısı, bireyin kendisini ifade etme yeteneğine ve dinlemeye değer bilgiye sahip olmasına

rağmen, her durumda sessiz kalmasına neden olan düşük bir özgüven algısı oluşturur (Lanerfeldt, 1992; akt. Basic, 2011, s. 4).

Konuşma süreci başladığında bireyde oluşan kaygının düzeyi fiziksel ve bilişsel denetim sistemini etkiler. Eğer bilişsel (düşünme, yorumlama, muhakeme) ve fiziksel (el, kol, duruş, ses) unsurların denetimi kaybedilirse konuşma etkililiğini yitirebilir, içerik olarak yeteri kadar ayrıntılandırılmayabilir, bireyde istenmeyen el, kol, göz hareketleri oluşabilir, birey gereksiz sesler çıkarmaya başlayabilir. Buna karşın kaygı, bilişsel ve fiziksel denetimi olumsuz yönde etkileyecek bir düzeyde değilse ve konuşmanın etkili olabilmesini sağlayan diğer şartlar yerine getirilirse konuşmanın da etkililiği artar. Öte yandan denetim mekanizmalarının işlevini yerine getirmemesinden kaynaklanan nitelikli sayılamayacak türden bir konuşma var olan kaygıyı daha da artırır. Kaygı ile konuşmadaki başarısızlık birbirlerinin hem nedeni hem de sonucu olarak devingen bir süreç içerisinde devam eder.

Konuşma kaygısının kaynağı ile ilgili alanyazında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bilişsel yaklaşımda konuşma hakkındaki düşüncelerin bireyde kaygıya neden olduğu ve konuşmaya yönelik düşüncelerin değişmesi ile kaygının azalacağı görüşü hâkimdir. Bilişsel yaklaşıma göre “Konuşma yapamam”, “Konuşma yaparken kendimi aptal gibi hissediyorum” biçimindeki düşünce türleri bireyi üretkenlikten uzaklaştırır. Duyuşsal yaklaşımın teorisyenleri ise konuşmanın öngörülen olumsuz ve caydırıcı sonuçlarının bireyde kaygıya neden olduğunu savunurlar. Bireyin bu caydırıcı veya olumsuz düşüncelerden uzaklaşması ile kaygının azalacağını düşünürler. Davranışsal bakış açısına göre ise konuşma becerisindeki yetersizlik bireyde kaygıya neden olur ve eğer konuşma becerisi gelişirse kaygı da azalır (Ayres ve Hopf, 1993, s. 5-10).

Konuşma kaygısına neden olan etmenler şöyle sınıflandırılabilir:

a) Konuşucudan kaynaklanan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel nedenler: Bireyin geçmiş yaşantısından elde etmiş olduğu birtakım duygular konuşma sürecine yansır. Bireyin yakın zamanda yaşamış olduğu psikolojik sorunlar (bunalım, depresyon vb.) ve konuşma konusuna ilişkin artalan bilgisinin zayıflığı konuşma sürecinde bireyde kaygıya neden olabilir. Konuşma kaygısının istenen düzeyde olması için bireyin duyuşsal ve bilişsel olarak konuşmaya hazır olması

gerekir. Öte yandan nefes darlığı, pelteklik, dişlerin biçimi, dudak yapısı gibi olumsuz fiziksel etmenler de bireyde konuşma kaygısı yaratabilir.

b) Çevresel nedenler

- Öğretmen tutumu: Öğretmenin konuşma sürecinde sergilemiş olduğu davranışlar, yönlendirmeler ve dönütler konuşma kaygısı üzerinde etkilidir.

- Akran tutumu: Akranların birey üzerinde etkileri bazı çalışmalarda kanıtlanmıştır. Sınıf içerisinde akranların tutumu konuşma kaygısını etkiler. Alaycı bir tutum birey üzerinde olumsuz duygulara neden olur. Bu bağlamda akran eğitimine önem verilmelidir.

- Aile tutumu: Atterström (1983), erken yaşlarda konuşmaya cesaretlendirilmeyen çocukların zayıf iletişimsel davranış örüntüleri içerisinde olduğunu, bu yaşlarda sessiz kalmanın sözlü becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgular. Bu doğrultuda ailenin çocuğun konuşma gelişimindeki rolü önemlidir. Küçük yaşlardan beri evde etkili bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Bu, ileriki dönemlerde konuşma kaygıları ile başa çıkabilmede çocuğa yardımcı olabilir. Aksi hâlde küçük yaşlarda konuşmaya alışmama ve içe kapanıklık bireyin ileriki yaşamında sessizlik ve geri çekilme ile sonuçlanır.

- Ortam: Bireyin konuşma sürecine başlayacağı ortama göre kaygı düzeyi farklılaşabilir. Daha önce bulunduğu bir ortamda ya da samimi olduğu arkadaş ortamında bireyin konuşma kaygısı yaşaması beklenmez. Ancak yeni tanıştığı bir arkadaş ortamında ya da daha önce hiç rastlamadığı bir topluluk önünde konuşma yaparken bireyde konuşma kaygısı gözlemlenebilir.

Bireylerde oluşan konuşma kaygısını belirlemek veya değerlendirmek için aşağıdaki sorulara başvurulabilir:

- Topluluk önünde konuşmanız istediğinde ne düşünürsünüz? Aklınızdan neler geçer?

- Konuşmanız istendiğinde kaygılanır mısınız?

- Genel anlamda konuşkan biri misiniz?

- Konuşurken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Vücudunuzda terleme, midenizde bulanma, başınızda ağrı oluyor mu? Kendinizi sinirli veya gergin hissediyor musunuz?

- Kendi kendinize konuşurken akıcı bir biçimde konuşabiliyor, zihninizden geçenleri doğru bir biçimde aktarabiliyor ancak başkalarıyla konuşurken bunlarda zorlanıyor musunuz?

2.7.2. Konuşma Tutumu

Tutum bir nesneye, duruma veya değere duygular aracılığıyla tepki verme yatkınlığı veya eğilimidir (Good, 1973). Başaran ve Ateş (2009), tutumun bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişen; onun bir nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını gösteren; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı izli yönelim olduğunu belirtmişlerdir. Tutumların birçoğu çevredeki insanlarla bir dizi etkileşim neticesinde oluşur. Tutumlar tek bir yaşantı sonucunda aniden değişebileceği gibi çok sayıda deneyim sonucunda dereceli olarak da değişebilir (Arslan, 2006). Tutum, deneyimlerin tanımlanması ve yorumlanması biçimi; inançların, varsayımların, beklentilerin ve değerlerin ise toplamıdır. Tutum, olaylara veya nesnelere yüklenen anlamı ve önemi belirler (Robinson, 1993, s. 12). İnsanların eğitim sürecinde tutumların önemli bir yeri vardır. Nitekim öğrenme sürecinin niteliğini ve verimliliğini artırmak, öğrencilerin eğitimin temel bileşenleri olan okul, öğretmen ve derslere yönelik olumlu eğilim ve yönelimler geliştirmesiyle doğru orantılıdır (Çakıcı, 2005).

Tutum, bir davranışın ortaya çıkmasında veya davranışın sergilenmemesinde rol oynayan duyuşsal etkenlerden biridir. Herhangi bir olaya, eyleme, duruma veya nesneye karşı gösterilen, kişisel veya çevresel nedenlerden kaynaklanan tutum olumlu veya olumsuz olabilir. Olumlu tutum bir olaya, nesneye, eyleme ya da duruma yönelik geliştirilen iyi duygular ve eğilimlerdir. Olumlu tutum bireyin göstermiş olduğu davranışın sıklığını artırır, davranışı sürekli hale getirir. Bireyle yapılan iş arasında iyi ilişkiler kurulmasını sağlar. Olumsuz tutum ise bireyin göstermiş olduğu davranışın sıklığını azaltır ve zamanla o davranıştan vazgeçmesine neden olur. Bireyle yapılan iş arasındaki bağı zayıflatır. Bay ve Macpherson (1998, s. 12), olumsuz tutum içerisinde olan bireylerin şu özelliklere sahip olduğunu belirtirler:

- Kontrol edilemeyen şeyler hakkında endişelenirler.
- Bir şey hakkında düşünmeden yargıya varırlar.
- Aşırı tepki gösterirler.
- Kontrol alanlarını ihmal ederler.

- Çok abuk pes ederler.

Bay ve Macpherson (1998, s. 17), olumlu bir tutum içerisinde olan bireylerin ise şu özelliklere sahip olduğunu belirtirler:

- Gerçekçi riskler alabilirler ve sorumluluk sahibidirler.
- Hayal gleri gelişmiş, yenilikidirler.
- Hedef odaklı, nezaket sahibi ve azimlidirler.
- Sağlıklı bir düşünce yapısına ve mizah anlayışına sahiptirler.
- Zamanı iyi kullanırlar ve güven duygusuna sahiptirler.

Yukarıda verilen tutumla ilgili bilgilerden hareketle konuşma tutumu “evresel ve bireysel birtakım nedenlerle konuşma eylemine karşı duygu, düşünce ve davranışları gösteren, konuşma sürecini çeşitli yönlerden etkileyen duyuşsal eğilim” biçiminde tanımlanabilir. Karahan (2015), konuşmaya yönelik olumlu tutumun bireye sosyal hayatta ve öğrenim hayatında başarı sağlayacağını, ayrıca ona özgüvenin yanı sıra çevresiyle başarılı bir iletişim kurabilme becerisi kazandıracağını belirtmiştir.

Bireyin bir fikir, nesne ya da konu üzerindeki duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen bir eğilim olan tutumun, gözle görülmese de davranışlarda belirlenmesi olanaklıdır. Olumsuz tutumdan kaynaklanan bazı davranışlar bireyin konuşma sırasında gerginlik yaşaması, korkması, heyecandan titremesi, söyleyeceklerini unutması ve kilitlenmesi gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilir (Topçuoğlu nal ve Yangil, 2019). Öte yandan konuşma tutumunun bireydeki zgven ve motivasyon gibi diğer duyuşsal etmenler üzerinde de etkili olması beklenir. Konuşma eylemine yönelik geliştirilen tutumun niteliği bireyin konuşma motivasyonunu etkiler. Tutum ile motivasyon arasındaki ilişki düşünüldüğünde bireyin konuşmaya yönelik olumlu tutum içerisinde olması konuşma motivasyonunu artırır. Motivasyonu yüksek bir bireyden ise –nitelikli bir konuşmayı etkileyebilecek diğer şartlar (sesletim, vurgu, nefes denetimi, akıcılık, bilgi birikimi, jest-mimik) sağlandığında- nitelikli konuşmalar yapması beklenir. Buna karşın konuşmaya yönelik olumsuz bir tutum sergileyen bireylerin motivasyonu düşüktür ve bu durum bireyin nitelikli konuşma yapmasını engeller.

Bireyin konuşma eylemine yönelik olumlu bir eğilim içerinde olması için dikkat edilmesi gereken durumlar vardır. Küçük yaşlarda bireyi konuşmaya yönlendirici ve onu sevdirci etkinliklerle buluşturmak, konuşmasına ilişkin yapıcı

dönütler vermek, bireyin giderek büyüyen topluluklar önünde konuşmasını sağlamak olumlu konuşma tutumu geliştirmede önemlidir. Konuşma tutumunu olumsuz yönde etkileyecek birtakım fizyolojik ve psikolojik sorunların çözümü için erken yaşlarda klinik destek alınmalıdır. Konuşmaya yönelik olumsuz tutumu değiştirebilmek için bireye baskı yapılmamalıdır. Konuşmanın eğlenceli bir eylem olduğu çeşitli etkinlikler ve oyunlarla bireye hissettirilmelidir. Bu sayılan durumlar üzerinde aile ve okul hayatının önemli rolleri vardır. Okul ve aile işbirliği içerisinde bireyin konuşmaya ilişkin durumu ayrıntılı biçimde incelenmeli ve olası olumsuz sonuçların önüne geçilmelidir.

Bireylerin konuşma tutumlarını belirlemek veya değerlendirmek için aşağıdaki sorulara başvurulabilir:

- Bir konu hakkında konuşmak hoşunuza gider mi?
- Konuşmaktan sıkıldığınız ya da yorulduğunuz olur mu?
- Bazı sorunların konuşarak çözülebileceğine inanır mısınız?
- Etkili konuşmak bireyin başarılı olmasında etkili midir?
- Uzun bir süre konuşmamak sizi rahatsız eder mi?
- Etkili ve güzel konuşabilmek için çaba gösterir misiniz?

2.7.3. Konuşma Özyeterliği

Özyeterlik, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için eylem planlarını organize etme ve yürütme becerisine ilişkin kişisel yargılar ve inançlar olarak tanımlanabilir. Bireylerin özyeterlik algıları, karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkıp çıkamayacaklarında önemli rol oynar. Aynı zamanda özyeterlik bireylerin davranışsal yeğleyişlerine de yön verir. Başarabilme inancı, bireye kendisini güvende hissettirirken inançsızlık ise bireyi kaçınmaya sürekliler (Bandura, 1977). Özyeterlik algıları motivasyon, kaygı ve tutum gibi diğer duyuşsal etmenlerle ilgilidir. Etkinlik seçiminde ve sorunlar karşısında çaba gösterip ısrarla sorunun çözümüne yönelik davranışlar geliştirmede özyeterlik algıları oldukça önemlidir (Zimmerman, 2000). Bireyin bir alanda başarılı olup olamayacağına ilişkin kişisel inançları onun özyeterlik düzeyini ortaya koyar. Özyeterlik, öğrenme strateji ve yöntemlerini belirlemede üstbilişsel farkındalığa katkı sağlayan etkili bir değişkendir. Ayrıca yüksek özyeterlik algısı olumlu davranışların kazanılmasında ve sürdürülmesinde oldukça etkilidir. Nitekim Yıldırım ve İlhan (2010) yüksek özyeterlik algılarının başarı ve olumlu tutum

üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Özyeterlik algılarının bilişsel gelişim ve akademik başarıda önemli rol oynayan öğrenci, öğretmen ve okul inançları olmak üzere üç temel değişkeni vardır. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini düzenlemeye yönelik inançları, öğretmenlerin öğrencileri güdülemeye ve öğrenmeyi teşvik etmeye olan inançları ve okulların akademik başarıyı sağlayabileceklerine olan inançları bilişsel ve akademik gelişimde önemli rol oynar (Bandura, 2006). Nitekim alanyazın incelendiğinde akademik başarının güçlü bir öngörücüsü olarak özyeterlik algısını vurgulayan çalışmaların (Doordinejad ve Afshar, 2014; Hsieh ve Schallert, 2008; Rahemi, 2007) olduğu görülür.

Tremblay ve Gardner (1995) özyeterliliği, dil öğrenme sürecinde belirli görevleri yerine getirebilme yeteneğine olan inanç olarak tanımlamışlardır. Özyeterlik algısı doğuştan var olan bir algı değildir. Çeşitli deneyimler sonucunda zamanla oluşan ve öğrenmeler üzerinde etkili olan duyuşsal bir etmendir. Bu bağlamda Bandura (1977) yeterlilik inançlarının dört temel kaynağından söz eder:

- Doğrudan yaşantılar: Özyeterlik algılarının ilk ve en önemli kaynağı bireyin kendi yaşantılarıdır. Hiçbir şey, özyeterlik algılarının artırılmasında doğrudan yaşantılar kadar etkili olamaz.

- Dolaylı yaşantılar: Özyeterliğin ikinci kaynağı çevredeki insanları - özellikle de rol model olarak görülen insanları- gözlemlemektir. Bireyin kendisine benzeyen diğer bireylerin sürekli çaba gösterdiklerini görmesi, o alandaki başarı için gereken etkinliklere sahip olduğuna olan inancını artırır.

- Sözel ikna: Aileler, öğretmenler ve yöneticiler gibi bireylerin hayatında önemli yere sahip kimseler, başarılı olmak için gerekli olan inancın bireylere aşılanmasında önemli rol oynar. Başarılı olabilme yeteneğine sahiplik konusunda ikna olmak, sorunları çözmek için çaba gösterme ve bu çabayı sürdürme olasılığının daha yüksek olması anlamına gelir.

- Fizyolojik ve duygusal durumlar: İçinde bulunulan duygusal durum öz yeterliliğin nasıl değerlendirileceğini etkiler. Örneğin depresyon, bireyin yeteneklerine olan güveni azaltabilir. Stres veya gerginlik, kötü performansa karşı savunmasızlığın işareti olarak yorumlanır. Buna karşın olumlu duygular, becerilere duyulan güveni artırabilir.

Yukarıdaki düşüncelere koşut olarak konuşma özyeterliği, etkili ve güzel konuşabilmeye ilişkin bireysel yargı ve inançları içeren duyuşsal tepkilerin bütünü olarak tanımlanabilir. Konuşma yeteneğine olan inanç konuşma başarımını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Nitekim Asakereh and Dehghannezhad (2015) yapmış oldukları çalışmada, konuşma özyeterlik algı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulgulamışlardır. Alanyazın incelendiğine konuşma becerisi dışında diğer temel dil becerileri ile özyeterlik algısı arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptayan çalışmalar (Farjami ve Amerian, 2013; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Rahimi ve Abedini, 2009; Rahimpour ve Nariman-Jahan, 2010; Wang, Kim, Bong ve Ahan, 2009) olduğu görülür.

Konuşma özyeterlik algıları yüksek olan bireylerde görülmesi olası özellikler ve davranışlar şu biçimde sıralanabilir:

- Konuşmanın amacını belirleyebilir.
- Konuşmak için genellikle istekli olabilir.
- Zihninde tasarladıklarını doğru ve tam olarak başkalarına aktarabilir.
- Konuşma sırasında çok fazla kaygılanmaz.
- Konuşmaya yönelik olumlu tutum içerisinde olabilir.
- Konuşma sürecinde işine yarayabilecek strateji ve yöntemleri belirleyebilir.

- Kendisini değerlendirebilir.

Konuşma özyeterlik algıları düşük olan bireylerde görülmesi olası davranışlar ve özellikler ise şu biçimde sıralanabilir:

- Konuşmak için isteksiz olabilir.
- Konuşma sırasında kaygılanabilir.
- Zihninde tasarladıklarını doğru ve tam olarak başkalarına aktaramayabilir.
- Konuşmaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilir.
- Konuşma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığa sahip olmayabilir.
- Konuşmasını değerlendirmekten uzak bir tutum içerisinde olabilir.

Konuşmaya yönelik özyeterlik algısı ile tutum, motivasyon ve başarı arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişki ağında konuşmaya yönelik özyeterlik algısı yükseldikçe bireyin konuşma motivasyonu ve tutumunun da artması

beklenir. Yüksek motivasyon ve tutumun da konuşma başarımı üzerinde olumlu etki oluşturmaları olasıdır. Bu süreç tam tersinden de düşünülebilir. Düşük konuşma özyeterlik algısı, tutum ve motivasyonu da düşürebilir. Bu durumda bireyin nitelikli konuşma yapması güçleşebilir.

Konuşma başarımı üzerinde etkili olduğu düşünülen kaygı, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal etmenler arasında da bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu duyuşsal etmenlerdeki herhangi bir artışın veya azalmanın diğer etmenler üzerinde etkili olması beklenir. Nitekim alanyazın incelendiğinde konuşma dışında diğer temel dil becerilerine yönelik duyuşsal etmenlerin kendi aralarındaki ilişkiyi veya duyuşsal etmenlerin dil becerileriyle ilişkisini vurgulayan çalışmalar (Akar, 2008; Akbulut, 2016; Amiryousefi ve Tavakoli, 2011; Arslan, 2017; Baştuğ, 2015; Bozkurt ve Memiş, 2013; Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013; Woodrow, 2011; Yaman, 2014) olduğu görülür. de Saint Léger (2009), özyeterlik ile kaygı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ve öğrenmenin gerçekleşmesi için kaygı düzeylerinin düşürülmesi; özyeterlilik algılarının ise yükseltilmesi gerektiğini belirtir. Benzer bir biçimde Tremblay ve Gardner (1995) kaygının özyeterlik algısını olumsuz etkileyen bir bileşen olduğunu öne sürmüşlerdir. Horwitz (2001) ise yüksek kaygıya sahip dil öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını düşük bulma eğiliminde olduğunu saptamıştır.

2.8. Konuşma Yetersizlikleri

Konuşma bozuklukları bireyin fiziksel ve duyuşsal; konuşma yetersizlikleri ise daha çok sosyal durum ve eğitim durumu ile ilgilidir. Her ne kadar farklı boyutlardaki aksaklıklar gibi dursa da konuşma bozuklukları ve yetersizlikleri birbirleri ile ilişkili ve çoğu zaman birbirlerinin tetikleyicileridir. Örneğin konuşma bozukluğu olan kekemelik, konuşma yetersizliği olan çekingenliğin nedeni olabilir. Konuşma yetersizliği olan bireyden iyi bir konuşur olması beklenemez. Akkaya'nın (2012) alanyazını tarayarak ortaya koyduğu konuşma yetersizliklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

2.8.1. Sözcük Bilgisi Eksiliği

Konuşmayla doğrudan ilişkili olan sözcük dağarcığı, en az doğru ve güzel konuşma kadar önem taşır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2015, s. 143). Bireyin etken ve edilgen söz varlığı içerisinde yer alan sözcükler alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde oldukça etkilidir. Tasarıların, hayallerin, duygu ve düşüncelerin alıcılara doğru ve etkili bir biçimde aktarılmasında sözcüklerin rolü

büyüktür. Yetkin bir konuşur olabilmek için zengin söz varlığına sahip olmak gerekir. Vurgu, tonlama ve sesletim gibi konularda başarılı olan bir birey sözcük bilgisi bakımından zayıf olduğunda etkileyici bir konuşma yapamaz. Bu nedenle çeşitli teknik, strateji ve yöntemlerle söz varlığını genişletmelidir.

2.8.2. Çekingenlik

Çekingen olma, bireyin sosyal yönünün zayıf olması ile ilgili bir durumdur. Bu sorunu yaşayan bireyler sosyal ortamlarda öne çıkmayı, konuşmayı, dikkat çekmeyi istemez. Dolayısıyla konuşurken de kendini rahat hissedemez. Bu durum konuşmaya odaklanmayı güçleştirir. Çekingen bireyler alay edilmekten, rezil olmaktan korkarlar. Konuşurken dinleyenlerin bir açık veya kusur arama peşinde olduklarını düşünürler.

2.8.3. Çok Hızlı ya da Yavaş Konuşmak

Hızlı konuşmak, bireyin anlaşılmayacak düzeyde hızlı konuşması ve sözcükleri yuvarlayıp yutmasıdır (Gürlek ve Aksu, 2015, s. 218). Yavaş konuşmak ise bireyin dinleyenin sıkılmasına neden olacak düzeyde yavaş konuşması ve konuşurken “eee, ııı, şey” gibi gereksiz sesler çıkarmasıdır. Hızlı ya da yavaş konuşmak bir konuşma sorunudur. Bu sorunu yaşayan bireylerin konuşmaları istenen etki gücüne ulaşamaz. Bu sorunun düzeltilmesinde bireyin kendi konuşmasını kaydedip izlemesi ya da dinlemesi ve öz değerlendirme yapması önemlidir.

2.8.4. Özgüven Eksikliği

Akagündüz (2006) özgüveni; bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesi ve bunun sonucunda da kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması biçiminde tanımlar ve başarılı bir yaşam için sahip olunması gereken bir özellik olarak görür. Özgüven eksikliği bireyin başarıya olan inancını azaltır. Bu bağlamda yetkin bir konuşur olabilmek konusundaki düşük özgüven algısı konuşma başarımını da olumsuz etkiler.

2.8.5. Sert, Kırıcı ve Yapmacık Davranmak

Alıcı durumundaki bir kimse için sert ve kırıcı sözler söylemek veya davranmak iletişim engelidir ve iletişimin sürekliliğine zarar verir. Çeşitli yönlerden iyi bir konuşma becerisine sahip bireyin konuşurken takındığı tavır alıcı tarafından hoş karşılanmazsa o birey iyi bir konuşur olmaktan uzaklaşır. Bireyin yapmacık, sert veya kırıcı davranışları iletişimin samimiyetini düşürür, konuşmaları ise etkililiğini kaybeder.

2.8.6. Kaba ve Argo Söz Kullanmak

Kaba söz kullanmak bir iletişim sorunudur. Konuşmayı etkili olmaktan uzaklaştırır. Alıcı ile samimiyeti düşürür. Argo ise sadece toplumun belirli bir kesimi tarafından anlaşılabilen özel ve gizli bir dildir. Bu tür kullanımlar iletişimi güçleştirir.

2.8.7. Yerel Ağız Kullanımı

Bir dilin söyleyiş farklarına dayanan küçük kolları, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin sözcükleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına ağız denir (Ergin, 1998). Ağızlarda sözcüklerin ve eklerin kendine özgü söyleyişleri olduğu gibi sadece kendi bölgelerinde kullanılan sözcükler de olabilir (Gürlek ve Aksu, 2015, s. 211). Bu bağlamda yerel ağız kullanımı dinleyiciler için algılanamayan ses ve ekleri; anlamlandırılmayan sözcükleri de beraberinde getirir. Bu nedenle dinleyici konuşulanı tam olarak anlayamayabilir. Gürlek ve Aksu (2015, s. 211), yerel söyleyişlerin zamanla alışkanlık haline getirilmesinin bütün konuşma öğelerini olumsuz etkileyebileceğini, kısa ve rahat konuşmalara dayanan yerel söyleyişlerin bireyi tembelleğe alıştırabileceğini vurgular.

2.8.8. Gereksiz Beden Hareketleri Yapma

Konuşma sırasında sağa-sola sallanma, parmaklarla oynama, ellerini arkada bağlama, tek bir yere bakma, saçla oynama gibi hareketler dinleyicilerin/izleyicilerin dikkatini konuşmadan uzaklaştırır. Bu tür gereksiz hareketler heyecan veya kaygının bir göstergesi olabilir. Çeşitli alıştırmalarla bunlar en aza indirilerek konuşma, daha nitelikli duruma getirilebilir.

2.8.9. Dilbilgisi Kurallarına Uymama

Dilbilgisi kurallarını konuşmaya tam ve doğru biçimde yansıtamama durumudur. Dilbilgisi kurallarına uymamaktan kaynaklanan hatalar arasında anlatım bozukluğu yapma, cümleler arası geçişte zorlanma ve yüklem için uygun zaman ekini belirleyememe gösterilebilir. Bu tür sorunlar konuşmanın niteliğini düşürür.

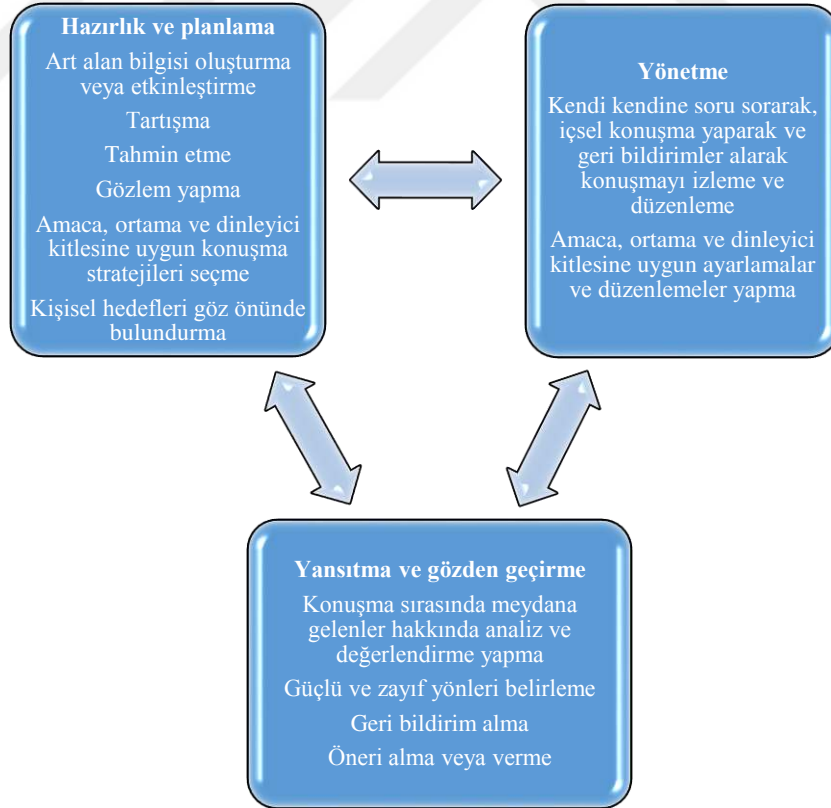
2.8.10. Tekdüze Konuşmak

Tekdüze konuşmalar ne zaman ve nerede durulacağını, sesin ne zaman ve nerede yükseltileceğini bilmeden yapılan ve canlı ve hareketli olmaktan uzak konuşmalardır. Böyle bir konuşmada dinleyenler/izleyiciler sıkılabilir. Bunun

önüne geçebilmek için ses alıştırmaları yapılabilir, bu konuda nitelikli sayılabilecek bir konuşma örneği dinlenebilir.

2.9. Konuşma Süreci ve Aşamaları

Konuşma süreci; konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası olmak üzere üç boyutta incelenebilir. Konuşma öncesinde birey, konuşmanın içeriğini oluşturur, bunları nasıl aktaracağına karar verir ve dinleyici kitlesinin özelliklerini bilir. Konuşma sırasında birey, anlaşılır olmak, ses tonunu ayarlamak, uygun sözcükleri kullanmak, sözsüz eylemlere dikkat etmek, dinleyici tepkisini denetlemek ve yönetmek, yanlış anlamaları sezebilmek, iletişim kusurlarını fark edebilmek ve düzeltmek gibi çeşitli etmenleri göz önünde bulundurmalıdır. Konuşma sonrasında ise birey soruları yanıtlamak, düşüncelerini netleştirmek, yanlış anlaşılmalara düzeltmek zorunda kalabilir. Konuşmasını hızlıca gözden geçirir. Konuşma sırasında sorun yaşamamak ve konuşma sonrasında yanlış anlaşılmalara, düşünce bulanıklığının önüne geçebilmek için konuşmanın önceden iyi planlanması gerekir.



Şekil 2.9 Konuşma süreci (Janene, Nicola ve Vicki, 2013, s. 159).

2.9.1. Hazırlık ve Planlama Aşaması

Konuşma sürecinde bireylerin ilgisini çekme, konuşmaya ilişkin planlama, bilgi toplama ve düzenleme gibi süreçler konuşma eyleminden önce gerçekleşir. Konuşmanın hazırlanma ve planlanma süreci dinleyici kitlesine göre farklılık gösterir. Sözlü etkileşimlerin tümü için hazırlık ve planlama süreci uygun olmayabilir. Daha az tanıdık ve daha resmî olan bir dinleyici kitlesi önünde konuşmak daha çok planlama ve hazırlık gerektirir. Konuşma öncesi etkinlikler bireylerin konuşma ortamı ve bağlamıyla tanışmalarını, kendilerinden beklenen görevleri incelemelerini, konuşmayı planlamalarını ve organize etmelerini sağlar. Hazırlık ve planlama aşamasında bireylerin geçmiş bilgilerinin etkinleştirilmesi gerekir. Bireyler konuşma öncesi hazırlık ve planlama için resim çizmek, konuyu biriyle tartışmak, konuya ilişkin düşüncelerini yazmak, sözcük ağları ve zihin haritaları oluşturmak gibi tekniklerden yararlanabilir (Janene, Nicola ve Vicki, 2013, s. 165).

Etkili bir hazırlık ve planlama süreci için

- Konuşmanın amacını belirleme,
- Hedef kitleye, amaca ve içeriğe uygun bir konu seçme,
- Konuya ilişkin düşünceler üretme,
- Konuyla ilgili düşünceleri bir başkasıyla tartışma,
- Art alan bilgisi oluşturma,
- Elde edilen veya toplanan düşünceleri not alarak kaydetme,
- Düşünceleri düzenlemek için beyin fırtınası, sesli düşünme, çizim yapma

ve listeleme gibi tekniklerden yararlanma,

- Resmî konuşmalar için destekleme yapılarına (sunum, not kâğıtları, el kartları) gereksinim olup olmadığını düşünme gibi stratejilere başvurulabilir (Janene, Nicola ve Vicki, 2013, s. 166-167).

2.9.2. Yönetme Aşaması

Nitelikli bir konuşma süreci için iyi bir hazırlık ve planlama süreci geçirmiş olmak tek başına yeterli olmayabilir. Konuşmanın nitelikli sayılabilmesi için dinleyenlerle etkileşime girme, onlardan gelen olumlu veya olumsuz geri bildirimlere yanıt verme ve kendini düzenleme, tahminde bulunma, kendini izleme, düşünceleri özetleme ve sentezleme gibi süreçlerin başarılı bir biçimde yönetilmesi gerekir. Bu bağlamda yönetme aşamasında yetkin bir konuşurdan;

- Açık bir biçimde konuşması,
- Bağlama, amaca ve dinleyici kitlesine uygun sözcükler kullanması,
- İletişimin ne zaman bozulduğunu fark ederek tekrarlama, söylenenleri yeniden ifade etme gibi uygun düzeltme stratejilerini kullanması,
- İhtiyaç halinde gerekli bilgileri hatırlayıp kullanması,
- Sözsüz eylemleri (el-kol hareketleri, yüz ifadeleri, bakış, duruş) etkili kullanması,
- Gelen katkılar üzerine konuşmasını yapılandırması ve sürdürmesi,
- Düşüncelerini doğru bir biçimde dinleyenlere aktarması beklenir (Janene, Nicola ve Vicki, 2013, s. 184).

2.9.3. Yansıtma ve Gözden Geçirme Aşaması

Bireylerin kendi konuşmalarını gözden geçirmesi ve konuşmasına ilişkin yansıtma bulundurma için zamana ve uygulayıcı desteğine gereksinim vardır. Bireyler konuşmalarına yönelik eleştirel bir yansıtma süreci ile konuşmanın etkililiği üzerinde fikir sahibi olabilirler. Yansıtma ve gözden geçirme aşamasında konuşmanın güçlü ve zayıf yönleri belirlenir, konuşma sırasında meydana gelenler ile ilgili çözümleme yapılır, geri bildirimler alınır, öneriler dinlenir. Bu bağlamda yansıtma ve gözden geçirme aşamasında yetkin bir konuşurdan;

- Konuşmasını çözümlemesi ve değerlendirmesi,
- Konuşmadan önce alınan notların işlevselliğini gözden geçirmesi,
- Geri bildirimler alarak gelecekteki konuşmasını yapılandırması,
- Tartışma ve sorgulama yoluyla konuşma deneyimine ilişkin derinlik kazandırması ve yeni bir anlayış getirmesi,
- Gelecekteki konuşmalar için yeni hedefler belirlemesi beklenir (Janene, Nicola ve Vicki, 2013, s. 186).

2.10. Konuşmanın Diğer Temel Dil Becerileriyle İlişkisi

Türkçe eğitimi, dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ve bu becerilerin bütünleyicisi olan dilbilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Bu becerilerden herhangi birinin eksikliği diğer becerilerin gelişimini olumsuz etkiler. Bu nedenle Türkçe eğitimi bütün dil becerilerini aynı anda geliştirecek dengeli bir program doğrultusunda sürdürülmelidir. Nitekim temel dil becerileri birbirleriyle ilişki içerisindedir. Bu bağlamda aşağıda konuşmanın diğer dil becerileri ile ilişkisinden söz edilmiştir.

2.10.1. Konuşma-Dinleme İlişkisi

İşitme, ses dalgalarının alınmasını ve dönüştürülmesini sağlayan temel fizyolojik sistemdir. Ses dalgaları basınç titreşimleri olarak deneyimlenebilir ve paskallarla ölçülebilir. İnsanın işitme duyusu için normal eşik yaklaşık 20 mikropaskaldır ve bu, kulaktan 3 metre uzakta uçan bir sivrisineğin sesine eşdeğerdir (Rost, 2011). İşitme, dinleme için bir temel sağlamasına rağmen yeterli değildir. Günlük konuşmada işitme ve dinleme kavramları sık sık dönüşümlü olarak birbirlerinin yerine kullanılsa da aralarında çok büyük farklılıklar vardır. Her ikisi de ses algısıyla başlatılırken aralarındaki fark, niyet düzeyidir. Bu farkı yaratan niyet ise merkezden uzak bir kaynağın kabulü ve bu kaynak tarafından etkilenmeye gönüllü olmaktır (Allwood, 2006). Bir başka deyişle işitme, seslerin algılanması; dinleme ise bu sesleri anlamlandırma çabasıdır. İşitme daha çok fizyolojik bir süreçken dinleme bilişsel bir süreçtir. Epçaçan (2013) dinlemeyi, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru; anlatıcıdan gelen iletileri anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik biçiminde tanımlar.

İletişimde istenen sonuçlara ulaşılması, dinleyen ve konuşan arasındaki ortak bir temele dayanır. Konuşan ve dinleyen arasında dil ve duygu ortaklığı söz konusu olduğunda daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir (İşcan, 2015, s. 16). Dinleme ve konuşma birbirinden ayrı düşünülemeyen iki beceridir. Konuşmanın olduğu durumda bir dinleme süreci, dinlemenin olduğu durumda ise bir konuşma sürecinden söz edilebilir. İyi bir sözlü iletişime sahip olmak için bu iki becerinin de aynı oranda gelişmiş olması gerekir. Gardner (1998) dil eğitiminde dinlemeyi konuşmadan, konuşmayı da dinlemeden bağımsız düşünmenin yanlış olduğunu ve bu iki becerinin etkileşimli bir biçimde eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgular. Nitekim konuşmanın türüne ya da içeriğine göre dinleme stratejileri ve yöntemleri belirlemek her iki becerinin ortak bir çalışma alanı olduğunu ortaya koyar.

İletişim sürecinde alıcı konumundaki dinleyenlerin dinlediğini tam olarak anlayabilmesi ya da bunu gösterebilmesi için konuşma sürecinin en önemli öğelerinden biri olan yansıma ya da geri bildirim ögesinin işe koşulması gerekir (Yüksel, 2013, s. 177). Çünkü konuşmacının anlatmak istediklerinin dinleyicinin zihninde yer edip etmediği ancak bu biçimde bir denetleme ile öğrenilebilir. Bu

bağlamda sözlü iletişimde dinleyen ve konuşan arasında dönütler, yüz ifadeleri ve onay sesleri gibi etmenlerin önemli olduğu söylenebilir.

Bireyler günlük ilişkilerinde daha çok sözlü iletişime başvururlar. Sözlü iletişim ise konuşma ve dinlemeye dayalı bir süreçtir. Bağlama uygun ve nitelikli konuşmalar yapabilmek için -özellikle karşılıklı konuşmalarda- öncelikle iyi bir dinleyici olmak gerekir. Bu bağlamda dinleme öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulabilecek stratejilerin farkında olmak dinlemeyi etkili kılabilir. “Özellikle hazırlıksız konuşmalar etkili dinlemeyi gerektirir. Konuşmacının söylenenleri dinlemesi, algılaması, yorumlaması ve bunlara karşılık vermesi saniyeler içinde gerçekleşir. Dinleme sağlıklı gerçekleşmemişse bundan; algılama, yorumlama ve karşılık verme (konuşma) süreçleri de olumsuz etkilenir. Bu durum dinleme ve konuşma arasındaki ilişkiyi gösterir.” (Doğan, 2009).

Konuşma anlık gerçekleştirilen bir eylemdir. Konuşmada, okuma ya da yazmada olduğu gibi bir tekrar söz konusu değildir. Bu durum karşısında dinleyici, konuşmayı dinlemek, zamanında anlamak zorundadır. Okuma sırasında okur anlamdan uzaklaştığını fark ederse geriye dönük okumalar yapabilir ancak konuşma sırasında geriye dönüp dinlemek olanaklı değildir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Konuşma dinlenme amacıyla yapılır ve dinlemedeki amaç söylenenleri anlamaktır. Bunun için de konuşma konusuna ilişkin art alan bilgisinin yüksek, dinlemeye ilişkin duyuşsal niteliklerin (kaygı, motivasyon, tutum vb.) ise istenen düzeyde olması gerekir.

Rost (1994), konuşma becerisini geliştirmek için dinlemenin oynadığı temel role ilişkin konuşma ve dinlemenin birer etkileşim aracı olduğunu; dinleme etkinlikleri ile öğrencilerin sözcük bilgisi ve dilbilgisi becerilerinin gelişebileceğini ve bunun da konuşma becerisine olumlu yansıyabileceğini vurgular. Nitekim Bozorgian (2012) yapmış olduğu çalışmada dinleme becerileri gelişmiş öğrencilerin iyi birer konuşur olduğunu bulgulamıştır.

2.10.2. Konuşma-Yazma İlişkisi

Alan uzmanları arasında çocukların konuşma ve yazma yetenekleri arasındaki gelişimsel ilişki hakkında bir ortak görüş söz konusudur. Çocuklar yazmaya başlamadan çok daha önce konuşmaya başlar. Çünkü yazma, yazılı sembollerin ve çeşitli teknik becerilerin öğrenilmesini gerektiren bir beceridir. Nitekim yazma ediminin bir eğitim ve rehberlik süreci olmadan elde edilmesi olanaklı değildir. Bu nedenle çocukların belli bir süre için konuşma becerilerinin

yazma becerilerinden daha iyi olması doğaldır. Kroll (1981) yapmış olduğu çalışmada küçük yaştaki çocukların konuşurken yazdıklarından daha fazla bilgi ürettiklerini, büyüdükçe bu farkın ortadan kalktığını bulgulamıştır. Bu bulgulardan hareketle Kroll (1981) dört aşamalı (hazırlık, pekiştirme, farklılaşma ve bütünleşme) bir dil gelişim modeli ortaya koymuştur. Kroll'ün (1981) bu modelinden hareketle çocukların yazma yeterliliğinin, konuşma yeterlilikleri temelinde geliştiği; konuşma ve yazma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Baba, Takemoto ve Yokochi, 2013).

Yazma, zihindeki duyguları, hayalleri, düşünceleri ve tasarımları bilişsel işleme sürecinden sonra birtakım sembollerle kâğıda aktarma işi olarak tanımlanabilir (Dolunay ve Dölek, 2018). Benzer bir biçimde konuşma da; bireyin zihninde oluşturduklarını, duygu, düşünce ve isteklerini konuşma organları yoluyla sözlü bir biçimde dışa vurmasıdır (Karatay, Güngör ve Özalan, 2019). Hem yazma hem de konuşma ifade edici dil becerileri arasında yer alır. Her iki beceri de bireyin anlatıma dönük ortaya koydukları davranış örüntülerini içerir. Bu becerilerin etkili bir biçimde kullanılması için etken söz varlığının zengin olması gerekir.

Yazma sürecinin konuşma sürecinden ayrılan noktaları vardır. Yazma sürecinde birey tasarlama, yapılandırma ve düzenleme gibi aşamalardan geçer ve yazısında geriye dönük okumalarla düzeltmeler yapabilir. Hatta yazının paylaşılmasından önce bir başkası yazıyı denetleyebilir ve yazara dönüt verebilir. Konuşmada bu durum söz konusu değildir. Konuşma anlıktır ve sözlerin ağızdan çıkmasıyla dinleyiciye ulaşması aynı anda gerçekleşir. Bu nedenle konuşma sırasında yapılan hataların düzeltilmesi olanaklı değildir. Ayrıca yazıda kalıcılık söz konusudur ancak kayıt altına alınmayan konuşmalar zamanla unutulur veya kaybolur.

Bireyler genellikle -konuşma öncesi yapılan çalışmalar dışında- tek başlarıyken konuşmazlar. Konuşma anlık gerçekleştirilen bir eylem olduğu için o sırada en az bir alıcıya (dinleyene) gereksinim vardır. Buna karşın yazma, süreç içerisinde gerçekleştirilen ve bu süreçte okura gereksinim duyulmayan bir eylemdir. Ancak yazma işlemi tamamlandıktan sonra okura gereksinim duyulur.

Konuşma dilinde duyguların dinleyiciye aktarılması için vurgu, tonlama, konuşma hızı, el-kol hareketleri ve yüz ifadeleri gibi etmenler işe koşulur. Yazı dilinde ise bunların yerini noktalama işaretleri ve cümleyi oluşturan sözcüklerin

dizilimi alır. Konuşan, dinleyen(ler)le göz teması ile etkileşim kurabilir, yazı dilinde bu olanaklı değildir. Öte yandan çoğu birey konuşma sırasında söz tasarrufuna gidebilir. Konuşurken dilbilgisel açıdan doğru cümle kurma ve sözcükleri doğru sesletme kaygısından uzak bir rahatlık içerisinde. Ancak yazarken ölçünlü dil kullanımına dikkat eder.

Konuşma becerisine ilişkin uygulamaları kullanarak yazma becerisini geliştirmek iyi bir planlama becerisi gerektirir. Duraksamaya ya da gözden geçirmeye olanak tanımayan konuşmanın zamana bağlı doğası, bireylerin yazma sürecinde iyi birer planlayıcı olmalarını sağlar (Rausch, 2015). Öte yandan Silva (1990), yazma etkinliklerinin öğrencilerin yalnızca cümle yapılarını düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığını konuşma becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir. El-Koumy (1998) de diyalog günlüğü yazmanın öğrencilerin konuşma yeterliliği üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır. Benzer bir biçimde Namaziandost, Abdy Saray ve Rahimi Esfahani (2018), ikinci dil ediniminde yazma uygulamalarının konuşma becerisini geliştirdiğini bulgulamışlardır.

Yazmanın hafızayı güçlendirici veya bir konunun önemli bölümlerini hatırlatıcı gibi işlevleri vardır. Bu bağlamda nitelikli bir konuşma yapabilmek için konuşma öncesinde konuşmanın içeriğine veya planlamasına ilişkin birtakım notlar almak gerekebilir. Nation ve Newton (2009), yazılı bir giriş ile konuşma konusunun ilgi çekici duruma getirilebileceğini ve konuşmayı desteklemesi açısından bunun önemli bir etmen olabileceğini vurgular.

2.10.3. Konuşma-Okuma İlişkisi

Okuma, yazılı bir metni anlama ve o metinden gerekli bilgileri çıkarma sürecidir. Okuma; zevk almak, bir şeyi araştırmak, bir sorunu çözmek veya bilgilenmek amacıyla yapılabilir. Bunun için de bireyler göz atarak okuma, tarayarak okuma, kapsamlı okuma ve yoğun okuma gibi okuma yollarından birine başvurabilir (Grellet, 1981, s. 3-4). Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Aynı zamanda okuma insanın yeni sözcükler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2016, s. 33). Yetkin bir konuşur olabilmek için de zengin söz varlığına ve farklı bakış açılarına sahip olmak gerekir. Bu bağlamda okumadan elde edilen söz varlığı, farklı bakış açıları, yeni ufuklar gibi birikimlerin konuşma sürecine olumlu yansması beklenir. Nitekim Hilferty (2000), sözlü dile ilişkin becerilerin

artışının okuma becerilerini geliştirdiğini, bu gelişimin ise tekrar konuşma diline olumlu olarak yansıdığını ve bu sürecin sarmal bir biçimde devam ettiğini vurgular.

Okumanın alıcı bir dilsel etkinlik, konuşmanın ise ifade edici bir dilsel etkinlik olması bu iki beceriyi birbirinden ayırır. Okuma, anlama ve kavramaya dönük bir zihinsel süreçken; konuşma, anlatmaya ve açıklamaya dönük bir süreçtir. Ancak diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi okuma ve konuşma becerilerinin gelişimi birbirinden bağımsız düşünülemez. Nitekim Doğan (2009), dil becerileri arasında sürekli bir iç içelik olduğunu ve bir beceriyi başlı başına düşünmenin olanaklı olmadığını belirtir.

Okuma, kişinin bilgi birikimi kazanması için yapması gereken çalışmaların başında gelir. Bilgi birikimi, bir konuşmanın güzelliğini, etkililiğini belirleyen en temel noktalardan biridir (Çongur, 1995). Ayrıca sesli okumalar yapmanın konuşma akıcılığı, konuşma prozodisi ve sesletim gibi boyutlarda olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Nitekim Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında, olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Benzer bir biçimde Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş (2017), konuşma prozodisinin anlama sürecini kolaylaştıran ve okuma eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken bir beceri olduğunu belirtirler. Bu nedenle konuşma eğitiminde öğrencilere, onların düzeyine uygun fıkralar, hikâyeler, gazete haberleri vb. metinler sesli olarak okutulmalıdır. Bu tür çalışmalar öğrencilerin kendilerine güven duymasına, sesletimlerinin güçlenmesine de yardımcı olur (Doğan, 2009).

Söz varlığı, konuşma ile okuma arasındaki ilişkide temel rol üstlenir (Novita, 2016). Yetkin bir konuşur olabilmek için duygu ve düşüncelerin alıcıya iyi aktarılması, bunun için de zengin söz varlığına sahip olunması gerekir. Söz varlığının zenginleştirilmesi için ise farklı konularda geniş okumalar yapılmalıdır. İşcan (2015, s. 17) sözcüklerin uyumunu görebilme ve cümlelerin yapısını anlayabilme yönünden okumanın bir zihinsel süreç olduğunu aktararak bu sürecin konuşma becerilerine olumlu yansıyacağını belirtir. Alanyazındaki bu görüş ve bulgular sonucunda okuma ile konuşma arasındaki ilişki ağı Şekil 2.11’de gösterilmiştir.



Şekil 2.10 Okuma-konuşma ilişki ağı

Alanyazındaki görüş ve bulgular doğrultusunda oluşturulan Şekil 2.10 incelendiğinde okumanın söz varlığı, sesletim ve farklı dil yapıları üzerindeki olumlu etkileri ve bu değişkenlerin ise konuşma becerisine olan yansımaları görülür.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında yer alan konuşma eğitime ve kültürel sermayeye ilişkin çalışmalardan kısaca söz edilmiştir.

2.11.1. Konuşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde konuşma eğitimi ile ilgili daha çok bu becerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğinin sınındığı nicel çalışmalar ile konuşma eğitiminin çeşitli yönlerine ilişkin yapılan nitel çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın kültürel sermaye ya da kültürel sermayenin bir bileşeni ile konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin ilişkilendirildiği çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda aşağıda, konuşma başarımı ile kültürel sermaye kavramının bir kısmını açıklayabilecek değişkenler (sosyoekonomik durum, toplumsal katman, yaşam biçimi, beğeniler, kitap okuma alışkanlığı vb.) arasındaki ilişkiyi inceleyen ve konuşma becerisi üzerinde çeşitli değişkenlerin, tekniklerin ve yöntemlerin etkisini sıyanan çalışmalara yer verilmiştir.

Açıkalin (1991) tarafından yapılan çalışmada, 17-19 yaşındaki gençlerin kendi aralarında kullandıkları konuşma biçimleri incelenmiştir. Toplanan verilerin

anlamalarının doğruluğunu saptayabilmek için çoktan seçmeli anket türünde test uygulanmış ve bulgular dilbilim ve toplumdilbilim açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Türk gençlerinin aile içinde konuştukları dilden ve ölçünlü dilden farklı, özel bir konuşma biçimi (special parlance) kullanmakta oldukları gözlenmiştir. Yaşıtlarından oluşan toplumsal bir grup ile kendilerini özdeşleştirme çabaları ve hissettikleri yaşıtlar baskısından (peer-pressure) dolayı bu tür konuşma biçimine önem verdikleri görülmektedir. Ölçünlü dilden ve aile arasında kullandıkları dilden farklı olan bu kullanımların, onların, gençlik çağındaki yoğun heyecandan, cinsel, bilişsel ve toplumsal gelişmelere ayak uydurma çabalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmada, bir toplumsal katman olarak Samsun pazarcılarının dil edimi üzerine toplumdilbilimsel bir inceleme yapılmıştır. Bu çalışmayla Samsun pazarcılarının söylemine ölçünlü dilden ayrılan özellikler, iletişim incelikleri ve kullandıkları özel dil bakımından dikkat çekilmiş, Samsun pazarcı esnafının kendine özgü bu dil edimi ve özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada toplumsal katmanların dil kullanımlarının ölçünlü dile oranla farklılık gösterebileceği belirtilmiş, bir toplumsal katmanın içinde bulunduğu durumların kendine özgü dil edimleri oluşturmalarına yol açtığı, Samsun pazarcılarının dil kullanımlarının da bu nitelikleriyle dikkat çektiği sonucuna varılmıştır.

Dedeoğlu Orhun (2009), Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu rastgele (random) örnekleme yoluyla belirlenen 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2011), yapmış olduğu çalışmada rol kartlarının öğrencilerin konuşma başarımlarına etkisini sınamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, drama yöntemi olarak rol kartlarının konuşma becerisi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalhan (2012) tarafından yapılan çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalının birinci sınıfında öğrenim gören iki farklı şubeden toplam 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Sözlü Anlatım dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediği bulgulanmıştır.

Göçer (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 64 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, dilin gelişimi için kültürün, kültürel unsurların kabul görüp yayılması için de dilin aracılığının vazgeçilmezliği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları dil kültür ilişkisini göstermek için önemli ilişkilendirmeler yapmışlar, her iki kavramın birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu görüşünü vurgulamışlardır.

Roy, Chiat ve Dodd (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olmanın dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 3 ile 5 aralığında değişen, düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan 208 okul öncesi öğrencisi ve orta/yüksek sosyoekonomik düzeyde bulunan 168 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin o yaş grubunda bulunması gereken temel dil ve konuşma becerilerinden yoksun olduklarını göstermiştir. Ayrıca düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin dil zorluklarının erken belirlenmesi gerektiği ve bu zorluklara ilişkin çözüm üretmenin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yıldız (2014) tarafından yapılan çalışmada, etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi AnaBilim Dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları kırkar öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle on hafta uygulama yapılmıştır. Araştırmada, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada, mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin geleneksel yöntem veya tekniklere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği, konuşma kaygılarını da anlamlı biçimde düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, deney grubu öğretmen adayları, dersin mikro öğretim tekniği ile yürütülmesinden son derece memnun olduklarını, bunun konuşma ile ilgili sorunlarının giderilmesinde, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma kaygılarının giderilmesinde önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Kemiksiz (2016) tarafından yapılan çalışmada Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bir ortaokula devam eden 5. sınıflar arasından biri deney biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve her iki gruptan da 21 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma model ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerin konuşma kaygılarında da kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kösreli (2016) tarafından yapılan çalışmada, ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Sekiz hafta süren deneysel işlemde öğrencilere gevşeme, duruş, solunum, rezonans, fonasyon, artikülasyon konularını içeren ses eğitimi çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada, örneklemelerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ölçülen sekiz davranışta da gelişme kaydedildiği, sonuç olarak ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine olumlu yönde etkisi ve adayların bu konudaki farkındalıklarına katkısı olduğu görülmüştür.

Kardaş (2018) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin, Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisi olup olmadığı ve öğrencilerin drama uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubuyla 10 haftalık bir çalışma

yapılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan çalışmada öğrenciler yüksek oranda, drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca cinsiyet, not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada kavram haritası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri, kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarında anlamlı düzeyde olmasa da bir azalma yaşandığı belirlenmiştir.

Alanyazında yer alan konuşmaya ilişkin çalışmaların büyük bir çoğunluğun çeşitli teknik, yöntem ve stratejiler üzerine olduğu görülmektedir. Çalışmaların çok azı ise konuşmanın duyuşsal boyutuna ve dilin sosyoekonomik bağlamda incelenmesine dayalıdır. Kültürel sermayenin konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki yordayıcılığına ilişkin bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma ile bu eksikliğin giderilmesi düşünülmektedir.

2.11.2. Kültürel Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde kültürel sermayenin dil becerileri (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) üzerindeki rolünü ortaya koyan herhangi bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Buna karşın eğitim veya öğrenme çıktıları üzerinde kültürel sermayenin etkisini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Aşağıda daha çok kültürel sermayenin akademik başarı ile ilişkilendirildiği çalışmalardan söz edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik durumun kültürel sermaye kavramının bir kısmına karşılık gelmesinden dolayı (De Graaf, 1986; Güngör, 2018, s. 332) sosyoekonomik düzeyleri birer ölçüt olarak belirleyen ve bunun dil becerileri üzerindeki rolünü saptamaya çalışan araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

Deniz (2003) tarafından yapılan çalışmada köyde ve kentte yaşayan ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi ve ortaya çıkan durumun buralarda yaşamayla ilgili bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 1999-2000 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı köylerde sekiz ve kent merkezinde dört ilköğretim okulunda 400 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “t” testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı olduğu, bunda ise yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyoekonomik ve kültürel durumların etkili olduğu bulgulanmıştır.

Taner ve Başal (2005) tarafından yapılan araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Coşkun ve Ünal (2006) tarafından yapılan çalışmada kültürel sermayenin lise öğrencilerinin eğitim başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Veriler 970 lise öğrencisinden anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kültürel sermayenin eğitimsel başarı ve yeniden üretim sürecinde önemli etkilerinin olduğu bulgulanmıştır.

Tramonte ve Willms (2010), kültürel sermayenin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında kültürel sermayeyi durağan ve dinamik olmak üzere iki türde ele almışlardır. 2000 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'ndan 28 ülke için verilerin kullanıldığı çalışmada dinamik kültürel sermayenin, öğrencilerin okul çıktıları üzerinde güçlü etkilerinin; durağan kültürel sermayenin ise zayıf etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamamoto ve Brinton (2010) yapmış oldukları çalışmada kültürel sermayenin eğitim süreçlerindeki önemini tartışmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin eğitim kariyerlerindeki bazı önemli geçiş noktalarındaki verilerden hareketle kültürel sermayenin işleyişi içerisinde yer alan mekanizmalar üzerine biçimlendirilecek teorik ve ampirik çalışmalara katkıda bulunmayı

amaçlamışlardır. Yaptıkları analizler sonucunda müzik ve sanat katılımının eğitim başarımını olumlu yönde etkilediğini ancak kültürel sermaye üzerine karşılaştırmalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Andersen ve Hansen (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıfsal farklılıkların ve kültürel sermayenin eğitimsel başarıdaki eşitsizliğin oluşmasındaki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Norveç'teki beş okuldan elde edilmiştir. Veri setinin içeriğini öğrencilerin ders notları ve aile bilgileri gibi değişkenler oluşturmuştur. Araştırmada elit, orta ve çalışan sınıf olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Regresyon Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada kültürel sermaye açısından en donanımlı bireylerin en yüksek notları aldığı ve kültürel sermayedeki değişikliklerin eğitim başarımındaki sınıf eşitsizliğine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, dil öğrenimindeki temel becerilerden biri olan dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Erzurum ilinde sosyoekonomik düzeyi farklı devlet okullarında öğrenim gören 238 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi örnekleme alınmış, çalışma içerisinde bu okullar algılanan sosyoekonomik düzeyine göre A, B, C ve D şeklinde kodlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık durumları açısından aralarındaki farkların anlamlı olduğu; sosyoekonomik düzey düştükçe ölçeğin beş boyutunda da puanların düştüğü saptanmıştır.

Gaddis (2013), yapmış olduğu çalışmasında kültürel sermayenin akademik başarıdaki etkisini ve habitusun aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sanatsal etkinliklere katılım ve okuma alışkanlığının habitus aracılığıyla akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır.

Khodadady ve Mokhtary (2013) tarafından yapılan çalışmada İran'daki lise öğrencilerinin kültürel sermayeleri ile İngilizce dil başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 310 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi ile genel olarak kültürel sermaye arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ancak kültürel sermayenin bir bileşeni olan ailelerin okuryazar olması ile İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Gerhards (2014) tarafından yapılan çalışmada, 27 farklı ülkede ve her ülkede sayıları 500 ile 1000 arasında değişen bireyler üzerinden ulusaşırı dilde (ikinci dil) konuşma yeterliliğini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Elde edilen veriler, bireyin sosyal sınıf konumunun ve eğitim düzeyinin (kuramsallaşmış kültürel sermayenin) ulusaşırı dilsel sermayesini artırmaya yardımcı olan önemli mikro düzey etmenler olduğunu göstermiştir.

İnce (2014) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, farklı lise türlerinde (fen, Anadolu, düz, meslek) öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı(sızlık)larını sosyal sermaye, kültürel sermaye ve eğitimde uygulanan politikalardan kaynaklanan yapısal faktörlere odaklanıp sosyolojik olarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda Şanlıurfa'nın farklı lise türlerinde okuyan 410 öğrenciye anket uygulanmış; öğretmen, idareci, öğrenci, veli ve farklı sendika temsilcilerinden toplam 49 kişi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Çalışma sonucunda ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Caprara (2016) yapmış olduğu çalışmasında, Ulusal Temel Eğitim Değerlendirmesi (SAEB) kapsamında Brezilya hükümeti tarafından matematik ve dil alanlarında yılda iki kez olmak üzere uygulanan başarı testinden elde edilen performans ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Kullanılan veri seti 2003'ten alınmıştır ve 52.434 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışma modeli, öğrencilerin SAEB testindeki notlarını bağımlı değişken ve kültürel sermayeyi ise bağımsız değişken olarak kabul etmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini elde etmek için tanımlayıcı analiz ve regresyon modelleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kültürel sermaye düzeyleri ile öğrencinin SAEB testindeki performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, ebeveynlerin eğitimi, bilgisayara sahip olma durumu, internet erişimi ve gazete okuması ile SAEB testindeki performans arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özgan ve Karataşoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kültürel sermayelerini etkileyen öğeleri belirlemek ve öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini arttırmaya yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 29 öğretmen oluşturmaktadır.

Durum çalışmasıyla desenlenen araştırmanın verileri yarı yapılandırmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin kültürel sermayelerini artırmak için yapmış oldukları etkinliklerin sinemaya gitme, gezilere katılma, tiyatroya gitme ve çeşitli kurslara katılma, bilimsel içerikli yayın okuma, düzenli kitap okuma, düzenli gazete okuma, tarihi ve kültürel olaylarla ilgilenme gibi etkinlikler olduğu saptanmıştır. Elde edilen diğer bir sonuca göre, öğretmenleri kültürel etkinliklere katılmaya cesaretlendiriciler arasında kişisel etmenler, mesleki etmenler ve çevresel etmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel sermayelerini olumsuz etkileyen etmenlerin ise aileden kaynaklanan faktörler, mesleki faktörler, kişisel faktörler olduğu saptanmıştır. Ayrıca aile eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerinin olumlu yönde etkilendiği; çok kardeşli, az gelişmiş coğrafi bölgelerde yaşayan ve ailenin ilk çocuğu olan öğretmenlerin ise yetiştikleri aile ortamının özelliklerinden dolayı kültürel sermayelerinin olumsuz yönde etkilendiği sonucu elde edilmiştir.

Yaşar (2016), “Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi” adlı çalışmasında çocukların okul başarısı ile ailesinin sınıfsal konumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma teorik nitelikte bir çalışmadır. Literatür incelemesine dayanan bu çalışmada yer yer basit gözlemlere de yer verilmiştir. Yaşar (2016) çalışmasında, bireyin akademik başarısında yoksulluk dışında ailelerin kültürel sermayelerinin de belirleyici olduğunu ve bu açıdan yetersiz olan ailelerin disiplin, sağlık ve okula devam durumları ve okul başarıları gibi konularda çocuklarına yeterli yardımı sağlayamadığını vurgulamıştır.

Bodovski, Jeon ve Byun (2017) tarafından yapılan çalışmada 2000 ve 2009 yılları arasındaki PISA verileri kullanılarak sosyoekonomik düzey ve kültürel sermayenin okuma başarımı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin yüksek kültürel sermayeye sahip oldukları ve kültürel sermayenin okuma başarımı ile doğrudan, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cansız, Özbaylanlı ve Çolakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada kültürel sermayenin Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin öğrenim başarılarındaki rolü ele alınmıştır. Bu bağlamda kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasındaki ilişki, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan veriler kullanılarak regresyon modeliyle analiz edilmiştir. Analizlerde özel okullar ve devlet okulları arasındaki

farklılaşmaya da yer verilmiştir. Çalışmada kültürel sermaye ile ilgili yoksunlukların öğrenim başarısını önemli ölçüde olumsuz etkilediği saptanmış ve söz konusu etkilerin düzeyleri ortaya konulmuştur.

Dölek ve Hamzadayı (2018) tarafından yapılan çalışmada farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin yazma becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden “tarama araştırması” ve “nedensel karşılaştırma araştırması” ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 67 Türkçe öğretmeni ve dört farklı ortaokulda 8. sınıfa devam eden toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin hangi sosyoekonomik düzeyde bulunduğunu belirlemek için öğrencilere sosyoekonomik düzey belirleme anketi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazılı metinleri ve öğretmenlere uygulanan dokuz maddelik sormaca kullanılmıştır. Yazılı anlatım metinleri, yazılı anlatım değerlendirme formu ile iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada, yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında yazılı anlatımın biçim, içerik oluşturma, içerik düzenleme, sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutları açısından yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arastaman ve Özdemir (2019) yapmış oldukları çalışmada, lise öğrencilerinin akademik istekliliğe ilişkin görüşlerini, akademik öz yeterlik inancı ve kültürel sermaye bağlamında incelemişlerdir. Araştırmaya Türkiye örnekleminde yer alan ve tabakalı örnekleme tekniği ile seçilen 788 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara Kültürel Sermaye Ölçeği, Akademik Benlik Yeterliği Ölçeği ve Akademik İsteklilik Ölçeği uygulanmıştır. Veriler, betimsel istatistiklerin yanı sıra regresyon ve yol analizi kullanılmak suretiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları kültürel sermaye, akademik benlik yeterliği ve akademik isteklilik arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kültürel sermaye ve akademik benlik yeterliği, akademik istekliliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki ilişkide ise akademik benlik yeterliği aracı bir etkiye sahiptir. Araştırma bulgularına dayalı olarak akademik istekliliğinin gelişiminde önemli bir rol oynayan kültürel sermayenin, bu etkiyi, akademik benlik yeterliği üzerinden gerçekleştirdiği genel sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında kültürel sermaye ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle akademik başarı ile ilgili olduğu görülmektedir. Kültürel sermayenin temel dil becerileri ile ilişkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültüre sermaye açısından incelenmesinin bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



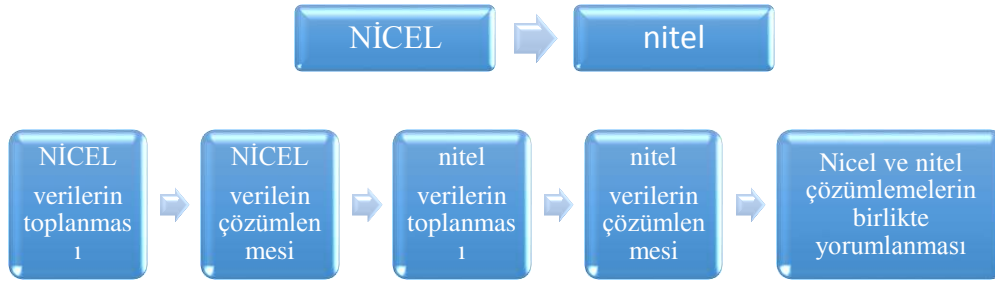
3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın tasarımı, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Tasarımı

Konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliği üzerinde kültürel sermayenin yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı “karma yöntem araştırması”ndan yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yaklaşım ve tekniklerinin tek bir çalışmada bütünleştirildiği, diğer bir deyişle bir araya getirildiği çalışmalardır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 430). Karma yöntem araştırmalarında yalnızca nitel ya da nicel yaklaşımın kullanıldığı tek yöntemli çalışmaların aksine nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılır (Mertkan, 2015, s. 13).

Bu araştırma karma yöntemlerden açımlayıcı sıralı karma desen ile desenlenmiştir. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, birinci aşamada nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği daha sonra ise ikinci aşamanın oluşturulduğu bir desendir. Nicel bulgular, araştırmanın nitel boyutuna dâhil olan katılımcıların çeşidi ve yöneltilen sorular hakkında bilgi verir. Bu desen, nicel bulguları daha ayrıntılı bir biçimde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasına dayanır. Bu süreçte ilk aşama nicel verilerin toplanması ve verilerin analizini içermektedir. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan görüşmelerle nicel boyutta verilen yanıtların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2016, s. 224). Şekil 3.1’de açımlayıcı sıralı karma deseninin aşamaları gösterilmiştir:



Şekil 3.1 Açımlayıcı sıralı tasarım (Creswell, 2009, s. 209).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak belirlenmesini içeren, genellenebilir bulgular sağlayan ve büyük oranda nicel verilerin toplanmasına dayalı olan araştırmalardır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 33-34). Bu çalışmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırması kullanılmıştır. Korelasyon araştırması, bir veya daha fazla nicel bağımsız değişken ve bir veya daha fazla nicel bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmadır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin gücü ve yönü hakkında bilgi veren sayısal bir indekstir. Korelasyon araştırmalardan elde edilen ilişkiler pozitif veya negatif yönlü olabilir. Pozitif bir korelasyon iki değişkene ilişkin puanların aynı yönde hareket etme eğilimi içinde olması; negatif bir korelasyon ise iki değişkene ilişkin puanların ters yönde hareket etme eğilimi içinde olması anlamına gelir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 44). Ayrıca bu araştırmada ilişkisel araştırma tekniklerinden tahmin modeli de kullanılmıştır. Bu modelde bağımsız değişken yordayan, diğer değişkenler ise yordanan değişken olarak adlandırılır. Tahmin modelinde ilişki katsayısı hesaplanabileceği gibi basit regresyon ve çoklu regresyon analiz teknikleri de kullanılabilir (Metin, 2014). Araştırmanın nicel boyutunu, araştırma sorularına yönelik olarak konuşma uygulamalarından ve ölçeklerden elde edilen veriler ve bu verilerin çözümü oluşturmaktadır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

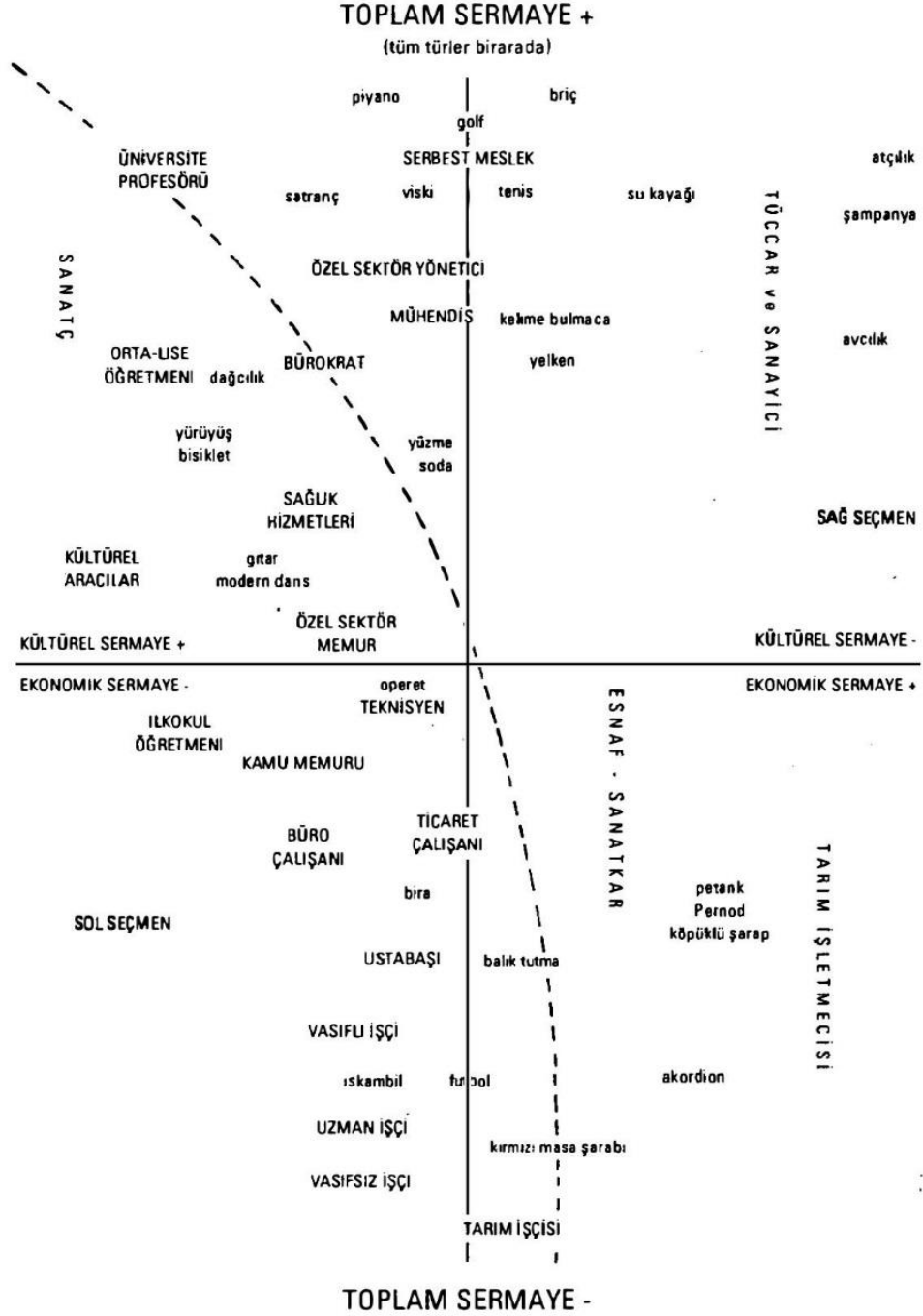
Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırmada araştırmacılar; verileri inceler, onlardan bir anlam çıkarır ve veri kaynaklarını kapsayan

kategorileri veya temaları belirler (Creswell, 2016, s. 186). Araştırmanın nitel boyutunu, katılımcıların kültürel sermayelerine ve kültürel sermayelerinin konuşma başarımlarına olan etkisine ilişkin görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanması ve bunların çözümlenmesi oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bourdieu (1995, s. 21), toplumsal konumlar ve yaşam tarzları uzamına ilişkin *La Distinction* (Ayrım) grafiğinde, eyleyicilerin ya da grupların ekonomik sermaye ve kültürel sermayeye ilişkin istatistiksel yapıları içindeki konumlarının dağılımını gösterir. Buna göre eyleyiciler bu iki boyutta, birbirlerine ne denli yakınlarsa o denli çok -ya da tersine uzaklarsa o denli az- ortak şeyleri vardır. Grafik üzerinde gösterilen uzamsal aralıklar (örneğin, üniversite profesörü ile tarım işçisinin birbirine uzak konumları) toplumsal aralıklara karşılık gelir. Bu grafikte eyleyiciler birinci boyutta, farklı türleriyle sahip oldukları sermayenin toplam hacmine göre, ikinci boyutta ise, sermayelerinin yapısına, yani sermayelerinin toplam hacmi içinde farklı sermaye türlerinin, bir başka deyişle, ekonomik ve kültürel sermayelerinin görece ağırlığına göre dağılmışlardır. Bu durumda ilk boyutta -ki bu, kuşkusuz daha önemli olan boyuttur- patronlar, serbest meslek sahipleri ve üniversite profesörleri gibi güçlü bir toplam sermaye (ekonomi + kültürel sermaye) hacmine sahip olanlar, genel olarak, vasıfsız işçiler gibi ekonomik ve kültürel sermaye konusunda en yoksul olanların karştındadırlar. Buna karşın, mal varlıklarında ekonomik sermayeyle kültürel sermayenin görece ağırlığı açısından profesörler, (kültürel sermaye konusunda, ekonomik sermayeye oranla görece daha zengindirler) patronların (bunlar da, ekonomik sermaye konusunda kültürel sermayeye oranla görece daha zengindirler) ciddi biçimde karşıtıdır. İkinci boyutta ise elverişliliklerdeki, buradan hareketle de tavır alışlardaki farklılıkların kökeninde ekonomik ve kültürel sermaye hacimleri yer alır. Entelektüellerle patronlar arasındaki karşıtlık ya da öğretmenler ve küçük esnaflar arasındaki karşıtlık buna bağlıdır (Bourdieu, 1995, s. 20-22). Bourdieu, Grafik 3.1'den de anlaşılacağı üzere, ekonomik ya da kültürel sermaye hacimleri açısından farklı konumlardaki bireylerin ilgi, zevk, eğitim durumları ve etkinliklere katılımlarının farklılaştığını belirtir. Ayrıca Bourdieu'ye (1974) göre kültürel sermaye; resmî eğitim düzeyi, kişinin kültürel etkinliklere katılımına olanak veren doğduğu ve yaşadığı yerleşim yerinin büyüklüğü ve bireyin kültürel

etkinliklere katılım sıklığı gibi değişkenlerden bir dizin yaratılarak ölçülebilir (akt. Arun, 2009).



Grafik 3.1 Toplumsal konumlar ve yaşam tarzları uzamı (Bourdieu, 1995, s. 21)

[*La Distinction'un (Ayrım) (Bourdieu, 2017) 194-195. sayfalarındaki şemanın basitleştirilmiş ve spor, müzik ve sosyal etkinlik gibi birkaç anlamlı değişkene indirgenmiş biçimi.*]

Kesikli çizgi sağ ya da sola yönelme olasılığının sınırını belirtmektedir.

Yukarıdaki bilgilere koştur olarak kültürel sermayeyi oluşturan ilgi, zevk, eğitim ve etkinliklere katılım gibi değişkenlerin bireyin üretici dil işlevlerinden konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerinde bir farklılık yaratabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubuna Grafik 3.1’de adı geçen ve kültürel sermaye hacimleri açısından değişkenlik gösteren üniversite profesöründen tarım işçisine kadar farklı konumlarda bulunan bireyler dâhil edilmiştir. Sonuç olarak büyük şehirlerde ya da köyde yaşayan; genç, orta yaş ya da ileri yaşta olan; doktor, öğretmen, hâkim, bankacı, akademisyen, memur ile lisans eğitime devam eden; lisans eğitimi almamış ve yaşamını ticaretle, çiftçilikle, özel şirketlerde işçi veya ev hanımı olarak sürdüren bireyler çalışma grubu içerisinde yer almıştır. Toplumun her kesiminden bireyin çalışma grubuna dâhil edilmesiyle kültürel sermaye ölçeğinden toplanan verilerin geniş bir aralığa yayılması amaçlanmıştır. Böylelikle kültürel sermaye ile konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri arasında öngörülen ilişkinin daha anlamlı olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırma, farklı meslek gruplarından 263 katılımcı ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ve mesleklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur. Mesleklerin ulamlaştırılmasında ISCO-08’in (International Standard Classification of Occupations/Uluslararası standart meslek sınıflandırması) yapısı ve yaklaşımı temel alınmıştır.

Tablo 3.1 Demografik bilgiler ve mesleki dağılım

		n	%
Cinsiyet	Kadın	118	44.9
	Erkek	145	55.1
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	99	37.6
	Okuma yazma biliyor	38	14.4
	İlkokul	88	33.5
	Ortaokul	16	6.1
	Lise	13	4.9
	Yükseköğretim	9	3.4

Baba Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	18	6.8
	Okuma yazma biliyor	33	12.5
	İlkokul	115	43.7
	Ortaokul	36	13.7
	Lise	42	16.0
	Yükseköğretim	19	7.2
Aylık Gelir	1000-2500 TL	70	26.6
	2501-4000 TL	116	44.1
	4001 TL ve üzeri	77	29.3
Okul Öncesi	Evet	45	17.1
	Hayır	218	82.9
Yaşanılan Yer	Köy-Kasaba	119	45.2
	İlçe	48	18.3
	İl	96	36.5
Meslek	Profesyonel Meslek Mensupları (akademisyenler, doktorlar, diş hekimleri, psikologlar, mimarlar, mühendisler, arkeologlar, hemşireler, öğretmenler, avukatlar, hâkimler, savcılar, muhasebeciler, siyaset bilimcileri vd.)	35	13.3
	Silahlı Kuvvetlerle İlgili Meslekler (uzmanlar, subaylar vd.)	8	3.0
	Yöneticiler (başkanlar, üst düzey yöneticiler, müdürler vd.)	3	1.1
	Hizmet ve satış elemanları (dükkân satış elemanları, kasiyerler, aşçıları, kuaförler, garsonlar, temizlik sorumluları, polisler, itfaiyeciler, infaz koruma memurları vd.)	15	5.7
	Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları (sigorta temsilcileri, tıbbi sekreterler, vergi memurları, sağlık çalışanlarının yardımcıları vd.)	6	2.3
	Tesis ve Makine Operatörleri ile Montajcılar (ağır vasıta operatörleri, sondaj	9	3.4

makine operatörleri vd.)		
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar (temizlikçiler, fabrika işçileri, kurye ve paket taşıyıcıları, yardımcı işçiler vd.)	26	9.9
Büro Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar (kurum memurları, genel büro çalışanları, sekreterler vd.)	15	5.7
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları (çiftçiler, balıkçılar, avcılar vd.)	7	2.7
Zanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar (marangozlar, su ve boru tesisatçıları, elişçi çalışanları, dikiş ve nakışçılar vd.)	5	1.9
Üniversite öğrencileri	113	43.0
Ev kadınları	21	8.0

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların kültürel sermaye yeterliklerine ve bu yeterliğin konuşma becerilerine nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından tek sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve soru bu görüşler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu formula elde edilecek verilerin araştırmanın nicel boyutunun daha anlaşılır olmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Ek 3'te sunulmuştur.

3.3.2. Kültürel Sermaye Ölçeği

Kültürel Sermaye Ölçeği, Avcı ve Yaşar (2014) tarafından kültürel sermaye yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için ölçek, toplam 256 kişiye uygulanmıştır. Yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri .92; barlett testi .00 ($p < .01$); açıklanan varyans %57 olarak saptanmıştır. Hazırlanan ölçeğin boyutları ise; entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel olarak belirlenmiş ve bu boyutlar alanyazın ile tutarlı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin ölçme aracı için yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=1018.93$, $N=256$, $sd= 393$, $p= 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise

RMSEA; 0.079, SRMR; 0.065, GFI; 0.79, AGFI; 0.75, CFI; 0.96, IFI; 0.97, NFI; 0.94; $\chi^2/df = 2.59$ olarak saptanmıştır. Bu durum ölçeğin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı cronbach alpha değeri toplamda .94 olarak bulunmuştur. Boyutlara bakıldığında ise bütün boyutların değerleri .77'nin üzerinde çıkmıştır.

Kültürel Sermaye Ölçeğinde yer alan 20. maddede içerik düzenlemesine gidilmiş ve ölçeğin bu araştırma için tekrar güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Kültürel Sermaye Ölçeği, “entelektüel birikim”, “katılım”, “kültürel bilinç” ve “kültürel potansiyel” olmak üzere 4 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Entelektüel birikim alt boyutu 13 madde, katılım alt boyutu 7 madde, kültürel bilinç alt boyutu 4 madde ve kültürel potansiyel alt boyutu ise 6 maddeyle ayrılmıştır. Bu alt boyutlar 5’li likert tipindedir ve ölçekte her maddenin ne sıklıkta olduğunu belirleyen “1= hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum” biçiminde ifadeler yer almaktadır. Entelektüel birikim alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65; katılım alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35; kültürel bilinç alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20; kültürel potansiyel alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150’dir.

İç tutarlılık, ölçek maddelerinin birbiriyle ilişki içinde olup bir bütünü temsil etme durumudur. İç tutarlılığı belirlemede sıklıkla kullanılan yöntem Cronbach alfa (İç Tutarlılık) katsayısıdır (Kalaycı, 2014). Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, ölçekte yer alan maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile bulunan ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Ölçülmek istenen özellik alanı homojen dağıldığında alfa yüksek çıkar ve maddeler arası iç tutarlılığın yüksek olduğunu ifade eder (Özdamar, 2004). Alfa katsayısı olabildiğince +1’e yakın olmalıdır (Çokluk vd., 2012). Tablo 3.2’de Kültürel Sermaye Ölçeğinin bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları verilmiştir:

Tablo 3.2 Kültürel Sermaye Ölçeği iç tutarlılık katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Entelektüel birikim	13	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13	0.925
Katılım	7	14,15,16,17,18,19,20	0.877
Kültürel bilinç	4	22,23,24,25	0.841
Kültürel potansiyel	6	21,26,27,28,29,30	0.772
Genel	30		0.955

Tablo 3.2'ye bakıldığında ölçeğin geneli için alfa katsayısının 0.955 olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler için yapılan analizlerde ise cronbach alfa katsayısının 0.772 ile 0.925 arasında değiştiği görülmektedir.

Kültürel Sermaye Ölçeği için elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla öncelikle faktör analizi (FA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin temel alınan veri seti için 0.961 olduğu, Barlett küresellik testine ilişkin Ki-kare değerinin de ileri düzeyde $\chi^2=5675.43$ $p<0.001$ anlamlı olduğu saptanmıştır.

Kültürel Sermaye Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin 4 faktörde toplandığı saptanmıştır. Faktör 1 “Entelektüel Birikim”, Faktör 2 “Kültürel Bilinç”, Faktör 3 “Katılım”, Faktör 4 “Kültürel Potansiyel” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin yüklendiği faktörlerde faktör yükleri Tablo 3.3'te verilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları açıklayıcılık oranı entelektüel birikim boyutu için %49.79, kültürel bilinç alt boyutu için %6.13, katılım alt boyut için %4.33 ve kültürel potansiyel alt boyutu için %3.54 olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörlerin toplam açıklayıcılık oranı yaklaşık %63.79 olarak elde edilmiştir.

Tablo 3.3 Kültürel Sermaye Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü
Entelektüel Birikim	M1	0.451
	M2	0.561
	M3	0.529
	M4	0.601
	M5	0.563
	M6	0.468
	M7	0.680
	M8	0.708
	M9	0.342
	M10	0.669
	M11	0.613
	M12	0.749
	M13	0.695
Katılım	M14	0.713
	M15	0.692
	M16	0.675
	M17	0.673
	M18	0.630
	M19	0.691
	M20	0.623
Kültürel Bilinç	M22	0.303
	M23	0.605
	M24	0.481
	M25	0.498
Kültürel Potansiyel	M21	0.912
	M26	0.315
	M27	0.208
	M28	0.295
	M29	0.239
	M30	0.382

Doğrulamalı faktör analizi ile model-veri uyumuna (Goodness of Fit Index) ilişkin analizlerde en sık kullanılan istatistiksel işlemler Ki-kare (χ^2), χ^2 /Sd, RMSEA, CFI ve SRMR'dir. Analiz sonuçlarında χ^2 /Sd oranının 5'ten küçük olması, CFI değerinin 0.90'dan yüksek olması, RMSEA değerinin ise 0.05'den düşük çıkması, model veri uyumunu gösteren ideal bulgulardır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Ancak CFI'nın 0.85'ten yüksek, RMSEA değerlerinin 0.10'dan küçük değerlerde çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlardır (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Kültürel Sermaye Ölçeği doğrulamalı faktör analizi uyum indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4 Kültürel Sermaye Ölçeği doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri

χ^2	Sd	χ^2 /Sd	p	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	%90 Güven Aralığı RMSEA
944.090	376	2.511	<0.001	0.968	0.963	0.051	0.076	0.070-0.082

Tablo 3.4 incelendiğinde Kültürel Sermaye Ölçeği için elde edilen χ^2 /Sd değeri 5'ten küçük (2.511) olması model-veri uyumunu göstermektedir. Yine model-veri uyumu göstergelerinden CFI değerinin 0.968 olması model ve veri uyumunun göstergesidir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük 0.051 olması da uyumun belirtisi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.05'ten büyük olmasına rağmen (0.076) RMSEA değerinin %90 olasılıkla güven aralığının 0.076 değerini (0.070-0.082) kapsıyor olması model-veri uyumunun yüksek olduğunu gösterir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği, Kültürel Sermaye Ölçeğinin bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Kültürel Sermaye Ölçeğinin son hali Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.3. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Konuşma Kaygısı Ölçeği, Kinay ve Özkan (2014) tarafından konuşma kaygı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için ölçek, sayıları sırasıyla 336, 74 ve 88 olan üç farklı gruba

uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu ve 40 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 3 boyutu toplam varyansın %42.34'nü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri .444 ile .716 arasında değişmektedir. Yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 1925.70$, $N=336$, $sd= 737$, $p= 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI; 0.96, $\chi^2/df = 2.61$ olarak bulunmuştur. Buna göre modelin uyum verdiği görülmektedir. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve ölçeğin alt boyutları için .785 ile .927 arasında hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliği ölçeğin tümü için .835 ve ölçeğin alt boyutları için .627 ile .788 bulunmuştur. ÖAKKÖ'nün madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonuna ilişkin değerler ölçeğin “psikolojik durum” alt boyutu için .369-.675 arasında; “fizyolojik belirtiler” alt boyutu için .380-.638 arasında ve “beceri ile ilgili kaygı” alt boyutu için .424-.602 arasında değişmektedir. Bütün maddelerin madde toplam korelasyonu .30'dan büyük değere sahip olduğundan ölçekte yer alan maddelerin yeterince ayırt edici olduğu söylenebilir.

Konuşma Kaygısı Ölçeğinde yer alan 32, 43 ve 44. maddelerde içerik düzenlemesine gidilmiş; 41 ve 45. maddeler bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin tamamını ilgilendirmediklerinden ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerden oluşan Konuşma Kaygısı Ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği “fizyolojik belirtiler”, “beceri ile ilgili kaygı” ve “psikolojik durum” olmak üzere 3 alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Fizyolojik belirtiler alt boyutu 11 madde, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu 6 madde ve psikolojik durum alt boyutu 21 maddeyle ayrılmıştır. Bu alt boyutlar 5'li likert tipindedir ve ölçekte her maddenin ne sıklıkta olduğunu belirleyen “1= her zaman, 5= hiçbir zaman” biçiminde ifadeler yer almaktadır. Fizyolojik belirtiler alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55; beceri ile ilgili kaygı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30; psikolojik durum alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105'tir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190'dır.

Tablo 3.5’te Konuşma Kaygı Ölçeğinin bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları verilmiştir:

Tablo 3.5 Konuşma Kaygısı Ölçeği iç tutarlılık katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Fizyolojik Belirtiler	11	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	0.844
Beceri ile ilgili kaygı	6	12,13,14,15,16,17	0.818
Psikolojik durum	21	18,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33 34,35,36,37,38,39,40,42,43,44	0.924
Genel	38		0.950

Tablo 3.5’e bakıldığında ölçeğin geneli için alfa katsayısının 0.950 olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler için yapılan analizlerde ise cronbach alfa katsayısının 0.818 ile 0.924 arasında değiştiği görülmektedir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği için elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla öncelikle faktör analizi (FA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin temel alınan veri seti için 0.941 olduğu, Barlett küresellik testine ilişkin Ki-kare değerinin de ileri düzeyde $\chi^2=4744.62$ $p<0.001$ anlamlı olduğu saptanmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin 3 faktörde toplandığı saptanmıştır. Faktör 1 “Fizyolojik Belirtiler”, Faktör 2 “Beceri ile İlgili Kaygı” ve Faktör 3 “Psikolojik Durum” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin yüklendiği faktörlerde faktör yükleri Tablo 3.6’da verilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları açıklayıcılık oranının fizyolojik belirtiler alt boyutu için %36.09, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için %6.41 ve psikolojik durum alt boyutu için %4.17 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen faktörlerin toplam açıklayıcılık oranı yaklaşık %46.67 olarak bulgulanmıştır.

Tablo 3.6 Konuşma Kaygısı Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü
Fizyolojik Belirtiler	M1	0.636
	M2	0.617
	M3	0.377
	M4	0.635
	M5	0.519
	M6	0.351
	M7	0.461
	M8	0.711
	M9	0.290
	M10	0.302
	M11	0.481
Beceri ile ilgili Kaygı	M12	0.663
	M13	0.660
	M14	0.403
	M15	0.637
	M16	0.733
	M17	0.776
Psikolojik Durum	M18	0.467
	M24	0.487
	M25	0.386
	M26	0.276
	M27	0.272
	M28	0.458
	M29	0.522
	M30	0.595
	M31	0.638
	M32	0.349
	M33	0.361
	M34	0.511
	M35	0.374
	M36	0.316
	M37	0.488

M38	0.362
M39	0.534
M40	0.534
M42	0.260
M43	0.232
M44	0.281

Konuşma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 3.7’de sunulmuştur:

Tablo 3.7 Konuşma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	p	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	%90 Güven Aralığı RMSEA
1001.813	628	1.595	<0.001	0.958	0.952	0.054	0.048	0.042-0.053

Konuşma Kaygısı Ölçeği için elde edilen χ^2/Sd değerinin 5’ten küçük (1.595) olması model-veri uyumunu göstermektedir. Yine model-veri uyumu göstergelerinden CFI değerinin 0.958 olması model ve veri uyumunun belirtisidir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08’den küçük (0.054) olması da uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.05’ten küçük (0.048) olması ve RMSEA değerinin %90 olasılıkla güven aralığının 0.048 değerini (0.042-0.053) kapsıyor olması model-veri uyumunun yüksek olduğunu ortaya koyar. Ayrıca NNFI değerinin 0.952 olması mükemmel uyuma yakın olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği, Konuşma Kaygısı Ölçeğinin bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Konuşma Kaygı Ölçeğinin son hali Ek 5’te sunulmuştur.

3.3.4. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından konuşmaya ilişkin tutumun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için ölçek, toplam 210 kişiye uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0,812 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları “Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutu için .865, “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” boyutu için .730’dur.

Konuşma Becerisi Tutum Ölçeğinde yer alan 23. maddede içerik düzenlemesine gidilmiş ve ölçeğin bu araştırma için tekrar güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Konuşma tutum ölçeği, “ilgi ve sevgi” ile “endişe ve kaygı” olmak üzere 2 alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. İlgi ve sevgi boyutu 20 maddeyle, endişe ve kaygı alt boyutu ise 7 maddeyle ayrılmıştır. Bu alt boyutlar 5’li likert tipindedir ve ölçekte her maddenin ne sıklıkta olduğunu belirleyen “1= hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum” biçiminde ifadeler yer almaktadır. İlgi ve sevgi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100; endişe ve kaygı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135’tir. Konuşma Tutum Ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.8’de verilmiştir:

Tablo 3.8 Konuşma Tutum Ölçeği iç tutarlılık katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
İlgi ve sevgi	20	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	0.925
Endişe ve kaygı	7	21,22,23,24,25,26,27	0.783
Genel	27		0.916

Tablo 3.8’e bakıldığında konuşma tutum ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısının 0.916, ilgi ve sevgi alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısının 0.925, endişe ve kaygı alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısının ise 0.783 olduğu görülür.

Konuşma Tutum Ölçeği için elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla öncelikle faktör analizi (FA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi

uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin temel alınan veri seti için 0.926 olduğu, Barlett küresellik testine ilişkin Ki-kare değerinin de ileri düzeyde $\chi^2=3069.66$ $p<0.001$ anlamlı olduğu saptanmıştır.

Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin 2 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Faktör 1 “İlgi ve Sevgi” ve Faktör 2 “Endişe ve Kaygı” olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları açıklayıcılık oranının “ilgi ve sevgi” alt boyutu için %34.16 ve “endişe ve kaygı” alt boyutu için %11.07 olduğu saptanmıştır. Belirlenen faktörlerin toplam açıklayıcılık oranı ise yaklaşık %45.23 olarak elde edilmiştir. Konuşma Tutum Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir:

Tablo 3.9 Konuşma Tutum Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü
İlgi ve Sevgi	M1	0.711
	M2	0.656
	M3	0.685
	M4	0.663
	M5	0.720
	M6	0.656
	M7	0.428
	M8	0.698
	M 9	0.652
	M10	0.707
	M11	0.721
	M12	0.520
	M13	0.570
	M14	0.692
	M15	0.667
	M16	0.674
	M17	0.628
	M18	0.429
	M19	0.649
	M20	0.684

Endişe ve Kaygı	M21	0.595
	M22	0.672
	M23	0.298
	M24	0.498
	M25	0.686
	M26	0.708
	M27	0.777

Tablo 3.9 incelendiğinde, alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri ilgi ve sevgi alt boyutu için 0.428 ile 0.721 arasında; endişe ve kaygı alt boyutu için 0.298 ve 0.777 arasında değişmektedir.

Konuşma Tutum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin istatistikler Tablo 3.10’da verilmiştir:

Tablo 3.10 Konuşma Tutum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	p	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	%90 Güven Aralığı RMSEA
556.683	298	1.868	<0.001	0.956	0.948	0.055	0.058	0.050-0.065

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model ve veri arasındaki uyum yüksektir. Ki-kare $p < 0.001$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak bu durum denek sayısının fazlalığından kaynaklanmış olabilir. Çünkü iyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri denek sayısı ile yakından ilişkilidir, denek sayısı arttıkça uyum artar. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek amacıyla bu değer serbestlik derecesine bölüldüğünde, elde edilen değer 5’ten küçük (1.868) olması model veri uyumunu göstermektedir. Yine model-veri uyumu göstergelerinden CFI değerinin 0.956 olması model ve veri uyumunun belirtisidir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08’den küçük (0.055) olması da uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.05’ten büyük (0.058) olmasına rağmen RMSEA değerinin %90 olasılıkla güven aralığının 0.058 değerini (0.050-0.065) kapsıyor olması model-veri uyumunun yüksek olduğunu gösterir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate

alındığında, kurulan modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği, Konuşma Tutum Ölçeğinin bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeğinin son hali Ek 6’da sunulmuştur.

3.3.5. Konuşma Özyeterlik Ölçeği

Konuşma Özyeterlik Ölçeği, Aydın (2013) tarafından konuşma özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için ölçek, toplam 503 kişiye uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre dört faktörün açıklanan toplam varyansa katkısı %48,5 oranında saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarıyla da test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra elde edilen maddeler üzerinde doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Standartlaştırılmış tahminler .32 ile .71 aralığında değişmektedir. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 824.901 (df=6, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. CFI değerinin $CFI \geq .99$ çıkması mükemmel olarak değerlendirebilir. Normlaştırılmış uyum indeksinin (NFI-TLI), .98 çıkması ise örneklem genişliğindeki serbestliğin mükemmel olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA=0.57) incelendiğinde bu değer iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (SRMR=0.013) değerlerinin sıfıra yakın olduğu görülmektedir. Güvenirlik analizine bakıldığında 1. faktörün .94, 2. faktörün .87, 3. faktörün .89, 4. faktörün .74 alfa katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü .95 alfa katsayısına sahiptir.

Konuşma Özyeterlik Ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Konuşma Özyeterlik Ölçeği “konuşma süreci”, “konuşmayı planlama”, “dilsel yapı” ve “dinleyici faktörü” olmak üzere 4 alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Konuşma süreci alt boyutu 20 madde, konuşmayı planlama alt boyutu 12 madde, dilsel yapı alt boyutu 9 madde ve dinleyici alt boyutu ise 5 maddeyle ayrılmıştır. Bu alt boyutlar 5’li likert tipindedir ve ölçekte her maddenin ne sıklıkta olduğunu belirleyen “1= hiç iyi değilim, 5= çok iyiyim” biçiminde ifadeler yer almaktadır. Konuşma süreci alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100; konuşmayı planlama alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60; dilsel yapı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45; dinleyici faktörü alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25’tir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230’dur.

Tablo 3.11’de Konuşma Özyeterlik Ölçeğinin bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları verilmiştir:

Tablo 3.11 Konuşma Özyeterlik Ölçeği iç tutarlılık katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Konuşma Süreci	20	12,13,14,15,16,28,29,30,31,33 34,35,39,40,41,42,43,44,45,46	0.911
Konuşmayı Planlama	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,27	0.914
Dilsel Yapı	9	17,18,19,20,21,22,23,24,25	0.902
Dinleyici Faktörü	5	26,32,36,37,38	0.784
Genel	46		0.960

Tablo 3.11’e bakıldığında ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısının 0.960 olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler için yapılan analizlerde ise cronbach alfa katsayısının 0.784 ile 0.914 arasında değiştiği görülmektedir.

Konuşma Özyeterlik Ölçeği için elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla öncelikle faktör analizi (FA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin temel alınan veri seti için 0.952 olduğu, Barlett küresellik testine ilişkin Ki-kare değerinin de ileri düzeyde $\chi^2=7330.73$ $p<0.001$ anlamlı olduğu saptanmıştır.

Konuşma Özyeterlik Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin 4 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Faktör 1 “Konuşma Süreci”, Faktör 2 “Konuşmayı Planlama”, Faktör 3 “Dilsel Yapı”, Faktör 4 “Dinleyici Faktörü” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin yüklendiği faktörlerde faktör yükleri Tablo 3.12’de verilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları açıklayıcılık oranının konuşma süreci alt boyutu için %40.47, konuşmayı planlama alt boyutu için %6.01, dilsel yapı alt boyut için %3.39 ve dinleyici faktörü alt boyutu için %3.22 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen faktörlerin toplam açıklayıcılık oranı ise yaklaşık %53.09 olarak bulgulanmıştır.

Tablo 3.12 Konuşma Özyeterlik Ölçeği için elde edilen faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü
Konuşma Süreci	M12	0.461
	M13	0.570
	M14	0.565
	M15	0.617
	M16	0.505
	M28	0.504
	M29	0.592
	M30	0.503
	M31	0.623
	M33	0.628
	M34	0.565
	M35	0.638
	M39	0.337
	M40	0.752
	M41	0.637
	M42	0.542
	M43	0.474
	M44	0.591
	M45	0.557
	M46	0.603
Konuşmayı Planlama	M1	0.667
	M2	0.792
	M3	0.748
	M4	0.707
	M5	0.723
	M6	0.587
	M7	0.532
	M8	0.274
	M9	0.430
	M10	0.340
	M11	0.543
	M27	0.348

Dilsel Yapı	M17	0.676
	M18	0.670
	M19	0.515
	M20	0.584
	M21	0.511
	M22	0.634
	M23	0.558
	M24	0.438
	M25	0.557
	M26	0.386
Dinleyici Faktörü	M32	0.428
	M36	0.761
	M37	0.747
	M38	0.605

Konuşma Özyeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin istatistikler Tablo 3.13'te verilmiştir:

Tablo 3.13 Konuşma Özyeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	p	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	%90 Güven Aralığı RMSEA
1657.575	944	1.756	<0.001	0.956	0.952	0.055	0.054	0.049-0.058

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model ve veri arasındaki uyum yüksektir. Ki-kare $p < 0.001$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak bu durum denek sayısının fazlalığından kaynaklanmış olabilir. χ^2/Sd elde edilen değer 5'ten küçük (1.756) olması model veri uyumunu göstermektedir. Yine model-veri uyumu göstergelerinden CFI değerinin 0.956 olması model ve veri uyumunun göstergesidir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük (0.055) olması da uyumun belirtisi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.05'ten büyük (0.054) olmasına rağmen RMSEA değerinin %90 olasılıkla güven

aralığının 0.054 değerini (0.049-0.058) kapsıyor olması model-veri uyumunun yüksek olduğunu gösterir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği, Konuşma Özyeterlik Ölçeğinin bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Konuşma Özyeterlik Ölçeğinin son hali Ek 7’de sunulmuştur.

3.3.6. Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği

Bugüne kadar geliştirilen konuşma başarımı ölçme araçları incelendiğinde bu araçlarda ortaya çıkan farklılıkların büyük oranda ortak bir değerlendirme çerçevesinin (ortak değerlendirme ölçütleri) bulunmamasından kaynaklandığı anlaşılmıştır (Bozkurt, 2017). Bu gereksinime yönelik olarak Bozkurt (2017) içerik, söyleyiş, dil yetkinliği, akıcılık ve etkileşim-sunum başlıklarından oluşan konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi hazırlamıştır. Bu bağlamda “*söyleyiş özellikleri*”, solunum, boğumlama, ses şiddeti ve bürün öğeleri; “*akıcılık*”, konuşma hızı, yinelemeler ve duraksamalar; “*dil yetkinliği*”, sözcüksel-sözdizimsel seçimleri yapma ve ayırt edici özellikleri kullanarak gerekli yapıları oluşturma; “*içerik*”, konuşmanın düzenlenişi; son olarak “*etkileşim ve sunum*”, beden dili, iletişim ve sunum stratejilerini kullanma olarak içeriklendirilmiştir. Ancak bu araştırmaya yönelik konuşma uygulamaları hazırlıksız konuşma çerçevesinde düzenlendiğinden etkileşim ve sunum başlığına yönelik gözlemlenmesi gereken davranışlara gereksinim duyulmamıştır. Dolayısıyla konuşma başarımı derecelendirme ölçeği taslak olarak söyleyiş, akıcılık, içerik ve dil yetkinliği olmak üzere dört alt başlık altında bulunan maddelerden oluşmuştur. Genel olarak maddelerin belirlenmesinde Bozkurt ve Arıca Akkök (2019) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisi Gözlem Formundan yararlanılmıştır. Bu formda yer alan maddelerden bazıları bu araştırmaya yönelik yapılan konuşma uygulamasının ölçülmesine hizmet etmediğinden ölçeğe dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra konuşma alanyazını ve alanyazında bulunan diğer konuşma başarımı değerlendirme ölçekleri (Sargın, 2006; Temizkan, 2009; Maden, 2010; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012; Cemiloğlu, 2015) taranmış ve bu doğrultuda Bozkurt ve Arıca Akkök (2019) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki bazı maddeler üzerinde düzenlemeler/değişiklikler yapılmış ve ölçeğe bazı yeni maddeler eklenmiştir. Ön çalışma niteliğinde öncelikle 5 alan uzmanının ölçeğe ilişkin görüşleri alınmış ve ölçek üzerinde birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Ölçeğin KGİ (kapsam geçerlik indeksi) değerleri

hesaplanırken Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda 10 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve maddelerin KGİ değerleri hesaplanmıştır. KGİ değerlerinin hesaplanmasından sonra düzenlenen ölçeğin güvenirliği için Kendall Uyuşma katsayısına (W) bakılmıştır. Bu bağlamda 3 alan uzmanı 20 farklı konuşmayı düzenlenen ölçekle değerlendirmiştir. Tablo 3.14'te KGİ değerleri için görüşlerine başvurulmuş alan uzmanların özellikleri; Tablo 3.15'te ölçeğin maddelerine ilişkin KGİ değerleri ve Tablo 3.16'da ise Kendall Uyuşma katsayıları (W) verilmiştir.

Lynn (1986) uzman sayısının en az üç olması gerektiğini; ancak 10 uzmandan fazlasının da gereksiz olduğunu söylemektedir. Ayrıca beş ya da daha az uzman olduğunda KGİ, 1.00 olmalıdır (akt. Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019). Bu nedenle kapsam geçerliliği açısından yüksek uyumu yakalayabilmek için 10 uzman ile çalışılmıştır. Uzman grubunun özellikleri Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14 Alan uzmanlarının özellikleri

Eğitim düzeyi bakımından uzmanların özellikleri	Bilim alanı bakımından uzmanların özellikleri	Unvanları bakımından uzmanların özellikleri
Doktora: 8	Türkçe Eğitimi: 9	Doç. Dr.: 4 Arş. Gör.: 2
Doktorant: 2	Ölçme-Değerlendirme: 1	Dr. Öğr. Üyesi: 4

Davis (1992) tekniğine göre uzman görüşleri “A: Madde son derece ilgili, B: Madde oldukça ilgili, C: Madde kısmen ilgili, D: Madde ilgili değil” biçiminde dördümlü derecelendirilmektedir. 3'lü ya da 5'li derecelemenin de olanaklı olduğu; fakat tarafsız ve kararsız bir orta nokta olmasından kaçınılması gerektiği için en uygun derecelemenin 4'lü olduğu ifade edilmektedir (Lynn, 1986; akt. Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019). Bu bağlamda uzman görüş formu 4'lü derecelendirme ile yapılandırılmış ve alan uzmanları ölçeğin kuramsal arka planı ve amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Alan uzmanlarının maddelerin ilgililiğine ilişkin görüşleri Tablo 3.15'te görüldüğü üzere “+” (artı) işareti ile gösterilmiştir. Her bir “+” işareti, bir uzmanın görüşünü simgelemektedir.

Tablo 3.15 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman düzeltileri	KGİ
SÖYLEYİŞ						
1. Doğru yerde ve uygun biçimde soluk alma	++++++ +++	+				1.0
2. Konuşma seslerini doğru bir biçimde ve tam olarak çıkarma (artikülasyon/boğumlama)	++++++ ++++				“tam olarak” ifadesi kaldırılmalı.	1.0
3. Uygun ses şiddeti ile konuşma	++++++ ++++				“(işitilebilirlik)” eklenmeli	1.0
4. Vurgu, ton, ezgi gibi söyleyiş özelliklerini etkili bir biçimde kullanma	++++++ +++	+			“Parçalarüstü birimleri anlama uygun biçimde kullanabilme” eklenmeli	1.0
5. Sesin titreklilikten uzak olması	++++++ ++	++				1.0
6. Ölçünlü dili kullanma	++++++ ++++					
AKICILIK						
7. Duraksamaların konuşmanın akışını bozmayacak sürede olması	++++++ ++	+	+		Birinci maddenin içinde ele alınabilir.	0.9
8. Gereksiz yinelenmelerden kaçınma	++++++ ++++					1.0
9. Konuşmayı canlı ve hareketli (tekdüzellikten uzak) biçimde sürdürme	++++++ +	+++				1.0
10. Konuşmayı doğal ve rahat biçimde sürdürme	++++++ ++	++				1.0
11. Konuşmayı olağan hızda sürdürebilme	++++++ ++++					1.0
12. Gereksiz seslerden (“ıı”, “aaa” “ıhıh”, “eee” gibi) kaçınma	++++++ ++++					1.0
13. Beden dilini etkili kullanma	++++++	+++	+		“Anlatımı beden diliyle destekleme” biçiminde düzenlenmeli. / Bu madde için yeni bir boyut oluşturulmalı.	0.9
14. Konuşurken heyecanı kontrol etme	++++++ ++	+	+		Bu madde çıkarılmalı.	0.9
İÇERİK						
15. Amacı-konuyu tanıtan bir giriş yapma	++++++ ++++					1.0
16. Konuşmada içeriği zenginleştirmek, desteklemek veya ayrıntılandırmak için	++++++ ++++					1.0

	düşünceyi geliştirme yollarına* başvurma				
	<i>*örnekleme, tanımlama, sayısal verilerden yararlanma, benzetme, karşılaştırma, alıntı yapma</i>				
17.	Konuşmada ana düşünceyi ön plana çıkarma	++++++ +++	+		1.0
18.	Konuşmada konunun farklı yönlerine değinme	++++++ ++++		“Farklı yönler” ifadesine örnek verilmeli.	1.0
19.	Konu alanına ilişkin terimlere hâkim olma	++++++ ++++			1.0
20.	Konuşmayı içeriğe uygun bir sonuca bağlama	++++++ +++	+	Bu madde “Konuşmayı içeriğe uygun bir biçimde sonuçlandırma” biçiminde düzenlenmeli.	1.0
DİL YETKİNLİĞİ					
21.	Sözcükleri anlamına ve bağlamına uygun kullanma	++++++ +++	+		1.0
22.	Ardışık tümceler arasındaki mantıksal, anlamsal bağları kurma (gönderimler, değiştirimler ve eksiltmeler)	++++++ ++++			1.0
23.	Konuşmanın bölümleri arasında tutarlılığı ve bütünlüğü sağlama	++++++ ++++			1.0
24.	Konuşmayı, sapmalardan kaçınarak amaca uygun sürdürme	++++++ ++++		“(konu dışına çıkmama” eklenmeli. / Bu madde içerik boyutunda ele alınmalı.	1.0
25.	Konuya hâkim bir şekilde konuşma	++++++	+	+++	18. madde içinde ele alınmalı. 0.7

Her bir maddeye ilişkin KGİ değeri, “A” veya “B” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek elde edilir. Madde KGİ değerinin ölçütü .80’dir. Bu bağlamda derecelendirme ölçeğinde “25. madde” dışında kalan diğer tüm maddelerin KGİ değeri .80’nin üzerindedir. Buna karşın ölçeğin düzenlenmesinde maddelerin .80 üzerinde KGİ değerine sahip olması yeterli değildir, uzman dönütlerinin de dikkate alınması gerekir. KGİ değerleri ve uzman dönütleri doğrultusunda 7, 14 ve 25. madde ölçekten çıkarılmış, kimi maddelere açıklama eklenmiş, kimi maddeler farklı alt boyuta kaydırılmış ve kimi maddeler ise dil açısından düzenlenmiştir.

Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Kendall'ın W uyuşum katsayısından yararlanılmıştır. Kendall'ın uyuşum katsayısı, ikiden fazla uzmanın bir konu üzerinde yaptığı değerlendirme sonuçlarının benzerliğini inceleyen, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan parametrik olmayan bir testtir (Can, 2019, s. 405; Ertem Vehid ve Eral, 2014). Kendall W katsayısı, 0 ile 1 aralığında bir değer alabilir. Uyuşum katsayısı 1'e yaklaştıkça uzmanlar arasındaki uyum yükselir (Can, 2019, s. 405). Szymanski vd. (1993), Kendall'ın W uyuşum katsayısında değerlendiriciler/uzmanlar arası tutarlılık derecesinin en az .80 değerinde olması gerektiğini belirtir. Kendall testinde “p” değerinin 0,05'ten küçük olması, uyuşmanın anlamlı derecede olduğunu gösterir (Can, 2019, s. 407). 3 uzmanın 20 farklı konuşmayı değerlendirdiği uygulamadan elde edilen uzmanlar arası Kendall uyuşma katsayıları (W) Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğine ilişkin Kendall uyuşma analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Uzman (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyuşma Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	,910	,000
Akıcılık	3	,908	,000
İçerik	3	,902	,000
Dil Yetkinliği	3	,924	,000
Sözsüz iletişim	3	,867	,000
Toplam/Genel Puan	3	,954	,000

Tablo 3.16 incelendiğinde Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin “*söyleyiş*” alt boyutuna ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,910; “*akıcılık*” alt boyutuna ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,908; “*içerik*” alt boyutuna ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,902; “*dil yetkinliği*” alt boyutuna ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,924; “*sözsüz iletişim*” alt boyutuna ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,867 ve “*toplam puan*”ına ilişkin Kendall uyuşum katsayısının (W) ,954 olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir alt boyut ve toplam puan için “p” değerinin 0,05'ten küçük olması uyuşmaların anlamlı düzeyde olduğunu gösterir ($p = ,000 < 0,05$). Tablo 3.15 ve Tablo 3.16'ya bakıldığında KGİ değerlerinin ve Kendall uyuşum katsayılarının 0,80'den büyük olduğu görülür. Buna göre, Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin açıklayıcı biçimde veya görüş içeren söylemler odaklı sergilenen konuşmaları

değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. 5 boyut ve toplam 22 maddeden oluşan Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğinin son biçimi EK 8’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın problem durumu yapılandırıldıktan sonra bu durumun çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülen farklı meslek gruplarından katılımcılar ile bir çalışma yürütülmüştür. Yaklaşık 6 aya yayılan veri toplama sürecinde katılımcılara “Kültürel Sermaye, Konuşma Kaygı, Konuşma Tutum ve Konuşma Özyeterlik Ölçekleri” uygulanmıştır. Bunların yanı sıra araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla formda yer alan sorular hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bütün bu işlemlerin ardından katılımcılardan daha önce belirlenen konulardan birini seçerek hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiş ve bu konuşmalar video kaydına alınmıştır. Konuşma süresi ile ilgili herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Konuşma konu başlıklarının belirlenmesinde farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda 16 konu başlığı belirlenmiştir. Bu konu başlıklarına ilişkin açılımlayıcı sorular hazırlanmış ve alan uzmanlarının düzelti ve önerilerinden sonra konu başlığı belirleme süreci tamamlanmıştır. Konuşma konuları ve bunlara ilişkin açılımlayıcı sorular EK 9’da sunulmuştur.

Video kaydı ile toplanan katılımcıların konuşmaları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” aracılığıyla 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arası Kendall uyuma katsayıları (W) Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17 Uzmanlar arası Kendall uyuma analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Uzman (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyuma Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Toplam Puan	3	,939	,000

Tablo 3.17’ye bakıldığında toplam puan üzerinden yapılan uzmanlar arası Kendall uyuma katsayısının (W) ,939 olduğu görülmektedir. Can’a (2019) göre Kendall W katsayısı, 0 ile 1 aralığında bir değer alabilir ve uyuma katsayısı 1’e yaklaştıkça uzmanlar arasındaki uyum yükselir. Buna göre uzmanlar arası uyuma katsayısının çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 3 uzmandan

rastgele seçilen birinin katılımcıların konuşma başarımları üzerine yaptığı değerlendirmeler araştırma için temel alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, gelir durumu gibi demografik bilgilerini ve mesleki dağılımlarını göstermede sayı (n) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan Kültürel Sermaye, Konuşma Tutum, Konuşma Özyeterlik ve Konuşma Kaygı ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile değerlendirilmiş ve sürekli değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır. Kültürel Sermaye ve alt boyut puanları ile bağımlı değişkenler (Konuşma Tutum, Konuşma Özyeterlik, Konuşma Kaygı, Konuşma Başarım) ve alt boyut puanları arasında korelasyon analizi yapılmış ve Pearson korelasyon katsayısı verilmiştir.

Kültürel Sermayenin Konuşma Başarım, Konuşma Kaygı, Konuşma Özyeterlik, Konuşma Tutum ve bunların alt boyutları üzerindeki yordama gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon yapabilmek için hata terimleri dağılımının normal olması gerekir. Shapiro-Wilks testi sonucuna göre hata terimleri dağılımının normal olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Hata terimleri dağılımının aritmetik ortalamalarının “0” olduğu saptanmıştır. Hata terimleri arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Durbin Watson testi sonucunda elde edilen değerlerin 1.5-2.5 arasında olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığını gösterir. Yapılan incelemeler sonucunda basit doğrusal regresyon analizi yapabilmek için gerekli varsayımların sağlandığı belirlenmiştir.

İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi; sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği iletiyi, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak ulamlaştırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar

doğrultusunda temalar ve bu temalara ilişkin katılımcı sayısı belirlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi iki alan uzmanı tarafından yapılmış ve iki uzmanın da benzer temalara ulaştığı görülmüştür. Temalar kapsamında katılımcı sayısı yüksek olan görüşlere ilişkin katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların adını kullanmak yerine “Katılımcı 5 (K.5)”, “Katılımcı 124 (K.124)” biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma değişkenlerinin tanımlayıcı istatistiklerine, kültürel sermayenin konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliği üzerindeki yordayıcı rolüne, bu değişkenler arasındaki ilişkilere ve katılımcıların kültürel sermaye ve konuşma başarımı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Temel Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın temel araştırma sorusu “Kültürel sermaye, konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu temel soruya ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermaye, konuşma başarımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.1 Konuşma başarımının kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R²
Kültürel Sermaye	0.606	0.020	29.689	<0.001	881.422	<0.001	0.878	0.772
Sabit	13.552	1.965	6.896	<0.001				

Tablo 4.1. incelendiğinde kültürel sermayenin konuşma başarımını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=881.422$, $p<0.001$) olduğu, kültürel sermayenin konuşma başarımındaki değişimin %77.2’sini açıkladığı ($R^2=0.772$) ve kültürel sermayenin konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.606$, $t=29.689$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, konuşma başarımında 0.606 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermaye, konuşma tutumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.2 Konuşma tutumunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.344	0.024	14.311	<0.001	204.813	<0.001	0.663	0.440
Sabit	74.391	2.313	32.163	<0.001				

Tablo 4.2'ye bakıldığında kültürel sermayenin konuşma tutumunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=204.813$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma tutumundaki değişimin %44.4'ünü açıkladığı ($R^2=0.440$) ve kültürel sermayenin konuşma tutumunu anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.344$, $t=14.311$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, konuşma tutumunda 0.344 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

c) Kültürel sermaye, konuşma özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.3 Konuşma özyeterliğinin kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.847	0.044	19.077	<0.001	363.917	<0.001	0.763	0.582
Sabit	79.656	4.275	18.631	<0.001				

Tablo 4.3 incelendiğinde kültürel sermayenin konuşma özyeterliğini yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=363.917$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma özyeterliğindeki değişimin %58.2'sini açıkladığı ($R^2=0.582$) ve kültürel sermayenin konuşma özyeterliğini anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.847$, $t=19.077$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, konuşma özyeterliğinde 0.847 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

d) Kültürel sermaye, konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.4 Konuşma kaygısının kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	-0.421	0.051	8.285	<0.001	68.641	<0.001	0.456	0.208
Sabit	124.357	4.894	25.410	<0.001				

Tablo 4.4 incelendiğinde kültürel sermayenin konuşma kaygısını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=68.641$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma kaygısındaki değişimin %20.8'ini açıkladığı ($R^2=0.208$) ve kültürel sermayenin konuşma kaygısını anlamlı bir biçimde negatif yönde yordadığı ($B=-0.421$, $t=8.285$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, konuşma kaygısında - 0.421 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

4.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt araştırma sorusu “Bireylerin kültürel sermaye, konuşma başarımı, kaygısı, tutumu ve özyeterliliği nasıl bir görünüm sergilemektedir?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler Tablo 4.5’te gösterilmiştir:

Tablo 4.5 Tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler	Ort±SS	Min; Maks
Kültürel Sermaye Ölçeği	93.04±24.12	38.0; 138.0
Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği	69.94±16.48	30.0; 104.0
Konuşma Kaygısı Ölçeği	85.12±22.19	42.0; 163.0
Konuşma Tutum Ölçeği	106.45±12.46	68.0; 131.0
Konuşma Özyeterlik Ölçeği	158.49±26.34	84.0; 226.0

Tablo 4.5’e bakıldığında Kültürel Sermaye Ölçeğinden alınan puan ortalamasının 93.04±24.12; alınan en düşük puanın 38; en yüksek puanın ise 138 olduğu görülür. Öte yandan katılımcıların konuşma başarımları ortalama puanı 69.94±16.48’dir. Konuşma başarımından alınan en düşük puan 30; en yüksek puan ise 104’tür.

4.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye ile konuşma başarımlı, kaygısı, tutumu ve özyeterliğı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler Tablo 4.6’da gösterilmiştir:

Tablo 4.6 Kültürel sermayenin konuşma başarımlı, kaygısı, tutumu ve özyeterliğı ile ilişkisi

	Kültürel Sermaye	Entelektüel Birikim	Katılım	Kültürel Bilinç	Kültürel Potansiyel
Konuşma Tutum	0.663	0.577	0.582	0.587	0.661
İlgi ve Sevgi	0.681	0.607	0.572	0.597	0.675
Endişe ve Kaygı	0.263	0.161*	0.342	0.248	0.289
Konuşma Özyeterlik	0.763	0.701	0.650	0.612	0.753
Konuşma Süreci	0.641	0.566	0.574	0.512	0.660
Konuşmayı Planlama	0.754	0.717	0.604	0.602	0.727
Dilsel Yapı	0.704	0.643	0.612	0.577	0.671
Dinleyici Faktörü	0.634	0.618	0.492	0.501	0.597
Konuşma Kaygı	-0.456	-0.390	-0.446	-0.355	-0.469
Fizyolojik Belirtiler	-0.384	-0.334	-0.346	-0.322	-0.393
Beceri ile ilgili Kaygı	-0.357	-0.286	-0.398	-0.256	-0.375
Psikolojik Durum	-0.457	-0.394	-0.446	-0.351	-0.468
Konuşma Başarımlı	0.878	0.850	0.707	0.729	0.774
Söyleyiş	0.777	0.740	0.639	0.653	0.690
Akıcılık	0.829	0.799	0.688	0.679	0.723
İçerik	0.868	0.846	0.692	0.717	0.762
Dil Yetkinliğı	0.827	0.809	0.635	0.693	0.735
Sözsüz İletişim	0.644	0.627	0.501	0.536	0.577

* $p=0.009$, diğer tüm anlamlılıklar $p<0.001$

Büyüköztürk’ün (2014, s. 32) Pearson ilişki katsayı düzeyleri dikkate alındığında bireylerin kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma başarımları arasında yüksek düzeyde doğrusal, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (pearson ilişki katsayısı=0.878, $p<0.001$); kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma kaygıları arasında orta düzeyde doğrusal, negatif yönlü istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki (pearson ilişki katsayısı=-0.456, $p<0.001$); kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma tutumları arasında orta düzeyde doğrusal, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (pearson ilişki katsayısı=0.663, $p<0.001$) ve kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma özyeterlikleri arasında yüksek düzeyde doğrusal, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (pearson ilişki katsayısı=0.763, $p<0.001$) olduğu söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt araştırma sorusu “Kültürel sermayenin “entelektüel birikim”, “katılım”, “kültürel bilinç” ve “kültürel potansiyel” alt boyutları, konuşma başarımının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermayenin “entelektüel birikim” alt boyutu, konuşma başarımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.7 Konuşma başarımının kültürel sermayenin entelektüel birikim alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Entelektüel Birikim	1.164	0.045	26.050	<0.001	678.583	<0.001	0.850	0.722
Sabit	22.670	1.897	11.948	<0.001				

Tablo 4.7 incelendiğinde kültürel sermayenin “entelektüel birikim” alt boyutunun konuşma başarımını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=678.583$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “entelektüel birikim” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %72.2’sini açıkladığı ($R^2=0.722$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=1.164$, $t=26.050$, $p<0.001$) görülür. “Entelektüel birikim” alt boyutundaki 1 birimlik değişim, konuşma başarımında 1.164 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermayenin “katılım” alt boyutu, konuşma başarımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.8 Konuşma başarımının kültürel sermayenin katılım alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Katılım	2.079	0.129	16.158	<0.001	261.066	<0.001	0.707	0.500
Sabit	28.900	2.648	10.914	<0.001				

Tablo 4.8 incelendiğinde kültürel sermayenin “*katılım*” alt boyutunun konuşma başarımını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=261.066$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “*katılım*” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %50.0’sini açıkladığı ($R^2=0.500$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.079$, $t=16.158$, $p<0.001$) görülür. “*Katılım*” alt boyutundaki 1 birimlik değişim, konuşma başarımında 2.079 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

c) Kültürel sermayenin “kültürel bilinç” alt boyutu, konuşma başarımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.9 Konuşma başarımının kültürel sermayenin kültürel bilinç alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Bilinç	2.576	0.150	17.193	<0.001	295.599	<0.001	0.729	0.531
Sabit	26.931	2.604	10.341	<0.001				

Tablo 4.9’a bakıldığında kültürel sermayenin “*kültürel bilinç*” alt boyutunun konuşma başarımını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=295.599$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “*kültürel bilinç*” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %53.1’ini açıkladığı ($R^2=0.531$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.576$, $t=17.193$, $p<0.001$) görülür. “*Kültürel bilinç*” alt boyutundaki 1 birimlik değişim, konuşma başarımında 2.576 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

d) Kültürel sermayenin “kültürel potansiyel” alt boyutu, konuşma başarımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.10 Konuşma başarımının kültürel sermayenin kültürel potansiyel alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Potansiyel	2.905	0.147	19.748	<0.001	389.997	<0.001	0.774	0.599
Sabit	23.537	2.443	9.634	<0.001				

Tablo 4.10’a bakıldığında kültürel sermayenin “*kültürel potansiyel*” alt boyutunun konuşma başarımını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=389.997$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “*kültürel potansiyel*” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %59.9’unu açıkladığı ($R^2=0.599$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.905$, $t=19.748$, $p<0.001$) görülür. “*Kültürel potansiyel*” alt boyutundaki 1 birimlik değişim, konuşma başarımında 2.905 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

4.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “söyleyiş”, “akıcılık”, “içerik”, “dil yetkinliği” ve “sözsüz iletişim” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “söyleyiş” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.11 Konuşma becerisinin söyleyiş alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.149	0.007	19.949	<0.001	397.955	<0.001	0.777	0.604
Sabit	6.333	0.721	8.786	<0.001				

Tablo 4.11’e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*söyleyiş*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin

istatistiksel olarak anlamlı ($F=397.955$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*söyleyiş*” alt boyutundaki değişimin %60.4’ünü açıkladığı ($R^2=0.604$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.149$, $t=19.949$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*söyleyiş*” alt boyutunda 0.149 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “*akıcılık*” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.12 Konuşma becerisinin akıcılık alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.123	0.005	23.961	<0.001	574.107	<0.001	0.829	0.687
Sabit	3.054	0.495	6.165	<0.001				

Tablo 4.12 incelendiğinde kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*akıcılık*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=574.107$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*akıcılık*” alt boyutundaki değişimin %68.7’sini açıkladığı ($R^2=0.687$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.123$, $t=23.961$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*akıcılık*” alt boyutunda 0.123 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

c) Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “*içerik*” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.13 Konuşma becerisinin içerik alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.220	0.008	28.275	<0.001	799.489	<0.001	0.868	0.754
Sabit	1.697	0.751	2.260	0.025				

Tablo 4.13 incelendiğinde kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*içerik*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=799.489$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*içerik*” alt boyutundaki değişimin %75.4’ünü açıkladığı ($R^2=0.754$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.220$, $t=28.275$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*içerik*” alt boyutunda 0.220 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

d) Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “dil yetkinliği” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.14 Konuşma becerisinin dil yetkinliği alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.085	0.004	23.771	<0.001	565.043	<0.001	0.827	0.683
Sabit	1.814	0.345	5.257	<0.001				

Tablo 4.14’e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*dil yetkinliği*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=565.043$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*dil yetkinliği*” alt boyutundaki değişimin %68.3’ünü açıkladığı ($R^2=0.687$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.085$, $t=23.771$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*dil yetkinliği*” alt boyutunda 0.085 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

e) Kültürel sermaye, konuşma becerisinin “sözsüz iletişim” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.15 Konuşma becerisinin sözsüz iletişim alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.028	0.002	13.586	<0.001	184.580	<0.001	0.644	0.414
Sabit	0.653	0.195	3.339	0.001				

Tablo 4.15'e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*sözsüz iletişim*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı (F=184.540, p<0.001) olduğu; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “*sözsüz iletişim*” alt boyutundaki değişimin %41.4’ünü açıkladığı (R²=0.414) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı (B=0.028, t=13.586, p<0.001) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*sözsüz iletişim*” alt boyutunda 0.028 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

4.6. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye, konuşma tutumunun “ilgi ve sevgi” ve “endişe ve kaygı” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermaye, konuşma tutumunun “ilgi ve sevgi” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.16 Konuşma tutumunun ilgi ve sevgi alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.298	0.020	15.006	<0.001	225.183	<0.001	0.681	0.463
Sabit	54.425	1.911	28.479	<0.001				

Tablo 4.16’ya bakıldığında kültürel sermayenin konuşma tutumunun “*ilgi ve sevgi*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı (F=225.183, p<0.001) olduğu; kültürel sermayenin

“ilgi ve sevgi” alt boyutundaki değişimin %46.3’ünü açıkladığı ($R^2=0.463$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.298$, $t=15.006$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “ilgi ve sevgi” alt boyutunda 0.298 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermaye, konuşma tutumunun “endişe ve kaygı” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.17 Konuşma tutumunun endişe ve kaygı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.051	0.011	4.405	<0.001	19.402	<0.001	0.263	0.069
Sabit	20.077	1.106	18.157	<0.001				

Tablo 4.17’ye bakıldığında kültürel sermayenin konuşma tutumunun “endişe ve kaygı” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=19.183$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “endişe ve kaygı” alt boyutundaki değişimin %6.9’unu açıkladığı ($R^2=0.069$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.051$, $t=4.405$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “endişe ve kaygı” alt boyutunda 0.051 birimlik bir değişime yol açmaktadır

4.7. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye, konuşma özyeterliliğinin “konuşmayı planlama”, “konuşma süreci”, “dilsel yapı” ve “dinleyici faktörü” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermaye, konuşma özyeterliliğinin “konuşmayı planlama” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.18 Konuşma özyeterliğinin konuşmayı planlama alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.233	0.013	18.558	<0.001	344.400	<0.001	0.754	0.569
Sabit	21.224	1.209	17.551	<0.001				

Tablo 4.18'e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma özyeterliğinin "*konusmayı planlama*" alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=344.400$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin "*konusmayı planlama*" alt boyutundaki değişimin %56.9'unu açıkladığı ($R^2=0.569$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.233$, $t=18.558$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, "*konusmayı planlama*" alt boyutunda 0.233 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermaye, konuşma özyeterliğinin "*konusma süreci*" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.19 Konuşma özyeterliğinin konuşma süreci alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.348	0.026	13.494	<0.001	182.079	<0.001	0.641	0.411
Sabit	34.576	2.483	13.928	<0.001				

Tablo 4.19'a bakıldığında kültürel sermayenin konuşma özyeterliğinin "*konusma süreci*" alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=182.079$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin "*konusma süreci*" alt boyutundaki değişimin %41.1'ini açıkladığı ($R^2=0.411$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.348$, $t=13.494$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, "*konusma süreci*" alt boyutunda 0.348 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

c) Kültürel sermaye, konuşma özyeterliğinin “dilsel yapı” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.20 Konuşma özyeterliğinin dilsel yapı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.176	0.011	15.992	<0.001	255.744	<0.001	0.704	0.495
Sabit	13.929	1.058	13.166	<0.001				

Tablo 4.20’ye bakıldığında kültürel sermayenin konuşma özyeterliğinin “*dilsel yapı*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=255.744$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “*dilsel yapı*” alt boyutundaki değişimin %49.5’ini açıkladığı ($R^2=0.495$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.176$, $t=15.992$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “*dilsel yapı*” alt boyutunda 0.176 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

d) Kültürel sermaye, konuşma özyeterliğinin “dinleyici faktörü” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.21 Konuşma özyeterliğinin dinleyici faktörü alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	0.090	0.007	13.251	<0.001	175.596	<0.001	0.634	0.402
Sabit	9.926	0.657	13.251	<0.001				

Tablo 4.21’e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma özyeterliğinin “*dinleyici faktörü*” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=175.596$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “*dinleyici faktörü*” alt boyutundaki değişimin %40.2’sini açıkladığı ($R^2=0.402$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı

($B=0.090$, $t=13.251$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “dinleyici faktörü” alt boyutunda 0.090 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

4.8. Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın yedinci alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye, konuşma kaygısının “psikolojik durum”, “fizyolojik belirtiler” ve “beceri ile ilgili kaygı” alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sunulmuştur:

a) Kültürel sermaye, konuşma kaygısının “psikolojik durum” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.22 Konuşma kaygısının psikolojik durum alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	-0.255	0.031	8.307	<0.001	69.005	<0.001	0.457	0.209
Sabit	71.064	2.961	24.001	<0.001				

Tablo 4.22’ye bakıldığında kültürel sermayenin konuşma kaygısının “psikolojik durum” alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=69.005$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin “psikolojik durum” alt boyutundaki değişimin %20.9’unu açıkladığı ($R^2=0.209$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B=-0.255$, $t=8.307$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, “psikolojik durum” alt boyutunda -0.255 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

b) Kültürel sermaye, konuşma kaygısının “fizyolojik belirtiler” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.23 Konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	-0.102	0.015	6.728	<0.001	45.267	<0.001	0.384	0.148
Sabit	32.736	1.464	22.363	<0.001				

Tablo 4.23'e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma kaygısının "*fizyolojik belirtiler*" alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=45.267$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin "*fizyolojik belirtiler*" alt boyutundaki değişimin %14.8'ini açıkladığı ($R^2=0.148$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B=-0.102$, $t=6.728$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, "*fizyolojik belirtiler*" alt boyutunda -0.102 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

c) Kültürel sermaye, konuşma kaygısının "beceri ile ilgili kaygı" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 4.24 Konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunun kültürel sermaye tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	B	Std.Hata	t	p	F	p	R	R ²
Kültürel Sermaye	-0.063	0.010	6.166	<0.001	38.019	<0.001	0.357	0.127
Sabit	20.557	0.990	20.769	<0.001				

Tablo 4.24'e bakıldığında kültürel sermayenin konuşma kaygısının "*beceri ile ilgili kaygı*" alt boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($F=38.019$, $p<0.001$) olduğu; kültürel sermayenin "*beceri ile ilgili kaygı*" alt boyutundaki değişimin %12.7'sini açıkladığı ($R^2=0.127$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B=-0.063$, $t=6.166$, $p<0.001$) görülür. Kültürel sermayedeki 1 birimlik değişim, "*beceri ile ilgili kaygı*" alt boyutunda -0.063 birimlik bir değişime yol açmaktadır.

4.9. Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın sekizinci alt araştırma sorusu “Kültürel sermaye yeterliğinin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğine ilişkin katılımcı görüşleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan içerik çözümlemesi Tablo 4.25’te sunulmuştur:

Tablo 4.25 Kültürel sermaye yeterliğinin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğine ilişkin katılımcı görüşleri

Görüşler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kültürel sermaye yeterliği konuşma becerisini etkiler.	229	87,07
Kültürel sermaye yeterliği konuşma becerisini etkiler ancak tek başına yeterli değildir.	22	8,36
Kültürel sermaye yeterliği konuşma becerisini etkilemez.	12	4,56
TOPLAM	263	100

Tablo 4.25’te yer alan her bir temayı belirgin özellikleriyle yansıtan bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

K.33: “Kültürel sermaye birikiminin konuşma becerimi kesinlikle etkilediğini düşünüyorum. Mitolojik, kültürel ve sosyolojik kitaplar okudukça konuşmamın daha çok zenginleştiğinin farkındayım. Bunun yanı sıra kültürel unsurlar aracılığı ile kurduğum bağlantılar gerek çevremi gerekse kendimi daha iyi anlamamı sağlıyor. Kendini ve çevreyi iyi anlamanın da konuşma becerisinin üzerinde çok etkili olduğu kanaatindeyim. Okuduğum kitaplardaki altını çizdiğim satırlar, sevdiğim yazarların hayatı, izlediğim filmler, gittiğim tiyatrodaki kullanılan sözler ve izlediğim belgesellerdeki -söz olmasa dahi- gördüğüm görüntülerin hepsi benliğimi ifade etmeme çok büyük kaynak sağlıyor.”

K.56: “Bireysel ve toplumsal yaşamımda kendimi ifade etmek, sosyal ilişkiler kurmak ve bana ifade edilenleri anlamak, anlamlandırmak noktasında yeterli olma çabası içinde olduğumu söyleyebilirim. Yaşadığım çevre, aile yapım ve aldığım eğitim dâhilinde konuşma becerimin yapılandığını ve şekillendiğini belirtebilirim. Sanata olan ilgim, inançlarım çerçevesinde edindiğim bilgi ve birikim, ahlak anlayışım, gelenek ve göreneklerimin hayatımın paydasına ilişmesinin yaşam tarzımı etkilediği gibi konuşma becerimi de etkilediğini düşünüyorum. İnsanı bir fabrikaya benzetiyorum, ne yerse o sağlıkta olacağına ne okursa o yolda gelişeceğine inanıyorum. Bu yüzden de kültürel sermaye yeterliliği

konuşma becerimizi olumlu anlamda etkiler ve başarılı bir hayat kurmamızı sağlar.”

K.178: “Kültürel sermayemin dil ve konuşma becerime, kelime hazineme katkı sağladığını düşünüyorum. Ne kadar çok okursam o kadar kelime hazinem geliştiğini, konuşmamın akıcılığının arttığını ve diksiyonumun geliştiğini görüyorum.”

K.45: “Kültürel sermayenin konuşma becerisini etkilediğini düşünüyorum ama bunun başlı başına bir etken olduğu fikrine katılmam. Kültürel sermaye yeterliliği insana kimlik kazandırır, ontolojik sorunlarına cevap verir ama bireyi birey yapmaz. Birey kültürel sermayeden bağımsız kendini yaratabilir. Bu yaratma işinde tabii ki de kendi değerlerini oluşturur. Kendine hafıza kazandırır. Doğal olarak da bu hafıza konuşma becerisini oluşturabilir veya destekleyebilir. Son olarak şunu söyleyebilirim, kültürel sermaye konuşma becerisini destekler ama konuşma becerisi kültürel sermaye yetisinden ibaret değildir.”

K.217: “Kültürel sermayenin insanların konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum... Ancak tek etkinin de kültürel sermaye olmadığına inanırım. Kişilerin kendilerini yetiştirmeye olan istekleri, ilgileri, yaşamının geri kalanını nasıl geçirmek istediği de konuşma becerisi üzerinde etkilidir. Bir bireyin kültürel sermayesi düşük olsa bile içsel motivasyonu sayesinde etkili konuşma becerisine sahip olabilir.”

K.261: “Bence kültürel sermaye konuşmayı etkilemez. Çünkü konuşma özgüvenle ilgilidir. Kültürel sermaye yüksek olabilir ama özgüvenin düşük olursa iyi konuşamazsın.”

Tablo 4.25’e bakıldığında katılımcıların yaklaşık %87’sinin kültürel sermayenin konuşma becerisini etkilediği; yaklaşık %8’inin kültürel sermayenin konuşma becerisi için tek etkili değişken olmadığı ve %4’ünün ise kültürel sermayenin konuşma becerisini etkilemediği yönünde görüş bildirdikleri görülür. Bu bulgularla nicel bulgular benzerlik göstermektedir. Katılımcıların çoğu, kültürel sermayenin yetkin bir konuşur olabilmede etkili bir değişken olduğunu düşünmektedir.

4.10. Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dokuzuncu alt araştırma sorusu “Katılımcılar kendi kültürel sermaye yeterlikleri doğrultusunda konuşma becerilerini nasıl

değerlendirmektedir?” biçimindedir. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin yapılan içerik çözümlemesi Tablo 4.26’da sunulmuştur:

Tablo 4.26 Kültürel sermaye yeterlikleri doğrultusunda katılımcıların konuşma becerilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşleri

Görüşler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kültürel sermaye yeterliğim yüksek düzeyde ve etkili konuşabiliyorum.	88	33,46
Kültürel sermaye yeterliğim ve konuşma becerim orta düzeyde.	53	20,15
Kültürel sermaye yeterliğim düşük düzeyde ve etkili konuşmakta güçlük çekiyorum.	107	40,68
Kültürel sermaye yeterliğim düşük düzeyde ancak etkili konuşabiliyorum.	9	3,42
Kültürel sermaye yeterliğim yüksek düzeyde ancak etkili konuşduğumu düşünmüyorum.	6	2,28
TOPLAM	263	100

Tablo 4.26’da yer alan her bir temayı belirgin özellikleriyle yansıtan bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

K.46: “Öncelikle kültürel sermayenin toplum açısından bir zenginlik olduğunu düşünüyorum. Bireyin kültürel sermaye yeterliliği açısından kendini geliştirmiş olması tabii ki konuşma becerilerini de etkiler. Bu açıdan kendimi değerlendirdiğimde kültürel sermaye yeterliğim benim konuşma becerimi geliştirmemde yardımcı olmaktadır. Çünkü çeşitli sanat çalışmalarına, kurum içi etkinliklere, seminerlere, gezilere katılıp bilimsel dergi ve makaleleri aynı zamanda kitapları okurum. Yaptığım araştırmalar beni çevrem ve kültürüm hakkında söz sahibi yapmaktadır. Çevremdeki bireylerle iletişimin bu yüzden üst düzeydedir. Açık, anlaşılır ve akıcı bir şekilde konuşurum.”

K.232: “Elbette ki kültürel sermaye, insanın konuşurken ve kendinde olanları aktarırken daha rahat olmasını ve bilgi anlamında zenginlik ve akıcılık sağlar. Kendi açımdan değerlendirmem gerekirse kültürel sermayemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bu da benim insanlarla iletişim halindeyken özgüvenli olmamı sağlıyor. Rahat olabiliyorum. Aynı zamanda öğrencilerime de kültürel bilgi dağarcığımı aktarabiliyorum. İnsanlarla iletişime girmekten çekinmiyorum. Bildiklerimi açıkça ifade edebiliyorum. Bu durum beni mutlu ediyor. Çünkü kültürel bilgi her zaman bir silahtır. Okumak ve bilgi edinmek konuşmamdaki akıcılığı ve özgüveni artırıyor.”

K.68: “Kültürel sermaye yeterliliği bağlamında konuşmamı kısmen de olsa yeterli buluyorum. Bu bağlamda çok kitap okumayıp ve yakından takip

etmediğim için tam anlamıyla iyiym diyemem. Konuşma becerimi yakından takip etmediğim için olumsuz etkileyebilir... Geçmişte kitap okumaya olan düşkünlüğüm fazlayken son zamanlarda daha az okuduğumdan hali ile konuşmam olumsuz etkileniyor.”

K.55: “... Kültürel sermaye yeterliliğinin konuşma becerimi etkilediğine katılıyorum. Kendi kültürel birikiminin araştırdığım kapsamda orta dereceli olduğunu ve bu nedenle konuşma becerimin de orta düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bunun için bol bol araştırmalar ve okumalar yapıp kültürel birikimimi arttırmak istiyorum.”

K.193: “Kültürel sermaye yeterliliği fazla olan insanların konuşma yeteneğinin iyi olduğunu düşünüyorum. Ancak kendimin kültürel birikiminin iyi olmadığını düşündüğüm için konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum. Kültürel olaylarla ilgili bilgili olan insanların daha mantıklı ve anlaşılır konuşacağını tahmin ediyorum.”

K.52: “... Çocukluğum köy yerinde geçtiği için birçok kültürel alanda kendimi geliştirebilmek adına imkan yönünden eksik kaldım. Bu nedenle konuşma becerimin çok iyi ve akıcı olduğunu düşünmüyorum ama gün geçtikçe daha iyiye gittiğimin farkındayım...”

K.88: “Her ne kadar yeteri düzeyde kültürel sermayeye sahip olmasam da yaşadığım yerden ötürü dilimi oldukça iyi kullanırım. Basit bir şekilde ve anlaşılır biçimde konuşmaya dikkat ederim. Telaffuz konusunda sıkıntı çekmem. Yabancı sözcükler kullanmamaya dikkat ederim.”

K.29: “Konuşma becerimin oldukça iyi olduğunu fakat kültürel sermayemin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Şimdiye kadar sahip olduğum kültürel yeterliliğimin ise konuşma becerimi olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim...”

K.250: “İnsanlar bilgi olarak birikim sahibi ve sanatsal yönden güçlü olabilirler ama konuşma becerisinin yeterli ve yetkin olması için insanlarla çok sık şekilde iletişim halinde olmak gerekir. Kültürel sermaye ile konuşma becerisi her zaman doğru orantılı olmayabilir. Kültürel sermaye olarak belirli konularda bir birikim sahibi olsam da aynı oranda konuşma becerimin iyi olmadığını düşünüyorum.”

Tablo 4.26’ya bakıldığında katılımcıların yaklaşık %33’ünün “Kültürel sermaye yeterliğim yüksek düzeyde ve etkili konuşabiliyorum.”, yaklaşık

%20'sinin "Kültürel sermaye yeterliğim ve konuşma becerim orta düzeyde.", yaklaşık %40'ının "Kültürel sermaye yeterliğim düşük düzeyde ve etkili konuşmakta güçlük çekiyorum.", yaklaşık %3'ünün "Kültürel sermaye yeterliğim düşük düzeyde ancak etkili konuşabiliyorum." ve yaklaşık %2'sinin "Kültürel sermaye yeterliğim yüksek düzeyde ancak etkili konuştuğumu düşünmüyorum." biçiminde görüş bildirdikleri görülür. Bu bulgular, nicel bulgularla örtüşmektedir. Katılımcıların çoğu, kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma becerileri arasında bir koşutluk olduğunu düşünmektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek sonuçlar ortaya konmuş, alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları üzerinden bir tartışmaya varılmış ve araştırma bulgularına koşut olarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada söyleyiş, akıcılık, içerik, dil yetkinliği ve sözsüz iletişim bileşenlerini içeren konuşma başarımı ile konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerinde bireyler arası farklılaşan kültürel sermaye yeterliğinin yordayıcılığı incelenmiştir.

Çalışmanın temel araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular, kültürel sermayenin konuşma başarımındaki değişimin %77.2'sini açıkladığı ($R^2=0.772$) ve kültürel sermayenin konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.606$, $t=29.689$, $p<0.001$) yönündedir. Katılımcılardan elde edilen nitel bulgulara bakıldığında katılımcıların %87,07'sinin kültürel sermayenin konuşma başarımını etkilediği ve yaklaşık %94,29'unun kültürel sermaye yeterlikleri ile konuşma başarımları arasında bir koşutluk olduğu yönünde görüş bildirdiği görülür. Ayrıca yapılan ilişkisel çözümleme sonucunda kültürel sermaye ile konuşma başarımı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde doğrusal, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı (pearson ilişki katsayısı=0.878, $p<0.001$) olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kültürel sermaye yeterliğinin konuşma başarımı üzerinde önemli bir rolünün olduğu sonucu çıkarılabilir. Nitekim Dumais (2002), bireyin sosyal eğilimleri, beğenileri ve eylemlerinin –buna konuşma eylemi de katılabilir- belirli bir alandaki alışkanlığının ve sermayesinin sonucu olduğunu belirtir. Wardhaugh (1992), kültürel sermayenin bileşenleri arasında yer alan yaşam alanı, eğitim ve kültürel yapı gibi değişkenlerin bireylerin nasıl konuştuğuyla doğrudan ilgili olduğunu vurgular. Di Maggio (1982), kültürel sermayenin etkilerinin matematiğe oranla İngilizce ve Tarih gibi sözel derslerde daha güçlü olduğunu savunur. Janene, Nicola ve Vicki (2013, s. 166) ise önceki deneyimlerin ve sosyokültürel geçmişlerin bireylerin ne söylediklerini ve nasıl söylediklerini etkilediğini düşünür. Bu bağlamda iletişim sürecinin önemli bir bileşeni olan

konuşma, kültürel sermayenin aktarma dizgesi olarak değerlendirilebilir ve kültürel sermaye, konuşmayı etkileyen ve konuşma sürecine yansıyan göstergeler sistemi olarak düşünülebilir. McWhorter (2014), kültür ve dünya görüşünü yansıtan şeyin dil olduğunu belirterek dilin kültürel sermayenin bir belirtisi olabileceğine gönderme yapar. Bireylerin konuşma eylemleri, başta kültürel sermaye olmak üzere diğer sermaye türlerinin bir yansıması olarak gerçekleştirilen uygulamaların ve alışkanlıkların etkisinde düzenlenir ve biçimlenir.

Çalışmanın üçüncü alt araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular; kültürel sermayenin “entelektüel birikim” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %72.2’sini açıkladığı ($R^2=0.722$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=1.164$, $t=26.050$, $p<0.001$), “katılım” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %50.0’sini açıkladığı ($R^2=0.500$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.079$, $t=16.158$, $p<0.001$), “kültürel bilinç” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %53.1’ini açıkladığı ($R^2=0.531$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.576$, $t=17.193$, $p<0.001$) ve “kültürel potansiyel” alt boyutunun konuşma başarımındaki değişimin %59.9’ünü açıkladığı ($R^2=0.599$) ve bu alt boyutun konuşma başarımını anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=2.905$, $t=19.748$, $p<0.001$) yönündedir. Bu bulgular kültürel sermayenin her bir alt boyutunun konuşma başarımı üzerinde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Alt boyutlar arasında konuşma başarımındaki değişimi en yüksek yüzde ile açıklayanlar sırasıyla “entelektüel birikim (%72.2)” ve “kültürel potansiyel (%59.9)”dir. Bu bağlamda çeşitli bilim dallarında bilgi sahibi olmak, bilimsel dergi ve makaleler okumak, edebiyatla ilgilenmek, düzenli kitap okumak, kültürel değerlerin farkında olmak, tiyatro ve/veya sinemaya gitmek, müze ve/veya tarihî yerleri ziyaret etmek ve yaşanılan yerdeki kültürel etkinlik potansiyelinin farkında olmak gibi “entelektüel birikim” ve “kültürel potansiyel” alt boyutlarını oluşturan bileşenlerin konuşma başarımı üzerinde önemli bir rolünün olduğu söylenebilir. Nitekim Heath (2012, s. 425-426), kültürel sermayenin değişkenlerinden olan bilim ve sanatla ilgili bilgi ve becerilerin dilin gelişimindeki rolünü vurgular ve kültürel sermayeyi etkileyen sanat, bilim, toplumsal ve ailesel mirasın bireyin konuşma eğilimleri, biçimleri ve başarımları üzerinde etki göstermesinin kaçınılmaz olduğunu savunur. Benzer bir

biçimde Matarasso (1997), kültürel sermayenin bir göstergesi olan sanatsal etkinliklere geniş katılımın sosyal uyum, öz düzenleme ve yönetim, kişisel gelişim, hayal gücü ve vizyon oluşturma gibi alanlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Burada konuşma, sosyal uyumun bir aracı konumundadır. Kısacası, sanatsal ve bilimsel etkinlikler bireyler için yeni konuşma kanalları açar. Böylelikle bireyler farklı sözcüklerle farklı konularda konuşma becerisi kazanır. Bu bağlamda kültürel sermayeye kaynaklık eden bu türden etkinlikler bireyin konuşmasını biçimlendirmesinde önemli bir rol oynar.

Çalışmanın dördüncü alt araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular; kültürel sermayenin konuşma becerisinin “söyleyiş” alt boyutundaki değişimin %60.4’ünü açıkladığı ($R^2=0.604$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.149$, $t=19.949$, $p<0.001$), “akıcılık” alt boyutundaki değişimin %68.7’sini açıkladığı ($R^2=0.687$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.123$, $t=23.961$, $p<0.001$), “içerik” alt boyutundaki değişimin %75.4’ünü açıkladığı ($R^2=0.754$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.220$, $t=28.275$, $p<0.001$), “dil yetkinliği” alt boyutundaki değişimin %68.3’ünü açıkladığı ($R^2=0.687$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.085$, $t=23.771$, $p<0.001$) ve “sözsüz iletişim” alt boyutundaki değişimin %41.4’ünü açıkladığı ($R^2=0.414$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.028$, $t=13.586$, $p<0.001$) yönündedir. Ayrıca kültürel sermaye ile konuşma becerisinin “söyleyiş, akıcılık, içerik, dil yetkinliği ve sözsüz iletişim” alt boyutları arasında (sırasıyla pearson ilişki katsayıları=0.777; 0.829; 0.868; 0.827 ve 0.644) pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde kültürel sermayenin konuşma becerisinin bütün alt boyutları üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kültürel sermayenin “içerik” alt boyutundaki değişimi en yüksek yüzde (%75.4) ile açıklaması ve “içerik” alt boyutu ile en yüksek pearson ilişki katsayısına (0.868) sahip olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda kültürel sermayenin konuşmada içeriği zenginleştirmek, desteklemek veya ayrıntılandırmak için düşünciyi geliştirme yollarına başvurma, ana düşünciyi ön plana çıkarma, konunun farklı yönlerine değinme ve konuşmayı sapmalardan kaçınarak amaca uygun sürdürme gibi “içerik” alt boyutunu oluşturan bileşenler üzerinde önemli bir etkisinin

olduğu söylenebilir. Öte yandan kültürel sermaye alt boyutları ile konuşma becerisi alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki (0.846) “entelektüel birikim” ile “içerik” arasındadır. Bu durum, okuma alışkanlığı ile konuşmada içerik üretme arasındaki koşutluğa işaret eder. Uçgun (2007), okuma alışkanlığı olmayan bir bireyden nitelikli bir konuşma beklenemeyeceğini vurgular. Benzer bir biçimde Marks (2009), kültürel sermayenin açıklayıcı bileşenlerinden olan okumanın eğitim başarıları üzerindeki etkisinin diğer bir bileşen olan yüksek kültürel katılımın etkilerinden daha büyük ve anlamlı olduğunu belirtir. Okumanın toplumsal arka plandan bağımsız olarak bu etkiye sahip olduğunu vurgulayan Marks (2009), okumanın sözcük bilgisini artırma, bilgi edinme, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama gücünü geliştirmede önemli bir rol oynadığını açıklar. Bu bağlamda okumanın kültürel sermayenin güçlü bir yordayıcısı olarak sözcük bilgisi ve bilgi edinme gibi beceriler üzerinden konuşma başarımını etkilemesi kaçınılmazdır.

Çalışmanın sekizinci ve dokuzuncu alt araştırma soruları doğrultusunda yapılan içerik çözümlemesinden elde edilen nitel bulgulara bakıldığında; katılımcıların yaklaşık %5,70’inin kültürel sermaye ile konuşma başarımının doğru orantılı olmadığı ve %4,56’sının kültürel sermayenin konuşma başarımını etkilemediği; geriye kalan bölümünün ise kültürel sermayenin konuşma başarımını etkilediği ve birbirleriyle doğru orantılı olduğu yönünde görüş bildirdiği görülür. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen nicel bulguları destekler niteliktedir.

Bourdieu'nün yaklaşımının kuramsal arka planına bakıldığında kültürel sermaye ile kültürel yatkınlıkların ve dili kullanma becerilerinin iç içe geçen şeyler olduğu görülmektedir (Yanıklar, 2010). Toplumsal ve ailesel kültürel miras -ki bunlar kültürel sermayenin önemli bileşenleridir- bireyi duyuşsal, akademik, sanatsal gelişim ve dinî eğilim gibi birçok yönden etkiler. Birey içinde yaşadığı toplumsal alanın koşullarına, yatkınlıklarına, geleneklerine ve kültürel etkinliklerine bağlı olarak yaşamını sürdürür. Bu bağlamda konuşma, diğer söylem türleri ve uygulamaları toplumsal koşulların içine yerleştirilmiş kodlar taşır (Ochs ve Schieffelin, 2012, s. 17). Nitekim küçük toplulukların oluşturduğu bir kültürün dile yansması kaçınılmazdır. Aynı toplum ve kültür içinde yetişmiş çekirdek ailelerin kültürleri arasındaki farklar, bireysel dil kullanımı üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle bireysel dil kullanımının incelenmesi bir dil

konusucusunun nasıl bir kültürde yetiştiği ve nasıl bir toplumsal ilişki ağına sahip olduğu hakkında ipuçları verebilir (Önem, 2011). Harrison (2013), dili belirli biçimlerde kullanma becerisinin kültürel sermayenin bir ölçütü olduğunu ve doğru aksan ve konuşma biçimine sahip olmamanın dilsel sermaye değerinin azalmasına neden olacağını belirtir. Birey gerçekten de “doğru” kültürel sermayeye sahip olmadan, çevresindekilerle bağlantı kuramaz, yetkin bir biçimde etkileşime giremez veya bazı durumlarda ciddiye alınmaz (Schwalbe vd., 2000). Bunun yanı sıra konuşma yetisi bireylerde doğuştan var olan bir güçtür ve bireyler arasında büyük ölçüde benzer düzeydedir. Bu nedenle, bireylerin konuşma başarımlarındaki farklılıkları veya boşluğu doğal yeteneklere bağlamak yanlış olabilir. Konuşma başarımları arasında beliren farklılıkların oluşmasında bireylerin içinde bulunduğu toplumsal katman ve her bireyde farklı düzeyde bulunan kültürel sermaye yeterliğinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Kültürel sermaye yeterliğinin önemli belirleyicilerinden biri sosyoekonomik düzeydir (De Graaf, 1986). Müze ziyaretleri, tiyatro izleme, seyahat etme, kitap satın alabilme ve destekleyici eğitimlere katılabilme gibi sosyoekonomik düzeyin etkili olduğu etkinlikler kültürel sermaye yeterliğinin artmasında önemli değişkenlerdir. Alanyazın incelendiğinde sosyoekonomik düzey ile kültürel sermaye yeterliği arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülür (Nishioka ve Durrani, 2019). Bu nedenle sosyoekonomik düzeyi kültürel sermayenin güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edip sosyoekonomik düzeyin dil ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların bulgularından bu araştırmanın tartışma bölümünde yararlanmanın yerinde olabileceği düşünülmüştür.

Düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların yaşadığı dil sorunları, dil ortamlarındaki sınırlı deneyimlerden kaynaklanabilir. Dil bozuklukları çevreden kaynaklı değildir ancak dilsel *olumsuzluk* (dezavantaj) çevreden kaynaklıdır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerde büyüyen çocuklar için erken dil sorunları riskinin arttığı belgelenmiştir. Bu çocukların temel konuşma ve dil becerilerine (dili işleme, planlama, bellek becerileri vb.) sahip olmadan okul öncesi eğitime başladığı bulgulanmıştır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların konuşma becerileri gelişmemektedir (Roy, Chiat ve Dodd, 2014). Benzer bir biçimde Fernald, Marchman ve Weisleder (2013), düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar arasında düşük

sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen çocuklar aleyhine dil becerileri ve söz varlığı açısından önemli eşitsizlikler olduğunu bulgulamışlardır. Pace vd. (2017), sosyoekonomik düzeyin çocuğun özellikleri (bilişsel ve fiziksel durumu, dikkat, özyeterlik algısı, mizaç, içselleştirme, merak, özdüzenleme, vb.), yakın ve uzak ortamların zenginliği (kitaplık, oyuncaklar, müze ve hayvanat bahçesi ziyaretleri) ve etkileşim alanı (aile-çocuk ilişkisi/iletişimi) gibi durumlar aracılığıyla söz varlığı, dilbilgisi, anlatı becerisi, sesbilgisi gibi dil becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte, düşük sosyoekonomik statüdeki evlerden birçok çocuk, ölçünlü dili anlama ve söylem üretme konusunda akranlarının altında başarımlarını sergilemektedir (Ginsborg, 2006). Hart ve Risley (1995), henüz erken yaşlardan başlayarak kültürel sermaye yeterliği ve sosyoekonomik düzeyi düşük aile ortamında yetişen çocukların kültürel sermaye yeterliği ve sosyoekonomik düzeyi yüksek aile ortamında yetişen akranlarından daha az sözcükle karşılaştığını ve kültürel sermaye yeterliği ve sosyoekonomik düzeyi yüksek anne babaların çocuklarının konuşmalarını onaylayan ve onları cesaretlendiren bir tutumda olduklarını belirtir. Benzer bir biçimde Rowe (2008), kültürel sermayesi yüksek ve daha eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurarken kültürel sermayesi düşük ve daha az eğitilmiş ebeveynlerden daha fazla sözel olanaklardan yararlandığını ve bu durumun çocukların konuşmalarını etkilediğini savunur. Özellikle kültürel sermayesi yüksek ve daha eğitilmiş ebeveynler çocuklarıyla daha uzun konuşur, sözcüksel çeşitliliğe önem verir, uzun ifadeler kullanır ve çocukların davranışlarını daha az yönlendirme gereksinimi duyarlar (Rowe, 2008; Schwab ve Lew-Williams, 2016). Kültürel sermaye ve sosyoekonomik düzeyin dil deneyiminde yarattığı bu erken eşitsizlikler, zaman içinde genişleyerek dil becerisindeki boşluklara dönüşmektedir (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013).

Bourdieu'ye (1973) göre, yüksek kültürel sermayeye bağlı olarak ailesinden dilsel sermayeyi miras edinen bireylerin dil alışkanlıkları, resmî veya kamusal alanlarda sergilenmesi beklenen dilsel davranışlarla örtüşmektedir. Örneğin yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocukların dilsel davranışları ile okulların kullandığı dil örüntüleri benzerlik gösterir. Bu durum düşük kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocukların okul diline uyum sağlamada güçlük çekmelerine neden olmaktadır. Nitekim Bernstein (1990), alt sosyal sınıflarda yetişen çocukların, ailelerinin kültürel ve dilsel

yetersizliklerinden dolayı eğitsel uygulamaların bilişsel gerekliliklerini yerine getiremediklerini vurgular.

Bourdieu (1991, s. 18), konuşurların pratik yeterlilik yönünü vurgulayan dilsel sermayenin aynı dilin konuşulduğu toplumlarda eşit biçimde dağılım göstermediğini, dilsel sermayenin dağılımında bireyin sosyal alan içerisindeki yerini tanımlayan ekonomik ve kültürel sermaye gibi diğer sermaye türlerinin etkili olduğunu belirtir. Dolayısıyla aksan, dilbilgisel yetkinlik ve sözcük bilgisine ilişkin var olan farklılıklar, konuşmacıların sosyal konumlarının bir göstergesi ve sahip oldukları dilbilimsel sermayenin ve diğer sermaye türlerinin (ekonomik ve kültürel sermaye) hacimlerinin yansımasıdır. Benzer bir biçimde Basil Bernstein, görece daha düşük sermaye hacmine sahip alt tabakadaki veya işçi tabakasındaki insanların dil edinim ve kullanımlarının üst tabakadakilerden farklı olduğunu vurgulamaktadır (akt. Öztürk Dağabakan, 2012). Shaw (1951) ise kullanılan sözcüklerin ve onları ifade etme biçiminin ait olunan kültürel sermayeye dayalı toplumsal katmanlara ilişkin ipuçları verdiğini gözlemlemiştir. Smedley ve Bayton (1978) ise orta sınıfta yer alan bireylerin alt sınıfta yer alan bireylerden daha düzgün konuştuklarını vurgulamıştır.

Bourdieu ve Passeron (2015a, s. 157), toplumsal hiyerarşide yükseldikçe duyguları ve yargıları sözel olarak ifade etme yatkınlığının arttığını vurgular. Benzer bir biçimde Koytak (2012), kültürel sermaye açısından farklı konumlarda olan ailelerin yetiştirdiği çocuklarda ağız ve dili kullanma farklılıklarının olduğunu, kültürel sermayesi görece daha düşük olan bir aileden (örneğin taşradan) gelen bireylerin yerel sözcükler kullandığını ve konuşma tutukluğu yaşadığını, bu bağlamda kültürel sermayenin dili kullanmaya yatkınlık noktasında bir eşitsizliğe neden olduğunu belirtir. Bernstein da farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların konuşmayı plânlarken farklı bilişsel işlemler yaptıklarını ileri sürmektedir. Dil ile ilgili çözümlemelerinde plânlamanın önemine değinen Bernstein, kültürel sermaye yeterliği yüksek orta sınıfa ait işlek dilin üretimine yol açan plânlama işleminin üst düzeyde bir yapı ve sözcük seçimi gerektirdiğini, konuşmanın plânlanması ve iletilmesinde anlamı açık kılmanın bu dil biçiminin en belirgin amacı olduğunu belirtmektedir. (akt. Köse, 2001). Grenfell (2011, s. 44), dilsel sermayeyi kültürel sermayenin bir alt kategorisi olarak görür ve aralarındaki bağlantıya dikkat çeker. Grenfell (2011, s. 75), sesleri doğru çıkarmanın toplumsal altyapıya göre farklılaşabileceğini belirtir. Grenfell (2011,

s. 80); sözcük kullanımı ve konuyu ayrıntılandırma açısından görece düşük toplumsal katman içerisinde gösterilebilecek bir mesleğe sahip birinin “1968 Olayları (tarihsel bir olay)”nı 250 sözcükle, buna karşın görece yüksek toplumsal katman içerisinde gösterilebilecek bir mesleğe sahip birinin ise yaklaşık 3500 sözcükle ve ayrıntılı bir biçimde anlattığını vurgular. Ayrıca Labov, alt toplumsal katmanda bulunan bireylerin konuşmalarında sıklıkla duraksama ve tekrar olduğunu ve kararsızlık yaşadıklarını belirtir (akt. Grenfell, 2011, s. 80).

Bourdieu ve Passeron (2015a, s. 159), sözcük bilgisi sınavında kasıtlı olarak konulmuş, var olmayan bir sözcüğün tanımına ilişkin kültürel sermayesi yüksek ayrıcalıklı sınıflardan gelen öğrencilerin tuzak sözcüğü tanımlamada diğerlerine göre daha az tereddüde düştüğü ve dile hâkim bir biçimde uzun tümceler kurduğunu vurgular. Andersen ve Hansen (2011), kültürel sermaye farklılıklarından kaynaklanan eşitsizliklerin öğrencilerin sözlü sınavlarında daha belirgin olduğunu belirtir. Bunun nedeni olarak ise kültürel sermaye farklılıklarından kaynaklanan, yüz yüze etkileşimdeki konuşma, özgüven ve ağız farkı gibi değişkenlerin öğretmenleri etkilemesini gösterir. Bu görüş doğrultusunda kültürel sermayedeki eşitsizliklerin öğrencilerin konuşma başarımında etkin rol oynadığı söylenebilir. Nitekim Bourdieu ve Passeron (2015a, s. 161), kültürel sermaye yeterliği düşük olan alt sınıf bireylerinin hızlı konuşarak ölçünlü dili kullanmaya çabalarken tonlama hataları yapabildiklerini ve konuşma sırasında rahat olamadıklarını belirtir. Bernstein’in geliştirmiş olduğu “dilsel biçim” kavramı Bourdieu’nün “Kültürel Sermaye ve Habitus” kavramlarıyla önemli benzerlikler gösterir. Bernstein, her bireyin bir diğerinin dil biçimine uyum sağlama ve uyarlama anlamında, iki toplumsal katman/sınıf arasında önemli farklılıklar olduğunu ileri sürmektedir. Alt sınıf üyeleri gerekli durumlarda, kişisel düşünce ve yargıları açık orta sınıfa özgü dil biçimini kullanmak yerine, bağlı bulundukları toplumsal sınıfın değerlerini yansıtan grupsal dil biçimini kullanma eğilimi gösterirler; genellikle “ben” yerine, “biz”i vurgulayan bir tutumla, anlamı toplumda yerleşik kalıp deyişler yoluyla vermeye çalışırlar. Kişisel değerleri ve özneliği yansıttığı için alt sınıf üyeleri işlek dili kullanmazlar. Oysa toplumsal değerlerin geçerli ve meşru olduğu açılış törenleri, dernek veya seçim konuşmalarında sınırlı dil, orta sınıfa mensup kişiler tarafından rahatlıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, orta sınıfa mensup kişilerin bulundukları

bağlam veya ortama uygun bir dil biçimini seçebilme yetilerine karşılık, alt sınıfa mensup kişiler kendilerini tek bir dil biçimi ile sınırlı tutmaktadırlar (Köse, 2001).

Sosyoekonomik düzey, hem toplumsal konum hem de ekonomik gelir açısından kültürel sermayenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyoekonomik düzeyin konuşma becerisi dışında diğer dil becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar olduğu da görülür. Bartscher vd. (2001), düşük sosyoekonomik durumu ve bu durumun oluşturduğu farklı yaşam biçimlerini öğrencilerin yazma becerilerindeki yetersizliklerin nedenleri arasında saymaktadır. Magnifico (2010) ise yazmanın sadece karmaşık şema türlerine göre hatırlama veya içsel bir işlem olmadığını, aynı zamanda yazarın yorum yeteneği, içinde bulunduğu dil topluluğu, sosyal konumu, değerleri ve dünyadaki eylemleri ile iç içe geçmiş bir beceri olduğunu belirtir. Öte yandan Deniz (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim düzeyinde köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kent öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı olduğu, bunu da yaşanılan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyoekonomik ve kültürel durumların etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2011) farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bodovski, Jeon ve Byun (2017) ise kültürel sermaye ile okuma başarımları arasında doğrudan, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Brammer (2002), bazı öğrencilerin akademik başarı için gerekli yazılı kodları tanımak ve etkili bir biçimde kullanmak için kültürel sermayeye, özellikle de dilsel kültürel sermayeye sahip olmadığını ve okuryazarlığın üst düzeyde olduğu ailelerden gelen çocukların akademik anlamda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtir. Ayrıca nitelikli bir yazılı ürün ortaya koyabilmenin önkoşullarından biri olarak kültürel sermayeyi işaret eder. Dölek ve Hamzadayı (2018), yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında yazılı anlatımın biçim, içerik oluşturma, içerik düzenleme, sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutları açısından yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulgulamışlardır. Bu bağlamda kültürel sermayenin güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilen sosyoekonomik düzeyin diğer dil becerileri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyin konuşma

üzerindeki etkisinin bir benzeri; okuma, dinleme ve yazma için de söz konusudur. Çünkü içinde bulunulan dil topluluğu, sosyal konum ve günlük eylemler bireyin temel dil becerileri üzerinde etkilidir. Nitekim Bourdieu (2018, s. 148), dilsel yatkınlığın ve alışkanlığın sosyoekonomik düzeyi de içine alan toplumsal koşulların bir sonucu olduğunu belirtir.

Çalışmanın temel araştırma ve beşinci alt araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular; kültürel sermayenin konuşmanın duyuşsal niteliklerinden olan tutumdaki değişimin %44.4'ünü açıkladığı ($R^2=0.440$), kültürel sermayenin konuşma tutumunu anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.344$, $t=14.311$, $p<0.001$), konuşma tutumunun “ilgi ve sevgi” alt boyutundaki değişimin %46.3'ünü açıkladığı ($R^2=0.463$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.298$, $t=15.006$, $p<0.001$), “endişe ve kaygı” alt boyutundaki değişimin %6.9'unu açıkladığı ($R^2=0.069$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.051$, $t=4.405$, $p<0.001$) yönündedir. Ayrıca kültürel sermaye ile konuşma tutumu arasında orta düzeyde doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (0.663) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular kültürel sermayenin sadece konuşma başarımı üzerinde değil, konuşma tutumu üzerinde de etkili olduğunu gösterir.

Çalışmanın temel araştırma ve altıncı alt araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular; kültürel sermayenin konuşmanın bir diğer duyuşsal niteliği olan özyeterlilikteki değişimin %58.2'sini açıkladığı ($R^2=0.582$), kültürel sermayenin konuşma özyeterliliğini anlamlı bir biçimde yordadığı ($B=0.847$, $t=19.077$, $p<0.001$), konuşma özyeterliliğinin “konuşmayı planlama” alt boyutundaki değişimin %56.9'unu açıkladığı ($R^2=0.569$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.233$, $t=18.558$, $p<0.001$), “konuşma süreci” alt boyutunun %41.1'ini açıkladığı ($R^2=0.411$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.348$, $t=13.494$, $p<0.001$), “dilsel yapı” alt boyutundaki değişimin %49.5'ini açıkladığı ($R^2=0.495$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.176$, $t=15.992$, $p<0.001$), “dinleyici faktörü” alt boyutundaki değişimin %40.2'sini açıkladığı ($R^2=0.402$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ($B=0.090$, $t=13.251$, $p<0.001$) yönündedir. Bunun yanı sıra kültürel sermaye ile konuşma özyeterliliği

arasında yüksek düzeyde doğrusal, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (0.763) olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular kültürel sermayenin konuşma özyeterliği üzerinde önemli bir rolünün olduğunu gösterir.

Çalışmanın temel araştırma ve yedinci alt araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular; kültürel sermayenin konuşmanın bir başka duyuşsal yönü olan kaygıdaki değişimin %20.8'ini açıkladığı ($R^2=0.208$), kültürel sermayenin konuşma kaygısını anlamlı bir biçimde negatif yönde yordadığı ($B= -0.421$, $t=8.285$, $p<0.001$), konuşma kaygısının “psikolojik durum” alt boyutundaki değişimin %20.9'unu açıkladığı ($R^2=0.209$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B= -0.255$, $t=8.307$, $p<0.001$), “fizyolojik belirtiler” alt boyutundaki değişimin %14.8'ini açıkladığı ($R^2=0.148$), bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B= -0.102$, $t=6.728$, $p<0.001$), “beceri ile ilgili kaygı” alt boyutundaki değişimin %12.7'sini açıkladığı ($R^2=0.127$) ve bu alt boyutun kültürel sermaye tarafından anlamlı bir biçimde negatif yönde yordandığı ($B= -0.063$, $t=6.166$, $p<0.001$) yönündedir. Öte yandan kültürel sermaye ile konuşma kaygısı arasında orta düzeyde doğrusal, negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (-0.456,) bulunmaktadır. Bu bulgular, kültürel sermayenin diğer duyuşsal nitelikler üzerinde olduğu gibi konuşma kaygısı üzerinde de bir etkisinin olduğunu gösterir. Buna karşın kültürel sermaye ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin diğer duyuşsal niteliklerle karşılaştırıldığında görece daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda kültürel sermayenin konuşma kaygısı üzerinde diğer duyuşsal niteliklere oranla daha düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tavakoli vd. (2017), kültürel sermayesi yüksek olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının da daha yüksek olduğunu belirtir. Benzer bir biçimde Reay (2004), kültürel sermaye açısından daha donanımlı annelerin daha az donanımlı annelere göre öğretmenlerle olan karşılıklı konuşmalarda –okul ve aile arası çatışma veya anlaşmazlık olması durumunda- kesinlik, özgüven ve karşıt bakış açılarını açıkça dile getirme gibi konularda daha becerikli olduğunu ve daha az donanımlı annelerin konuşurken çekinme ve kendileriyle çelişme olasılığının daha yüksek olduğunu vurgular. Ayrıca Reay (2004), kültürel sermaye eksikliğinin, kişisel yetersizlik duygularında ve güven eksikliğinde önemli bir rol oynadığını savunur. Rowe'un (2008) kültürel sermayesi yüksek ve daha eğitilmiş

ebeveynlerin çocuklarıyla daha uzun konuştuğu yönündeki bulgusu ise kültürel sermayenin konuşma tutumu üzerindeki etkisine işaret eder. Tekşan ve Cinpolat (2018) tarafından yapılan çalışmada ise kültürel sermayenin bir bileşeni olan okuma alışkanlığı (Jæger, 2011) ile konuşma özyeterliliği algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Öte yandan sosyoloji alanında özyeterlilik üzerine yapılan çalışmaların temelinde özyeterliliğin toplum yapısı ile olan ilişkisi yatar. Toplum yapısının en belirgin yönlerinden olan kültürel sermayeye dayalı toplumsal katman, özyeterliliğin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü toplumsal katmanlar; bireylerin eylemlerini farklı biçimlerde değerlendiren düşünsel inanç sistemlerine sahiptir ve bireylerin atılım, katılım, girişkenlik gibi eylemlerinin seyrini etkiler (Gecas ve Schwalbe, 1983). Matarasso (1997), kültürel sermayenin yüksek yaşam doyumu, mutluluk, öznel iyi oluş ve geniş anlamda yaşam kalitesi ile olumlu yönde anlamlı ilişkisinin olduğunu bulgulanmıştır. Alanyazındaki kültürel sermaye ile özgüven, çekinme ve isteklilik gibi değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterir. Bu bağlamda kültürel sermaye yeterliliği yüksek olan bireyin konuşmaya karşı olumlu tutum içerisinde olduğu, konuşma kaygısının konuşma başarımını olumsuz yönde etkileyecek düzeyde olmadığı ve konuşma özyeterliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kültürel sermayenin biçimlendirilmesinde ailenin iş hayatı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri ve sosyal ilişkileri gibi etmenler önemli rol oynar. Dil kullanımı açısından değerlendirildiğinde iş hayatı özelinde aileyi oluşturan kadın veya erkek, beden gücüyle ya da düşünce gücüyle yürütülen bir işle görevli olur. Beden işçilerinin iş ortamı gereği dil kullanımı kısırlaşır, sözcük dağarcığı zayıflar ve genellikle somut sözcükler üzerinden iletişim kurdukları görülür. Düşünce işçisi olarak görev yapanlar ise çalışma ortamı gereği dili, somut ve soyut kavramlarla zengin bir biçimde kullanır ve daha zengin söz varlığına sahiptirler. Bu farklı iki türden iş yürüten ailelerin boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri de değişiklik gösterir. Bu bağlamda farklı türde iş yürüten ailelerde yetişen çocukların dili kullanım düzeyleri de farklılaşır. Bernstein, bu iki tür dil kullanımından birini beden gücüyle iş yürüten alt katmana ait bireylerin kullandığı “kamu dili”, diğerini düşünce gücüyle iş yürüten bireylerin kullandığı “resmî dil” terimleriyle karşılar. Bu terimler yerini daha sonraları “gelişmemiş dil” ve “gelişmiş dil” kavramlarına bırakmıştır. Gelişmemiş bir dille gelişmiş bir dil

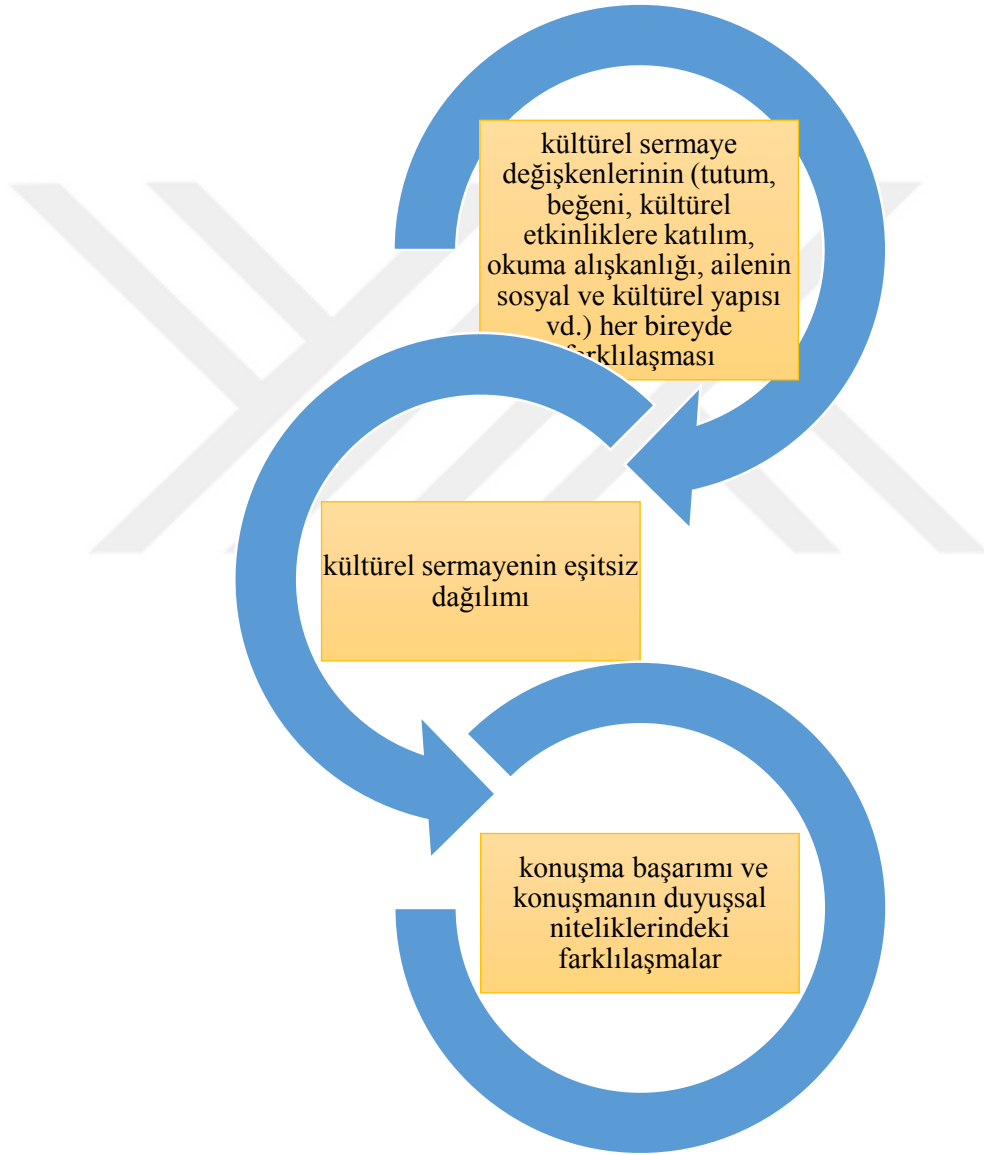
arasındaki farkı kaldırıp bunları eşit düzeye getirebilmek için alt katmanda yer alan kişilerin daha çok kitap okuması, tiyatroya gitmesi gerekir. Farklı katmanda yer alan ailelerin yeğleyişleri nedeniyle televizyon bu bakımdan yetersiz kalmaktadır. Çünkü yapılan bir çalışmada alt katmanda yer alan bireylerin daha çok dil açısından oldukça basit ve hareketli programlar izledikleri, üst katmanda yer alan bireylerin ise karmaşık ve soyut kavramlar içeren siyasal ve kültürel programlara yöneldikleri belirlenmiştir (Selen, 1989, s. 34-36).

Dilsel becerileri "dilbilimsel habitus" olarak tanımlayan ve bu becerileri hem belirli biçimlerde konuşma ve belirli düşünceleri dile getirme eğilimi hem de konuşma ve yorumlama becerisi anlamına gelen toplumsal olarak oluşturulmuş bir dizi yatkınlık olarak gören Bourdieu'nün (2003, s. 140-141) düşüncelerine koşut olarak Bernstein'in (1975) dil yapılarıyla ilgili olarak gerçekleştirdiği çalışmalarda orta sınıf (öğretmen, bankacı, müfettiş vb. mesleklere sahip kimseler) çocuklarının evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplarla oldukça uyumlu, özenli bir konuşma kodu edindiklerini ve bu nedenle orta sınıf kökenli çocukların kolayca genellemeler yapmaya, dili daha etkin kullanmaya, karmaşık duygu ve fikirleri anlamaya ve soyut düşünceleri dile getirmeye daha fazla eğilimli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (akt. Yanıklar, 2010). Dolayısıyla kültürel sermaye yoksunluğunun dili kullanma, anlama ve etkili konuşma becerisinde bir sınırlamaya yol açtığı söylenebilir.

Parcel, Dufur ve Cornell Zito (2010) okuldaki kültürel sermayenin - özellikle evde edinme şansı olmayanlar için- önemli olduğunu vurgular. Başka bir deyişle, okullar düşük sosyoekonomik geçmişi olan öğrenciler için birincil kurum ve kültürel sermayenin kaynağı olma potansiyeline sahiptir (Taşdemir, 2019). Bu bağlamda kültürel sermayenin geliştirilmesi konusunda eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Sosyologların sosyalleşme ya da antropologların asimilasyon olarak adlandırdıkları süreç içinde alt sınıf kökenli ailelerden gelen çocukların, "kültürlü" ailelerden gelen çocukların sahip oldukları dil becerileri, biçem, beğeni, kavrayış, anlayış gibi belirli nitelikleri, kısaca "uygun" kültürel sermayeyi edinmeleri olanaklıdır. Bourdieu'ye göre bu, her zaman için büyük bir çabayı gerektirir. Bu bağlamda kültürel sermayenin edinilmesi sürecinde eğitim kurumlarının oynayabileceği rol oldukça önemlidir (Yanıklar, 2010).

Bourdieu ve Passeron'un (1977) kültürel ve sosyal yeniden üretim teorisinde ortaya koydukları toplumsal yapı ve eğitimsel eşitsizlik modelinde

etkin bir aracı rol oynayan kültürel sermayenin bu çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde benzer bir aracı rolü konuşma başarımındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki eşitsizlikte de oynadığı görülmektedir. Nitekim araştırmadan elde edilen bulgular, bireyler arası farklılaşan kültürel sermaye yeterliğinin konuşma başarımı ve konuşmanın duyuşsal nitelikleri üzerinde eşitsizliğe neden olduğunu göstermektedir.



Şekil 5.1 Konuşma başarımındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki eşitsizlikte kültürel sermayenin rolü

Şekil 5.1; tutum, beğeni, ilgi, bilgi birikimi, kültürel etkinliklere katılım, okuma alışkanlığı, ailenin kültürel ve sosyal yapısı gibi değişkenler aracılığıyla elde edilen kültürel sermayedeki farklılaşmanın bireylerin konuşmaya ilişkin başarımları ve duyuşsal nitelikleri üzerinde de bir farklılaşmaya yol açtığını ve bu farklılaşmanın bir döngü içerisinde devam ettiğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Konuşma başarımlarındaki ve konuşmanın duyuşsal niteliklerindeki eşitsizlikte veya farklılaşmada aracı bir rol oynayan kültürel sermayenin geliştirilmesi için;

- Genç kuşakların kültürel gelişimleri izlenebilir.
 - Görece daha elverişsiz ortamlarda yaşayan gençlere yönelik kültürel sermaye düzeyini artırıcı önlemler (gezgin sinemalar, spor etkinlik alanları, okuma evleri, tiyatro gösterimleri vb.) devlet eli ile alınabilir.
 - Ailelere yönelik panel ve forumlar düzenlenebilir.
 - Uzun vadeli strateji ve kalkınma politikaları ile eğitim programları, kültürel sermaye dikkate alınarak yeniden yapılandırılabilir.
 - Müze alanlarına ve sergilerine sanal ziyaretler, sanal konserlere katılım, e-kitap ve sahne sanatlarına ilişkin çevrim içi kaynakların kullanımı gibi çevrim içi uygulamalara ağırlık verilebilir.
 - Haftada en az bir saat olmak üzere, ülke ve dünya kültürüne yönelik müzik, film, şiir, roman ve tarihî yerler gibi kültürel içerikleri önceleyen bir derse yer verilebilir (Saraceno, 2014).
 - Var olan ders kitaplarının içeriği zenginleştirilebilir, önemli bilim adamı ve sanatçıların yaşam öykülerine yer verilebilir (Garton ve Graves, 2014; Taşdemir, 2019).
 - Drama ve okuryazarlık gibi seçmeli dersler daha etkin duruma getirilebilir.
 - Okulda oluşturulan öğrenci kulüplerinin daha etkin biçimde çalışmalar göstermesi sağlanabilir.
- Yukarıda uygulamaya yönelik verilen önerilerin yanı sıra araştırmacılar da
- Kültürel sermayenin diğer temel dil becerileri üzerinde etki oluşturup oluşturmadığını araştırabilir.

- Kültürel sermayenin konuşma başarımı üzerindeki etkisinden hareketle konuşma ve sosyal yaşam arasında ilişki kurulabilecek yeni çalışmalar yapabilir.



6. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkalın, I. (1991). Türk gençlerinin yaşlıları arasında kullandıkları konuşma biçimleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 75-78.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. 4. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The porocess of interpersonal communicating*. 2. Baskı, Forth Worth, TX: Hrouit.
- Ahmad, S. ve Rozimela, Y. (2013). Teaching speaking by using mini musical drama to improve senior high school students' speaking performance. *Journal of English Language Teaching*, 2(1), 334-345.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, J. C. (2017). *Çözümleyici tartışmalar: Kültürün görece özerkliğini anlamak*. J. C. Alexander ve S. Seidman (Haz.), Kültür ve toplum: Güncel tartışmalar içinde (s. 9-40). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Allwood, J. (2006). *Consciousness, thought and language*, 2. Baskı, K. Brown (Ed.) Encyclopedia of language and linguistics içinde. Oxford: Elsevier.
- Amiryousefi, M. ve Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL iBT reading, listening and writing scores. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 210-214.
- Andersen, I. G. ve Jæger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Andersen, P. L. ve Hansen, M. N. (2011). Class and cultural capital—The case of class inequality in educational performance. *European sociological review*, 28(5), 607-621.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anheier, H. K., Gerhards, J. ve Romo, F. P. (1995). Forms of capital and social structure in cultural fields: Examining Bourdieu's social topography. *American journal of sociology*, 100(4), 859-903.
- Arastaman, G. ve Özdemir, M. (2019). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 105-119.

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı bireyin Türkiye serüveni: Türkiye’de yaşlı bireyler arasında kültürel sermaye dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 77-100.
- Arun, Ö. (2012). Cultivated citizens? Cultural capital, class, gender and generations in contemporary Turkey. *Middle East Technical University Studies in Development*, 39(3), 283-302.
- Arun, Ö. (2015). Alan, sermaye, beğeni: Sınırlar ve imkanlar. *Modus Operandi*, 3(8), 209-219.
- Arun, Ö. (2018). İnce zevkler- Olağan beğeniler: Çağdaş Türkiye’de kültürel eşitsizliğin yansımaları. 2. Baskı, *Cogito*, 76, 167-191, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Asakereh, A. ve Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- Aschaffenburg, K. ve Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62 (1), 573-587.
- Asfa, I. A. (2010). *The effectiveness of using describing picture to improve students’ speaking skill in descriptive text*. Semarang: Walisongo State Institute for Islamic studies.
- Aslankan, A. (2008). *Reflections of cultural capital on exchange of populations: The case of Çeşme and Alaçatı*. Yayımlanmamış Doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atli, I. ve Bergil, A. S. (2012). The effect of pronunciation instruction on students’ overall speaking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3665- 3671.
- Atterström, H. (1983) *Pedagogiska rapporter - Kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang*. Jönköping: Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan i Jönköping.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Avcı, Y. E. ve Yaşar, M. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1), 65-77.
- Avolio, B. ve Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682.

- Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.
- Ayres, J. ve Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. 2. Baskı, New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Baba, K., Takemoto, Y. ve Yokochi, M. (2013). Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students. *Treatises and Studies by the Faculty of Kinjo Gakuin University. Studies in Social Sciences*, 10(1), 56-68.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), Self-efficacy beliefs of adolescents içinde (ss.1-43). Greenwich, CT: Information Age.
- Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J. ve Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises*. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago.
- Basic, L. (2011). *Speaking anxiety. An obstacle to second language learning?*. Hogskolan I gavle: Akademin fur utbildning och ekonomi.
- Baskett, G. D. ve Freedle, R. O. (1974). Aspects of language pragmatics and the social perception of lying. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 117-131.
- Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven ağbağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-56.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bay, T. ve Macpherson, D. (1998). *Change your attitude: Creating success one thought at a time*. The Career Press Inc.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital*. 3. Baskı, Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Binford, L. R. (1968). *Post-pleistocene adaptations*. L. R. Binford ve S. R. Binford (Ed.) New Perspectives in archaeology içinde. Chicago: Aldine.
- Bircan, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Bodovski, K., Jeon, H. ve Byun, S. Y. (2017). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of sociology of Education*, 38(6), 887-907.

- Bogdanoviç, G. (2014). *Çağdaş kültürdilbilimde bazı terimler üzerine*. Olena Kozan (Ed.), *Kültürdilbilim, temel kavramlar ve sorunlar içinde* (ss. 41-49). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: A review of the models used to measure intellectual capital. *International journal of management reviews*, 3(1), 41-60.
- Bora, F. D. (2012). The impact of emotional intelligence on developing speaking skills: From brain-based perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2094-2098.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: John Wiley Sr Sons.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. R. Brown (Ed.). Knowledge, Education, and cultural change: Papers in the sociology of education içinde (ss. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). *The School as a Conservative Force: Scholastic Achievement and Cultural Inequalities*. J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* içinde. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1977a). Systems of education and systems of thought. *International Social Science Journal*, 19, 338-58.
- Bourdieu, P. (1977b). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-68.
- Bourdieu, P. (1979). Les Trois États Du Capital Culturel. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1985a). The genesis of the concepts of 'Habitus' and 'Field.' *Sociocriticism*, 2 (2), 11-24.
- Bourdieu, P. (1985b). The market of symbolic goods. *Poetics*, 14(1-2), 13-44.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde. (ss. 241-258). Connecticut: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler*. H. Tufan (Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2016). *Seçilmiş metinler*. 3. Baskı, L. Ünsaldı (Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayrim: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. 2. Baskı, D. Fırat ve G. Berkkurt (Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Simgesel sermaye ve toplumsal sınıflar*. 2. Baskı, *Cogito*, 76, 192-203, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Sosyoloji meseleleri*. 3. Baskı, F. Öztürk vd. (Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2019). Kültürel sermaye. https://www.youtube.com/watch?v=Ar_IxWC1KUw adresinden 12.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015a). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teoremin ilkeleri*. L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya (Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015b). *Varisler, öğrenciler ve kültür*. L. Ünsaldı ve A. Sümer (Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2007). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*. 2. Baskı, N. Ökten (Çev). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan yetişkin konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 47-160.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Brammer, C. (2002). Linguistic cultural capital and basic writers. *Journal of Basic writing*, 21(1), 16-36.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking classical social theory: the sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, 14(6), 745-775.
- Buckley, P. J., Clegg, J. ve Tan, H. (2006). Cultural awareness in knowledge transfer to China—The role of guanxi and mianzi. *Journal of World Business*, 41, 275-288.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.
- Burgoon, M. (1990). *Language and social influence*. H. Giles ve W. P. Robinson (Ed.), Handbook of language and social psychology içinde (ss. 51-72). Chichester, UK: John Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, D. and Mintz, T. H. (2010). *Discovering speech, words, and mind*. West Sussex: WileyBlackwel.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candraloka, O. R. (2016). Implementing three step interview in teaching speaking. *Jurnal Edulingua*, 3(1), 39- 46.
- Cansız, M., Özbaylanlı B. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Türkiye’de kültürel sermayenin öğrenim başarıları üzerine etkisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 127-152.
- Caprara, B. (2016). The impact of cultural capital on secondary student's performance in Brazil. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2627-2635.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. 6. Baskı, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.

- Cole, D., Ellis, C. and Mason, B. (2007). *Teaching speaking and listening: A toolkit for practitioners*. Bristol: England: Portishead Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Collins, R. (1989). Towards a neo-Meadian sociology of mind. *Symbolic Interaction*, 12, 1-31.
- Collins, R. (1998). *The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change*. Cambridge: Bellmap Press.
- Coşkun, M. K. ve Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, (9)1, 24-44.
- Coupland, N. (2003). Sociolinguistic authenticities. *Journal of sociolinguistics*, 7(3), 417-431.
- Coupland, N. ve Jaworski, A. (1997). *Introduction*. Nikolas Coupland ve Adam Jaworski (Eds), *Sociolinguistics: A reader içinde*. New York: St Martin's Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem ve yaklaşımları 2*. Baskı, S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Çevik, N. (2002). *Konuşma tekniği*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı. *TÖMER Dil Dergisi*, 36.
- Çölok, A. A. (2005). *Ses, nefes, konuşma ve beden ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Ankara.
- d'Almeida, E. (2016). Cultural capital, habitus and capabilities in modern language learning. *Scottish Languages Review*, 31, 9-22.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5(4), 194-197.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. ve Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education* 73, 92-111.
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59(4), 237-246.

- de Saint Léger, D. (2009). Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42(1), 158-178.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları: İstanbul.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR-XIII*, 233-255.
- Department of Communication University of Pittsburgh (2019). *Speech anxiety*. <https://www.comm.pitt.edu/speech-anxiety> adresinden 12.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- DiMaggio, P. (1979). Review essay on Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology* 84 (6), 1460-1474.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*. 47, 189-201.
- DiMaggio, P. ve Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *The American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- Dinler, Z. (2009). *Mikro ekonomi*. 18. Baskı, Bursa: Ekin Kitapevi.
- Doğan, N. (2008). Bir Toplumsal katman olarak Samsun pazarcılarının dil edimleri üzerine toplumdilbilimsel inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 102- 113.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dolunay, K. S. ve Dölek, O. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin cümle bağlayıcıları kullanımlarına ilişkin görünüm*. İKSAD 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı içinde, (s. 541-549). Ankara: İksad Yayınevi.
- Doordinejad, F. G. ve Afshar, H. (2014). On the relationship between self-efficacy and English achievement among Iranian third grade high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 461-470.
- Douglas, M. (2004). *Traditional culture—let's hear no more about it*. V. Rao and M. Walton (Ed.), *Culture and Public Action* içinde (ss. 85-109). Stanford University Press, Stanford.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 117-131.
- Dressman, M. (2008). *Using social theory in educational research: A practical guide*. New York: Routledge.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 75(1), 44-68.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyusal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 200-229.
- Duman, B., Dede, Z. Y. ve Eryürekli, A. (2003). Her Şey İletişimle Başlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 36.
- Duranti, A. (2019). *Dilbilimsel antropoloji*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Dursun, O. (2018). Toplumu Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal TR Edition*, 8 (16), 68-123.

- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Earley, P. C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.
- Eitle, T. M. ve Eitle, D. (2002). Race, cultural capital, and the educational effects of participation in sports. *Sociology of Education*, 75, 40-60.
- Ekşioğlu, Ş. Z. (2012). *Kültürel Sermaye ve Ekonomik Kalkınma Arasındaki İlişkinin Girdi Çıktı Analizi ve Fayda Maliyet Analizi Yöntemleri İle Türkiye İçin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler*. S. Kantarcıoğlu (Çev.), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- El-Koumy, A. S. (1998). Effect of Dialogue Journal Writing on EFL Students' Speaking Skill. *Education Resources Information Center (ERIC)*, USA.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Erdem, İ. (2013). *Konuşma eğitimi*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), Türkçe öğretimi el kitabı içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008). Güzel konuşma kurslarında verimliliği artırmaya yönelik bir alan araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erez, M. ve Earley, P. C. (1993). *Culture, self-identity, and work*. New York: Oxford University Press.
- Ergenç, İ. (2008). *Dilin beyindeki gerçekleşimi ve konuşma eylemi*. S. Karakaş (Ed.), Kognitif Neurobilimler içinde, (ss. 169-185). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Ergin, M. (1998). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erkuş, A. ve Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Ertem Vehid, H. ve Eral, G. (2014). Nitel verilerin değerlendirilmesinde uygulanan istatistiksel yöntemler. *Çocuk Dergisi*, 14(2), 60-61.
- Eşkinat, R. (2015). Sosyal sermayenin sürdürülebilir kalkınmaya etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 75-90.
- Fang, X. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1709-1717.
- Farjami, H. ve Amerian, M. (2013). Relationship between EFL learners' perceived social self-efficacy and their foreign language classroom anxiety. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 4(10), 77-103.

- Fellmeth, A. X. (1996). Social Capital in the United States and Taiwan: Trust or rule of Law?. *Development Policy Review*, 14(2), 151-172.
- Fernald, A., Marchman, V. A. ve Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234-248.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third world quarterly*, 22(1), 7-20.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social science research*, 42(1), 1-13.
- Gans, J. H. (2018). *Popüler kültür ve yüksek kültür*. 5. Baskı, E. Onaran İncirlioğlu (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gardner, R. (1998). Between speaking and listening: The vocalisation of understandings. *Applied Linguistics*, 19(2), 204-224.
- Garton, S. ve Graves, K. (2014). Identifying a research agenda for language teaching materials. *The Modern Language Journal*, 98(2), 654-657.
- Gecas, V. ve Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social psychology quarterly*, 46, 77-88.
- Gerçekler, M., Yorulmaz, İ. ve Ural, A. (2000). Ses ve konuşma. *KBB ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 8(1), 71-78.
- Gerhards, J. (2014). Transnational linguistic capital: Explaining English proficiency in 27 European countries. *International Sociology*, 29(1), 56-74.
- Gerni, M. G. (2013). *İlişkilerin maddi yönü - sosyal sermaye ve örgütsel boyutu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ghonsooly, B. ve Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(127), 45-67.
- Ginsborg, J. (2006). *The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use*. J Clegg ve J Ginsborg (Ed.), *Language and Social Disadvantage: Theory into Practice* içinde (ss. 9-27), Hoboken, NJ: Wiley.
- Goldman-Eisler, F. (1958). Speech analysis and mental processes. *Language and Speech*, 1, 59-75.
- Goldthorpe, J. H. (2007). Cultural capital: Some critical observations. *Sociologica*, 2, 1-22.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw- Hill Book Company.
- Goodenough, W. H. (1961) . Comment on cultural evolution. *Daedalus*, 90 (52), 1-28.
- Goodwin, N. R. (2003). *Five kinds of capitals: Useful concepts for sustainable development*. Working paper no 03-07. Medford, MA: Global Development and Environment Institute, Tufts University.
- Gorski, P. S. (2015). *Bourdieu ve tarihsel analiz*. Ö. Akkaya (Çev.), Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Göker, E. (2016). *Ekonomik indirgemeci mi dediniz?* 4. Baskı, G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.). Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi içinde (ss. 277-302). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *Millî Eğitim*, 164, 7-35.
- Görgün Baran, A. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(2), 86-97.
- Görgün Baran, A. (2013). *Pratik, kültür, sermaye, habitus ve alan teorileriyle Pierre Bourdieu sosyolojisi*. S. Suğur ve A. Görgün Baran (Ed.), Sosyolojide yakın dönem gelişmeler içinde (ss. 1–21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gramsci, A. (2017). *Kültür ve ideolojik hegemonya*. J. C. Alexander ve S. Seidman (Haz.), Kültür ve toplum: Güncel tartışmalar içinde (ss. 61-69). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. New York: Cambridge University Press.
- Grenfell, M. (2011). *Bourdieu, language and linguistics*. New York: Continuum.
- Grenfell, M. ve James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Bristol, PA: Falmer.
- Günay, D. (1995). Roman çözümlemesine toplumdilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
- Gündüz, O. (2007). *Konuşma eğitimi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (ss. 93-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, N. (2018). *İletişim: Kuramlar ve yaklaşımlar*. 4. Baskı, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). *Konuşma hataları*. A. Şahin (Ed.), Konuşma eğitimi yöntemler ve teknikler içinde (ss. 207-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. (2012). Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 55-62.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hampton-Garland, P. (2015). *The influence of embodied cultural capital on the retention and matriculation adults entering college*. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/roundtables/7>.
- Hamzadayı, E. (2019). *Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler*. Gökhan Çetinkaya (Ed.), Konuşma ve eğitimi içinde (ss. 89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Harker, R. (1990). *Bourdieu: Education and reproduction*. R. Harker, C. Mahar and C. Wilkes (Ed.). An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. The practice of theory içinde (ss. 86-109). Basingstoke and London: The MacMillan Press Ltd.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Essex: Longman.
- Harris, M. (1968). *The Rise of Cultural Theory*. New York: Crowell <http://marifa.hct.ac.ae/2007/728> adresinden 07.01.2019 tarihinde ulaşıldı.
- Harrison, G. (2013). Cultural capital. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0295.

- Hart, B. ve Risley T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Heath, S. B. (2012). *Language socialization in art and science*. A. Duranti, E. Ochs ve B. Schieffelin (Ed.). The handbook of language socialization içinde (ss. 425-442). Oxford, U.K.: Blackwell Publishing Limited.
- Hilferty, A. (2000). The relationship between reading and speaking skills. *Focus On Basics Connecting Research And Practice*, 4(A).
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hsieh, P. P. ve Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- <http://what-when-how.com>. (2019). *Cultural capital*. 07.11.2019 tarihinde <http://what-when-how.com/social-sciences/cultural-capital-social-science/> sitesinden ulaşılmıştır.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. 2. Baskı, Pearson Education Limited: Harlow.
- İmer, K. (1987). *Toplum dilbilimin kimi kavramlarına kuramsal bir bakış ve dil türleri*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1029/12452.pdf> (07.10.2019).
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İşcan, A. (2015). *İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar*. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi yöntemler ve teknikler içinde* (ss. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*. 84(4), 281-298.
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Janene, T., Nicola, S. ve Vicki, B. (2013). *First steps: Speaking and listening resource book*. Department of Education WA.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Publishing.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. 4. Baskı, S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 6. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalmijn, M. ve Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: an analysis of trends in the united states. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.
- Karademir Hazır, I. (2018). Bourdieu sonrası yeni eşitsizlik gündemleri: Kültürel sınıf analizi, beğeni ve kimlik. 2. Baskı, *Cogito*, 76, 167-191, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği), *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.

- Karahan, F. (2001). *Sakarya ili Aralık köyünde yaşayan Boşnakların etnikdilsel canlılık oranları, dillerine ve kimliklerine ilişkin tutumları, toplumsal ağları içinde dil kullanımları*. XV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Özalan, U. (2019). Callan Yöntemi'nin konuşma becerisini geliştirmeye etkisi. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 238-364.
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademisi Dergisi*, 5(18), 1-28.
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: Ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademisi Dergisi*, 5(19), 27-46.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kawachi, I. ve Berkman, L. (2000). *Social cohesion, social capital, and health*. L. Berkman ve I. Kawachi (Ed.), *Social epidemiology içinde* (ss.174-190), New York: Oxford University Press.
- Keessing, R. M. (1974). Theories of culture. *Annual review of anthropology*, 3(1), 73-97.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kent, R. D. ve Burkard, R. (1981). *Changes in the acoustical correlates of speech production*. D. S. Beasley ve G. A. Davis (Ed.), *Aging: Communication processes and disorders içinde* (ss. 47-62). New York: Grune ve Stratton.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-180.
- Khameis, M. (2006). *Using Creative strategies to promote students' speaking skills*.
- Khodadady, E. ve Mokhtary, M. (2013). Cultural capital and English language achievement at grade three in Iranian high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 715-723.
- Kidsvatter, R. (1996). *Dynamics of effective teaching*. London: Longman Published Ltd.
- Kilbride, K. M. (2000). *A review of the literature on the human, social, and cultural capital of immigrant children and their families with implications for teacher education*. Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.
- Kim, S. (2014). *Cultural capital and quality of life in Korea*. A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research içinde* (ss. 1374-1382), Springer Reference.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. K. İnal (Çev.), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Konig, R. P., H. C. Rebers ve Westerik, H. (2006). *Television omnivores? Snob and slob taste for television programs in the Netherlands in 2000*. ICA Conference in Dresden, Germany.
- Košutić, I. (2017). The role of cultural capital in higher education access and institutional choice. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(1), 149-169.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.

- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Köktürk, M. (2017). *Tophum ve kültür*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Köse, R. M. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- Kösreli, S. (2016). *Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kraaykamp, G. ve Van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social forces*, 89(1), 209-231.
- Kramsch, C. (2009), *Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence*. H. Adelheid ve B. Michael (Ed.), *Interkulturelle kompetenz und fremdsprachliches lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* içinde (ss.107-121), Tübingen: Narr.
- Krauss, R. M. ve Chiu, C.-Y. (1998). *Language and social behavior*. D. T. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* içinde (ss. 41-88). New York: McGraw-Hill.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. B. M. Kroll ve R. J. Vann (Ed.) *Exploring speaking-writing relationships* içinde (ss. 32-54), Urbana: NCTE.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma Eğitimi*. 2. Baskı, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kusnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role play. *World scientific news*, 7, 74-111.
- Kuşçu, M. K. (2006). *İş yaşamında sosyal sermayenin çalışanın fiziksel ve ruhsal sağlığındaki yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lamont, M. ve Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological theory*, 6(2), 153-168.
- Lane, L. ve Taber, N. (2012). Experiences with cultural capital in education: Exploring the educational life stories of first-generation postsecondary students. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(2), 1-16.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Los Angeles: University of California Press.
- Lareau, A. ve Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32(5-6), 567-606.
- Lee, J. S. ve Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.
- Light, I. (2004). Social capital's unique accessibility. In Symposium of the "Using Social Capital to Help Integrate Planning Theory, Research, and Practice: Preface". J. Hutchinson ve A. C. Vidal (Ed.). *Journal of the American Planning Association*, 70(2), 142-192.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*. 22(1), 28-51.

- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lourdunathan, J. ve Menon, S. (2006). Developing speaking skills through interaction strategy training. *The English Teacher*, XXXIV, 1-18.
- Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154.
- Maden, S. (2011). Drama tekniklerinden rol kartlarının konuşma becerilerinin öğretimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- Marks, G. (2009). *The influence of cultural capital on the early educational and early labour market outcomes of young people in Australia*. K. Robinson ve C. Sanders (Ed), Quantifying Theory: Pierre Bourdieu içinde (ss. 89-103). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Googness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: application of second-order confirmatory factor anaylsis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. O. Akınhay ve D. Kömürcü (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Stroud: Comedia.
- McWhorter, J. (2014). *The language hoax. Why the world looks the same in any language*. London: Routledge.
- McTavish, A. (2020). Cultural capital. <https://www.early-education.org.uk/cultural-capital> adresinden 12.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013) Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.

- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miller, N., Maruyama, G., Beaber, R. J. ve Valone, K. (1976). Speed of speech and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 615-624.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Selfefficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2). 276-295.
- Misci Kip, S. (2010). *Kültürel sermaye ve televizyon izleme alışkanlıkları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Monkman, K., Ronald, M. ve Thérámene, F. D. (2005). Social and cultural capital in an urban Latino school community. *Urban Education*, 40(4), 4-33.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Mosiyenko, L. V. (2014). Kültürdilbilimde özlölguların sınıflandırılma sorunu. O. Kozan (Ed.), *Kültürdilbilim, temel kavramlar ve sorunlar içinde* (ss. 87-100). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Namaziandost, E., Abdy Saray, A. ve Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of writing practice on improving speaking skill among pre-intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 1690-1697.
- Nash, M., Lowe, J. ve Palmer, T. (2011). *Developing language and communication skills through effective small group work*. 3. Baskı, London and New York: Routledge.
- Nishioka, S. ve Durrani, N. (2019). Language and cultural reproduction in Malawi: Unpacking the relationship between linguistic capital and learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 93, 1-12.
- Novita, L. (2016). Relationship between reading and pronunciation and students' speaking skills. *In Proceeding of the International Conference on Teacher Training and Education*, 2(1), 527-532.
- Nation, I. S. P. ve Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY: Routledge.
- Ochs, E. ve Schieffelin, B. (2012). *The theory of language socialization*. A. Duranti, E. Ochs ve B. Schieffelin (Ed.), *The Handbook of Language Socialization içinde* (ss. 1-22). Oxford, U. K.: Blackwell Publishing Limited.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 521-561.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Orhan, S., Kırbaş, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909.
- Önem, E. (2011). Bireysel dil kullanımını etkileyen etkenler. *Dil Dergisi*, (152), 57-67.
- Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. 4. Baskı, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. 5. Baskı, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı*. 2. Basım, Bilgi Yayınevi: Ankara.
- Özgan, H. ve Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Öztan Ulusoy, Y. (2014). *Bilgiyi işleme kuramı ve eğitime yansımaları*. 3. Baskı, B. Oral (Ed.), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde (ss. 164-185), Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk Dağabakan, F. (2012). Toplumdilbilimsel bir kavram olarak kadın-erkek dil ayrımına Türkçe ve Almanca açısından bir yaklaşım. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 47, 87-106.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde 'habitus', 'sermaye' ve 'alan' üzerine. *Liberal Düşünce*, 16(61-62), 121-141.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J. ve Cornell Zito, R. (2010). Capital at home and at school: A review and synthesis. *Journal of marriage and family*, 72(4), 828-846.
- Parcel, T. L. ve Menaghan, E. G. (1993). Family social capital and children's behavior problems. *Social Psychology Quarterly*, 56(2), 120-135.
- Pavic, Z. ve Dukic, M. (2016). Cultural capital and educational outcomes in Croatia: A contextual approach. *Sociologia*, 48(16), 601- 621.
- Penrose, R. (1997). *Kralın yeni usu*. T. Dereli (Çev.), TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Putnam, R. D. (1993), *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton NJ: Princeton University Press,
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Rahimi, A. ve Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Rahimpour, M. ve Nariman-Jahan, R. (2010). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(11), 19-32.
- Raine, D. ve Symons, S. (2005). *Possibilities: a practies guide to problem based learning in physics and astronomy*. The Higher Education Academy Physical Sciences Center.
- Rausch, P. (2015). The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction. *Culminating Projects in English*. 1-61.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural trends*, 13(2), 73-86.
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M. ve McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the prediction of fearfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 1-8.

- Roberts, K. (2004). Leisure inequalities, class divisions and social exclusion in present-day Britain. *Cultural Trends*, 13(2), 57-71.
- Robinson, A. (1993). *What smart students know*. New York: Crown Trade Paperbacks.
- Robinson, R. V. ve Garnier, M. (1985). Class reproduction among men and women in France. *American Journal of Sociology*, 91, 250-280.
- Roscigno, V. J. ve Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of education*, 72, 158-178.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin Group.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. 2. Baskı, Pearson Education Limited: United Kingdom.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*, 35(1), 185-205.
- Roy, P., Chiat, S. ve Dodd, B. (2014). *Language and socioeconomic disadvantage: From research to practice*. London, UK: City University London.
- Rössel, J. ve Collins, R. (2001). *Conflict theory and interaction rituals: the microfoundations of conflict theory*. J. H. Turner (Ed.), *Handbook of sociological theory* içinde (ss. 509-531). Boston: Springer.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salovey P. ve Mayer J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Samovar, L. ve Porter, R. (2004) *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Saraceno, C. (2014). *Do we need capital accounts for culture?* <https://www.carloalberto.org/wp-content/uploads/2018/11/no.367.pdf> adresinden 23.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Sarason, I., Sarason, B., Shearin, E. ve Pierce, G. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sarışık, D. (2015). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının dilsel durumunun eksiklik kuramı ve ayrılık kuramına göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 301-306.
- Sato, K. (2003). *Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication*. (Report No. FL-027 636). Akita, Japan: Akita Prefectural Akita Senior High School. (ERIC Document Reproduction Service No. ED475518).
- Saussure, F. (2017). Göstergeler ve dil. J. C. Alexander ve S. Seidman (Haz.), *Kültür ve toplum: Güncel tartışmalar* içinde (ss. 70-80). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Scherer, K. R. (1979). *Personality markers in speech*. K. R. Scherer ve H. Giles (Ed.), *Social markers in speech* içinde (ss. 147-209). Cambridge, Eng: Cambridge University Press.

- Scherer, K. R., London, H. ve Wolf, J. J. (1973). The voice of confidence: Paralinguistic cues and audience evaluation. *Journal of Research in Personality*, 7, 31-44.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.
- Schwab, J. F. ve Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275.
- Schwalbe, M., Godwin, S., Holden, D., Schrock, D., Thompson, S. ve Wolkomir, M. (2000). Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis. *Social Forces*, 79(2), 419-52.
- Scovel, T. (1991). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. E. K. Horwitz and D. J. Young, Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications içinde. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Selen, N. (1989). *Toplumsal dilbilime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Shaw, B. (1951) *Pygmalion; a romance in five acts*. Baltimore, Penguin Books.
- Silva, T. (1990). *Second language composition instruction: Development, issues, and directions in ESL*. B. Kroll (Ed.), Second language writing: Research insights for the classroom içinde (ss.11-23). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smedley, J. W. ve Bayton, J. A. (1978). Evaluative race-class stereotypes by race and perceived class of subject. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 530-535.
- Smith, E. ve Kosslyn, S. M. (2017). *Bilişsel psikoloji: Zihin ve beyin*. M. Şahin (Çev.), Ankara: Nobel.
- Spillane, J. P., Hallett, T. ve Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Srihandayani, T. ve Marlina, L. (2019). Using brainstorming technique in speaking activity for senior high school students. *Journal of English Language Teaching*, 8(1), 22-32.
- Squire, R. L. (1987). *Memory and brain*. New York: Oxford University Press.
- Street, R. L. ve Brady, R. M. (1982). Speech rate acceptance ranges as a function of evaluative domain, listener speech rate, and communication context. *Communication Monographs*, 49, 290-308.
- Street, R. L., Brady, R. M. ve Putnam, W. B. (1983). The influence of speech rate stereotypes and rate similarity on listener's evaluations of speakers. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 37-56.
- Stubbs, M. (2012). *Language, schools and classrooms*. London: Routledge.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Swartz, D. (1996). Bridging the study of culture and religion: Pierre Bourdieu's political economy of symbolic power. *Sociology of Religion*, 57(1), 71-85.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- Szymanski, E. M., Linkowski, D. C., Leahy, M. J., Diamond, E. E. ve Thoreson, R. W. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(2), 163- 181.

- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şahin, S. (2011). *Kültürel sermaye, kibar hırsız ve şehir*. Ankara: Bağlam Yayınları.
- Şenbay, N. (2006). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tagliamonte, S. A. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tanrıdağ, O. (1997). *“Organ olarak beyin” bilgisayar ve beyin*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Taşdemir, M. S. (2019). The role of cultural capital in EFL classroom. *ELT Research Journal*, 8(2), 83-104.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma Eğitimi*. 3. Baskı, İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Taylor, E. B. (1958). *The origins of culture and religion in primitive culture*. New York: Harper&Brothers.
- Tavakoli, H., F., Pahlavannezhad, M. R. ve Ghonsooly, B. (2017). A mixed methods study of the relationship between cultural capital of senior high school English teachers and their self-efficacy in Iran's English language classrooms. *Sage Open*, 7(3), 1-16.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekşan, K. ve Cinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1219-1236.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma Eğitimi*. 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Throsby, D. (1999). Cultural capital. *Journal of Cultural Economics*, 23(1/2), 3-12.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (2013). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden M. (2015). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(6), 120-131.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlilik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yangil, M. K. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(2), 107-120.
- Tosun, D. ve Aydın, S. (2013). Konuşma eğitime yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 15-32.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 556-573.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış*. H. Ülper (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Tramonte, L. ve Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- Triandis, H. C. ve Albert, R. D. (1987). *Cross-cultural perspectives*. F. M. Jablin, L. L. Putman, K. H. Roberts ve L. W. Porter, (Ed.), Handbook of organizational communication: An Interdisciplinary perspective içinde (ss. 264-295), Beverly Hills, CA: Sage.
- Tremblay, P. F. ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505-520.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language in society*. London: Penguin.
- Turhan, M. (1994). Kültür değişimleri: Sosyal psikoloji bakımından bir tetkik. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Turner, B. S. (1988). *Status*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uçan, H. (2008). Entelektüelin kimliği ve bir entelektüel olarak Tanpınar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 117-126.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(1), 59-67.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uluğ, M. (1988). Konuşma işlevi ve konuşma bozuklukları. *Psikoloji Çalışmaları*, 16, 141-150.
- UNESCO (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. World Conference on Cultural Policies, Mexico City. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf adresinden 16.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Uçar, E. M. (2016). Sosyal sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 5-28.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. Z. (2013). Yerinden olmuşların yoksulluğunu yeniden üreten habitus. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(25), 105-112.

- Vilimec, E. (2006). *Developing Speaking Skills*. University of Pardubice.
- Wacquant, L. (2016). *Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi*. 4. Baskı, G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi içinde (ss. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M. ve Ahan, H. C. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *The Asian EFL journal*, 15(3), 81-112.
- Wardhaugh, R. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *The Academy of Management Review*, 13, 534-545.
- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *The Sociological Quarterly*, 50(1), 173-200.
- Williams R. (1993). *Kültür*. E. Başer (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522.
- Xu, J. ve Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98-124.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. 3. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamamoto, Y. ve Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67-83.
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, (22), 121-138.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yavuz, S. (2012). *İşletmelerde sosyal sermayenin ölçülmesi ve raporlanmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Yelken, K. (2019). Ses nasıl oluşur? <http://www.tkbv.org.tr/menu/111/ses-nasil-olusur-doc-dr-kursat-yelken-adresinden-13.08.2019-tarihinde-alinmistir>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yüce, E. (2007). *Simgesel Seçkinler ve Habitus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2013). *Bilişsel öğrenme kuramı*. 2. Baskı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (ss. 46-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, H. (2013). *Konuşma ve dinleme*. U. Demiray (Ed.), Etkili iletişim içinde (ss. 133-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zuiker, V. S., Katras, M. J., Montalto, C. P. ve Olson, P. D. (2003). Hispanic self-employment: Does gender matter?. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(1), 73-94.



7. EKLER

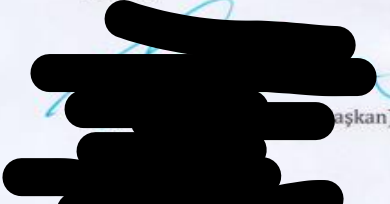
Ek 1 Etik Kurul Uygunluk Belgesi

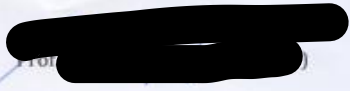

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Onur DÖLEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bölümü

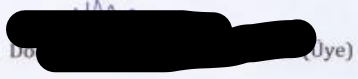
Sayın **Onur DÖLEK**,

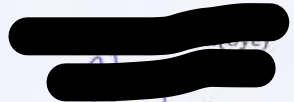
"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Beceri, Kaygı, Tutum ve Özyeterliklerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri Açısından İncelenmesi" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/114) kurulumuzun 26.03.2019 tarihli ve 2019/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

 Başkan)

 (Üye)

 (Üye)

 (Üye)

 (Üye)

Ek 2 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Uzman Değerlendirme Formundan Bir Kesit

Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam,

Görüşlerinize sunulan “Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği”, bireylerin kendilerine sunulan konulardan istedikleri birini seçerek yapacakları hazırlıksız konuşmaların başarımlarını ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler üzerinde eleştirileriniz doğrultusunda gerekli düzeltmeler/düzenlemeler yapılarak bu maddelerin uygulamaya hazır hâle getirilmesi planlanmaktadır. Sizden, her bir maddeyi “amacına uygunluk” açısından değerlendirmeniz rica edilmektedir. Eğer madde, amacıyla son derece ilgiliyse A, oldukça ilgiliyse B, kısmen ilgiliyse C ve ilgili değilse D seçeneğini işaretleyiniz. İfadelerin açıklığı ve hedef kitle tarafından anlaşılabilirliği veya önceden belirlenmiş maddede yer alma durumlarıyla ilgili düşünce ve önerilerinizi ifade üzerinde veya açıklama sütununda belirtiniz. Ölçme aracına dâhil edilebilir bulduğunuz yeni madde önerilerinizi bölüm sonuna not edebilirsiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Onur DÖLEK
(BAİBÜ Türkçe Eğitimi) Doktora Öğrencisi

A: Madde son derece ilgili/ Madde amacına tam anlamıyla hizmet etmektedir.

B: Madde oldukça ilgili

C: Madde kısmen ilgili

D: Madde ilgili değil

Maddeler	Çok zayıf (1)	Zayıf (2)	Geliştirilebilir (3)	Yeterli (4)	Yetkin (5)	A	B	C	D	Açıklama
SÖYLEYİŞ										
1. Doğru yerde ve uygun biçimde soluk alma										

Ek 3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Aşağıdaki soruyu lütfen ayrıntılı bir biçimde yanıtlayınız. Bu formda adınız geçmeyecektir ve yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmaya vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kültürel sermaye; genel olarak entelektüel birikim, sanat, inanç, ahlak, gelenek ve görenekler, iş yapma biçimi, yaşam tarzı, okuma alışkanlığı gibi değerleri kapsayan bir kavramdır. Kısaca bu kavram, çeşitli kültürel becerilerden oluşan bir tür sosyokültürel alt yapı, yaşantı zenginliği, entelektüel birikim olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kültürel sermaye yeterliğinizin konuşma becerinizi etkilediğini düşünüyor musunuz? Kültürel sermaye yeterliğinizi düşündüğünüzde konuşma becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 4 Kültürel Sermaye Ölçeği

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim	1	2	3	4	5
2. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım	1	2	3	4	5
3. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip öngöründe bulunabilirim	1	2	3	4	5
4. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim	1	2	3	4	5
5. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım	1	2	3	4	5
6. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim	1	2	3	4	5
7. Bilimsel dergi ve makaleleri okurum	1	2	3	4	5
8. Edebiyatla ilgilenirim	1	2	3	4	5
9. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
10. Kültürel içerikli kitaplar okurum	1	2	3	4	5
11. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarırım	1	2	3	4	5
12. Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır	1	2	3	4	5
13. Her ay düzenli olarak kitap okurum	1	2	3	4	5
14. Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılırım	1	2	3	4	5
15. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım	1	2	3	4	5
16. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim	1	2	3	4	5
17. Gezilere katılırım.	1	2	3	4	5
18. Sanat çalışmalarına katılırım	1	2	3	4	5
19. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum	1	2	3	4	5
20. Toplumsal etkinliklere düzenli olarak katılırım	1	2	3	4	5
21. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım	1	2	3	4	5
22. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim	1	2	3	4	5
23. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim	1	2	3	4	5
24. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim	1	2	3	4	5
25. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5

26. Açık ve anlaşılır konuşurum	1	2	3	4	5
27. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir	1	2	3	4	5
28. Toplumu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim	1	2	3	4	5
29. Akıcı konuşurum	1	2	3	4	5
30. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım	1	2	3	4	5



Ek 5 Konuşma Kaygısı Ölçeği

Madde No		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Konuşma anında sesim titrer.					
2	Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.					
3	Konuşma anında başıma ağrı giriyor.					
4	Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.					
5	Konuşma anında terliyorum.					
6	Konuşma anında midem bulanıyor.					
7	Konuşma anında ağzım kuruyor.					
8	Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.					
9	Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.					
10	Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.					
11	Konuşma anında kekeleyorum.					
12	Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.					
13	Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.					
14	Konuşma anında metne bağlı kalırım.					
15	Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.					
16	Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.					
17	Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak yansıtamadığımı düşünüyorum.					
18	Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum.					
24	Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum.					
25	Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.					

Ek 5 Konuşma Kaygısı Ölçeği (Devamı)

26	Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.					
27	Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum.					
28	Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.					
29	Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.					
30	Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.					
31	Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum.					
32	Konuşmamın bir an evvel bitmesini istiyorum.					
33	Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.					
34	Konuşma anında motive olamıyorum.					
35	Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum.					
36	Konuşma anında geriliyorum.					
37	Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum.					
38	Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.					
39	Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.					
40	Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan vb.) bakıyorum.					
42	Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.					
43	Arkadaşlarım arasında sözcü olmak istemiyorum.					
44	Topluluk önünde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.					

Ek 6 Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.	1	2	3	4	5
2. Sözcüklerin telaffuzuna özen gösteririm.	1	2	3	4	5
3. Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
5. Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.	1	2	3	4	5
6. Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7. Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım.	1	2	3	4	5
8. Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.	1	2	3	4	5
9. Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
11. Konuşmamın insanlarla iletişimimi geliştirdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12. Konuşmalarımda anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
13. Konuşmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
14. Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
15. Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
16. Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.	1	2	3	4	5
18. Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırma yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ya da atasözlerini konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
20. Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.	1	2	3	4	5
21. Konuşurken hata yapacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
22. Konuşurken söylemek istediklerimi açıkça	1	2	3	4	5

ifade etmekten çekinirim.					
23. Çok konuştuğum için çevremdeki arkadaşlarımın benden rahatsızlık duyduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Konuşurken diğerlerinin beni dinlemediğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Kalabalık bir ortamda konuşurken korku ve heyecan duyarım.	1	2	3	4	5
26. Bir konu hakkında uzun uzun konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
27. Konuşurken konuşmamı bir an evvel bitirmek isterim.	1	2	3	4	5



Ek 7 Konuşma Özyeterlik Ölçeği

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Hazırlıklı bir konuşma yapacaksam kılıf kıyafetime özen göstermede,	1	2	3	4	5
2. Hazırlıklı konuşmalarda ön araştırma yapmada,	1	2	3	4	5
3. Hazırlıklı konuşmalardan önce bir plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
4. Hazırlıklı konuşmalardan önce gereken materyalleri hazırlamada,	1	2	3	4	5
5. Hazırlıklı bir konuşma için metin hazırlamada,	1	2	3	4	5
6. Hazırlıklı bir konuşma yaparken amacı belirtmede,	1	2	3	4	5
7. Amaca uygun konuşmada,	1	2	3	4	5
8. Gereksiz bilgilerden kaçınmada,	1	2	3	4	5
9. Belli bir düzen mantık içinde konuşma yapmada,	1	2	3	4	5
10. Gereksiz duygu ve düşüncelerden kaçınmada,	1	2	3	4	5
11. Anlattıklarımı destekleyen uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
12. Nefes kontrolünü sağlamada,	1	2	3	4	5
13. Jest ve mimikleri yerinde kullanmada,	1	2	3	4	5
14. Konuşurken göz teması kurmada,	1	2	3	4	5
15. Beden dilini etkili kullanmada,	1	2	3	4	5
16. Uygun yerlerde nefes alıp vermede,	1	2	3	4	5
17. Standart dilli (İstanbul Türkçesi) kullanmada,	1	2	3	4	5
18. Kelimelerin ses açısından anlaşılır olmasında,	1	2	3	4	5
19. İletişim anında akıcı konuşmada,	1	2	3	4	5
20. Vurgu ve tonlamaları göz önünde bulundurarak konuşmada	1	2	3	4	5
21. Sesimin şiddetini ayarlayarak konuşmada,	1	2	3	4	5
22. Konuşurken sesleri doğru çıkarmada,	1	2	3	4	5
23. Dilbilgisi kurallarına uygun konuşma yapmada,	1	2	3	4	5
24. Gereksiz sesler çıkarmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
25. Telaffuzu doğru gerçekleştirmede,	1	2	3	4	5

Ek 7 Konuşma Özyeterlik Ölçeği (Devamı)

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
26. Argo kullanımlardan kaçınmada,	1	2	3	4	5
27. Uygun yerde kalıp ifadeler (atasözü, deyim vb.) kullanmada,	1	2	3	4	5
28. Konuşma hızımı ayarlamada,	1	2	3	4	5
29. Metne bakmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
30. Farklı anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada,	1	2	3	4	5
31. Konuşma anında doğal davranma konusunda,	1	2	3	4	5
32. Konuşmalarında nezaket kurallarına uymada,	1	2	3	4	5
33. Tekdüze bir anlatıma düşmeden konuşmada,	1	2	3	4	5
34. Düşüncelerimi açık bir şekilde belirtmede,	1	2	3	4	5
35. Sorulara kaygılanmadan yanıt vermede,	1	2	3	4	5
36. Karşı görüş belirtenlere saygı göstermede,	1	2	3	4	5
37. Konuşma sırasında sabırlı davranmada,	1	2	3	4	5
38. Dinleyenle empati kurmada,	1	2	3	4	5
39. Konuşma anında özgüvenimi sağlamada,	1	2	3	4	5
40. Heyecanlanmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
41. Konuşmalarımı sıkılmadan gerçekleştirmede,	1	2	3	4	5
42. Konuşmayı istekli yapmada,	1	2	3	4	5
43. Konuya odaklanarak konuşmada,	1	2	3	4	5
44. Dinleyicinin ilgisini çekmede,	1	2	3	4	5
45. Dinleyicilerle sıcak ilişki kurmada,	1	2	3	4	5
46. Karşılıklı konuşmalarda heyecanımı yenmede,	1	2	3	4	5

Ek 8 Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği

1: Çok Zayıf	2: Zayıf	3: Geliştirilebilir	4: Yeterli	5: Yetkin		
MADDELER/BECERİLER		1	2	3	4	5
SÖYLEYİŞ						
1. Doğru yerde ve uygun biçimde soluk alma						
2. Konuşma seslerini doğru biçimde çıkarma (artikülasyon/boğumlama)						
3. Uygun ses şiddeti ile konuşma (işitilebilirlik)						
4. Parçalarüstü birimleri (vurgu, ton, ezgi) anlama uygun biçimde kullanma						
5. Sesin titreklilikten uzak olması						
6. Ölçünlü dili kullanma						
AKICILIK						
7. Gereksiz yinlemelerden kaçınma						
8. Konuşmayı canlı ve hareketli (tekdüzelikten uzak) biçimde sürdürme						
9. Konuşmayı doğal ve rahat biçimde sürdürme						
10. Konuşmayı olağan hızda sürdürme						
11. Gereksiz seslerden (“ııı”, “aaa” “ııııı”, “eee” gibi) kaçınma						
İÇERİK						
12. Amacı-konuyu tanıtan bir giriş yapma						
13. Konuşmada içeriği zenginleştirmek, desteklemek veya ayrıntılandırmak için düşünceyi geliştirme yollarına* başvurma (*örnekleme, tanımlama, sayısal verilerden yararlanma, benzetme, karşılaştırma, alıntı yapma)						
14. Konuşmada ana düşünceyi ön plana çıkarma						
15. Konuşmada konunun farklı yönlerine (olumlu, olumsuz vb.) değinme						
16. Konuşmayı sapmalardan kaçınarak amaca uygun sürdürme						
17. Konu alanına ilişkin terimlere hâkim olma						
18. Konuşmayı içeriğe uygun bir biçimde sonuçlandırma						
DİL YETKİNLİĞİ						
19. Sözcükleri anlamına ve bağlama uygun kullanma						
20. Ardışık tümceler arasındaki mantıksal, anlamsal bağları kurma (gönderimler, değiştirimler ve eksiltmeler)						
21. Konuşmanın bölümleri arasında tutarlılığı ve bütünlüğü sağlama						
SÖZSÜZ İLETİŞİM						
22. Anlatımı beden diliyle destekleme						

Ek 9 Konuşma Konuları ve Bunlara İlişkin Açıklayıcı Sorular

a) Eğitim

Eğitim nedir? Nasıl olmalıdır? Hayalinizdeki eğitim anlayışı nasıldır? Eğitimde başarılı mıyız? Eğitimin gelişimi için neler yapılabilir? Eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?

b) Sağlık ve önemi

Sağlıklı olmak nedir? Sağlıklı olmak için neler yapılmalıdır? Türkiye'nin sağlık hizmetleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Herhangi bir sağlık sorunu yaşadığınızda neler hissediyorsunuz?

c) Teknoloji (yararları ve zararları)

Teknoloji nedir? Teknolojiden nasıl yararlanıyorsunuz? Teknolojinin yararlı ve zararlı yönlerini anlatır mısınız? Teknoloji bağımlılığı nedir, bundan kurtulmak için neler yapılabilir?

d) Türkiye'de tarım

Tarım nedir, niçin yapılır? Tarımın ülkeye katkısı nedir? Çiftçilerin yaşadığı zorluklar nelerdir? Etkili tarım yöntemleri hakkında bilginiz var mı, anlatınız. Tarlada ya da bahçede bir ürün yetiştirmek için nasıl bir süreç izlenir?

e) Sevgi mi saygı mı?

Sevgi nedir? Saygı nedir? Birinin sevgisini ya da saygısını kazanmak için neler yapılmalıdır? Sizce sevgi mi önemlidir saygı mı? Niçin?

f) Genç olmak ve Türkiye'de gençlik nereye gidiyor?

Genç olmak nedir? Genç ile yaşlı olmak arasında ne gibi farklar vardır? Şu anki gençlik hakkında neler düşünüyorsunuz? Onları geleceğimizin umudu olarak görüyor musunuz? Gençler nelere yönelmeli?

g) Ölüm gerçeği

Sizce ölüm nedir? Ölüm korkusu yaşıyor musunuz, niçin? Bir yakınınız vefat ettiğinde neler hissedersiniz?

h) Spor

Spor denince aklınıza neler gelmektedir? İlgilendiğiniz bir spor dalı var mı? Varsa niçin bununla ilgileniyorsunuz? Bilgi sahibi olduğunuz bir spor dalında ülkemizin durumunu değerlendirir misiniz? Sporun sağlık açısından önemi koşununda neler düşünüyorsunuz?

i) Sosyal medya

Sosyal medya nedir? Sosyal medyanın yararları ve zararları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sosyal medya bağımlılığı nedir? Bu bağımlılıktan kurtulmak için neler yapılabilir?

j) Çevre

Çevre nedir? Çevreye zarar veren şeyler nelerdir? Çevre nasıl korunur? Çevre kirliliğini engellemek için nasıl bir proje hazırlardınız? Çevreyi temiz tutmanın önemi nedir?

k) Ekonomi

Ekonomi nedir? Ekonomik kalkınma nasıl gerçekleşir? Ekonomiyi olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir? Ülke ekonomisini ayakta tutan şey nedir? Tarım ve hayvancılığın ekonomideki yerini nerede görüyorsunuz?

l) Kadın

Kadın erkek eşitliği deyince ne anlıyorsunuz? Kadının iş ve toplum hayatındaki konumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Kadının tarihsel süreç içerisindeki toplumsal rolleri nasıl bir değişim göstermiştir? Kadınsız bir edebiyat düşünebiliyor musunuz?

m) Edebiyat

Edebiyat size göre nedir? Edebiyatsız bir toplum olur mu? Edebiyatın toplum yaşamına etkileri nedir veya nasıl olmalıdır? Edebi eserlerin sinemaya aktarılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Edebiyat demek şiir demek midir?

n) İletişim

İletişim nedir? Etkili iletişim nasıl kurulur? İletişimi olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir? İletişimi geliştirmek için neler yapılabilir? İnsanlarla

iletişiminiz nasıldır? İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanır mısınız, niçin? Sürdürülebilir bir iletişim için neler yapılmalıdır?

o) Köy ve şehir yaşamı

Köy ve şehir yaşamı hakkında ne düşünöyorsunuz? İkisinin de olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi verir misiniz? Siz nerede yaşamayı tercih ederdingiz, niçin?

p) Okuma alışkanlığı

Okuma alışkanlığı nasıl kazanılır? Siz okuma alışkanlığına sahip misiniz? Sahipseniz bunu nasıl kazandınız? Değilseniz bunun nedenleri ne olabilir? Okuma alışkanlığının bireye ne gibi katkıları olabilir?

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Onur DÖLEK

Doğum Tarihi : [REDACTED]

Doğum Yeri : [REDACTED]

Eğitim :

2013 – 2016 Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Eğitimi.

2008 – 2012 Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Lisans Eğitimi.

2004 – 2008 Düziçi ÇEAŞ Anadolu Lisesi

1997 – 2004 Karaçarlı İlköğretim Okulu

E-posta Adresi [REDACTED]

9. ORJİNALLİK RAPORU

11b- İntihal beyan formu



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ		
Öğrencinin Adı ve Soyadı	Onur Dölek		
Numarası	[REDACTED]		
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐	Doktora ☒	
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021	☒ Güz	☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	15.01.2021		
Tezin Sayfa Sayısı	224		
Tez Başlığı (Tr)	KONUŞMA BAŞARIMININ VE KONUŞMANIN DUYUŞSAL NİTELİKLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE AÇISINDAN İNCELENMESİ		
Tez Başlığı (En)	INVESTIGATING SPEAKING PERFORMANCE AND AFFECTIVE CHARACTERISTICS OF SPEAKING IN TERMS OF CULTURAL CAPITAL		

Teze ilişkin 27 / 01 / 2021 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 22 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.

Onur DÖLEK
Öğrenci
(Adı, Soyadı, tarih ve İmza)

[REDACTED]
Tez Danışmanı Onayı
(Adı, soyadı, tarih ve İmza)

Açıklamalar:

- 1- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu"na işlenir.
- 2- Bu form öğrenci tarafından elektronik ortamda hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "tez teslim formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.