



ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETKİLİ KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ: DİKSİYON ODAKLI BİR ALANYAZIN İNCELEMESİ

THE IMPORTANCE OF EFFECTIVE SPEAKING IN THE TEACHING PROFESSION: A LITERATURE REVIEW FOCUSED ON DICTION AND VOICE USE

Ethem BABRAK¹

Öz

Öğretmenlik mesleği, bilginin aktarımında sözlü iletişimi temel araç olarak kullanan bir uzmanlık alanıdır. Bu bağlamda etkili konuşma becerisi ve diksiyon yetkinliği, öğretmenin mesleki yeterliğini destekleyen önemli bileşenler arasında değerlendirilmektedir. Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinde etkili konuşma ve diksiyon yeterliğinin pedagojik önemini ilgili alanyazın doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, farklı türdeki kuramsal, ampirik ve kurumsal kaynakları bir araya getiren bütünlleştirici bir alanyazın incelemesi olarak tasarlanmıştır. DergiPark, TR Dizin, Google Akademik, ERIC ve Web of Science veri tabanlarında 15 Mart-30 Nisan 2026 tarihleri arasında tarama yapılmıştır. Güncel alanyazının seçiminde 2000-2026 yılları arasında yayımlanma, Türkçe veya İngilizce olma, tam metnine erişilebilme ve öğretmenlik, sözlü iletişim, diksiyon, ses kullanımı ya da öğretmen yeterlikleriyle ilişkili olma ölçütleri kullanılmış; kurucu nitelikteki bazı eski kaynaklar tarih ölçütünden bağımsız olarak incelemeye alınmıştır. Bu doğrultuda 52 akademik yayın ile 6 kurumsal belge ve sözlük kaynağından oluşan 58 kaynak incelenmiştir. Kaynaklar; diksiyonun kapsamı ve kuramsal işlevleri, diksiyon bileşenlerinin sınıf içi yansımaları, ölçünlü dil ve ağız çeşitliliği ile öğretmen yetiştirme süreçleri temaları altında sentezlenmiştir. İncelenen alanyazın, diksiyon becerisinin öğretmenin anlaşılabilirliği, sınıf içi iletişim, öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimiyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte doğrudan ve nedensel etkilere ilişkin kanıtların sınırlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Etkili konuşma, Diksiyon, Öğretmenlik mesleği, Sınıf içi iletişim, Öğretmen yetiştirme.

Jel Kodlar : JEL: I, I21, I23

¹ Öğr. Gör. Bitlis Eren Üniversitesi, Güroymak MYO, Pazarlama ve Reklamcılık Böl., ebabrak@beu.edu.tr, 0000-0002-8418-9271

Abstract

The teaching profession relies substantially on oral communication in the transmission of knowledge. In this context, effective speaking skills and diction-related competence—including pronunciation, articulation, prosody, speech rate, and voice use—are regarded as important components of teachers' professional competence. This study aims to examine the pedagogical importance of effective speaking and diction in the teaching profession through an integrative literature review. DergiPark, TR Dizin, Google Scholar, ERIC, and Web of Science were searched between 15 March and 30 April 2026. The selection of recent literature was based on the following criteria: publication between 2000 and 2026, availability in Turkish or English, full-text accessibility, and relevance to teaching, oral communication, diction, voice use, or teacher competence. Earlier foundational sources were purposively included regardless of the publication-date criterion. The review corpus consisted of 58 sources, including 52 academic publications and 6 institutional policy, curriculum, assessment, and dictionary documents. The sources were synthesized around four themes: the scope and theoretical functions of diction, classroom implications of diction components, standard language and dialectal variation, and teacher education processes. The reviewed literature suggests that diction may be associated with teacher clarity, classroom communication, student motivation, and classroom management. However, evidence concerning direct and causal effects remains limited.

Key Words: *Effective speaking, Diction, Teaching profession, Classroom communication, Teacher education.*

Jel Classification: *JEL: I, I21, I23*

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, özünde yoğun ve çok boyutlu bir iletişim sürecine dayanan bir uzmanlık alanıdır (MEB 2017; Darling-Hammond 2006). Öğretmen; bilgiyi aktaran, öğrencileriyle duygusal bağ kuran, sınıf ortamını yöneten ve toplumsal değerleri modelleyen bir figür olarak sürekli sözlü iletişim içindedir (Shulman 1987; Brophy 2004). Bu nedenle sürdürülebilir ve işlevsel bir iletişim becerisi, pedagojik etkinliğin temel koşullarından biri olarak değerlendirilmektedir (Walsh 2006).

Eğitim sürecinde öğretmenin en temel araçlarından biri sestir. Öğretmen sesini etkili biçimde kullanabildiğinde öğrencilerin dikkatini çekebilir, konuyu anlaşılır kılabilir, motivasyonu destekleyebilir ve sınıf yönetimini kolaylaştırabilir. Buna karşılık diksiyon sorunları yaşayan bir öğretmenin anlaşılma güçlüğü çekebileceği, öğrenci ilgisini sürdürmekte zorlanabileceği ve eğitim sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebileceği alanyazında dile getirilmektedir (Keray Dinçel 2023: 877-880; Selanik Ay 2015: 6-7). Öğrencinin öğretmenin sesine ilişkin ilk izlenimi; ton, telaffuz, ritim ve genel enerji gibi unsurlardan etkilenebilmektedir (Rubin 1992). Bu açıdan bakıldığında diksiyon, öğretmenlik mesleğinin önemli yeterlilik alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında diksiyon ve etkili konuşma çoğunlukla genel konuşma eğitimi, söz söyleme sanatı ve performans bağlamında ele alınmaktadır (Özdemir 2005; Şenbay 2018; Gürzap 2019; Zeyrek 2021). Konuşma eğitiminin belirli bir dersle sınırlı olmayan ve yaşam boyunca geliştirilmesi gereken bir beceri alanı olduğu da vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Sevindik 2020: 295-296). Buna karşılık öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu ve çoğunlukla telaffuz, konuşma akıcılığı, konuşma kaygısı veya ses kullanımı gibi belirli boyutlara odaklandığı görülmektedir (Selanik Ay 2015; Keray Dinçel 2023; Killioğlu ve Temizkan 2024).

Bu çalışma önceki alanyazından üç yönde ayrılmaktadır. Birincisi, diksiyonu iletişim kuramı, pedagojik alan bilgisi, bilişsel yük ve sınıf içi etkileşim yaklaşımlarını bir araya getiren bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. İkincisi, doğrudan diksiyonu inceleyen araştırmalar ile sınıf söylemi ve öğretim niteliği üzerinden dolaylı kanıt sağlayan çalışmaları birbirinden ayırmaktadır. Üçüncüsü, öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulama ve politika önerilerini dilsel çeşitliliğe saygı, anlaşılabilirlik ve pedagojik işlevsellik ölçütleri çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu yönüyle çalışmanın alanyazına kuramsal bir sentez ve uygulamaya yönelik çıkarımlar sunması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleğinde etkili konuşma becerisi ve diksiyon yeterliğinin pedagojik önemini ilgili alanyazın doğrultusunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Diksiyon kavramının kuramsal çerçevesi ve temel bileşenleri nelerdir?
- Etkili konuşma becerisinin öğretmenlik mesleğindeki yeri alanyazında nasıl değerlendirilmektedir?
- Diksiyon bileşenlerinin sınıf içi iletişimle ilişkisi alanyazında nasıl ele alınmaktadır?

- Alanyazında öğretmen yetiştirme süreçlerinde diksiyon eğitimine nasıl yer verilmektedir?
- İncelenen alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin diksiyon becerilerinin geliştirilmesine yönelik hangi uygulamalar önerilmektedir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, farklı yöntemlerle üretilmiş ampirik araştırmaları, kuramsal eserleri ve kurumsal belgeleri belirli bir araştırma problemi çerçevesinde bir araya getirmeye imkân veren bütünleştirici alanyazın incelemesi olarak tasarlanmıştır (Whittemore ve Knafl 2005). Bu yaklaşımın tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlikte diksiyon ve etkili konuşmaya ilişkin bilimsel birikimin eğitim bilimleri, iletişim, dilbilim, psikoloji ve ses eğitimi gibi farklı alanlara yayılmasıdır. Çalışmada yeni ampirik veri toplanmamış; sonuçlar seçilen kaynakların betimsel ve eleştirel sentezine dayandırılmıştır. Çalışma, kapsamlı ve tüketici bir sistematik derleme olarak değil, ölçüt temelli kaynak seçimine dayanan bütünleştirici bir inceleme olarak konumlandırılmıştır.

1.2 Tarama Stratejisi

Alanyazın taraması 15 Mart-30 Nisan 2026 tarihleri arasında DergiPark, TR Dizin, Google Akademik, ERIC ve Web of Science veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Taramada “öğretmen diksiyonu”, “etkili konuşma becerisi”, “sözlü iletişim ve öğretmenlik”, “öğretmen ses kullanımı”, “öğretmen adayları konuşma becerisi”, “teacher diction”, “teacher oral communication skills”, “teacher voice use”, “pre-service teacher speaking skills” ve “classroom communication” ifadeleri kullanılmıştır. Anahtar kelimeler veri tabanlarının arama özelliklerine göre tek başına ve farklı kombinasyonlar hâlinde uygulanmıştır. Google Akademik’in sonuçlarının dinamik yapısı nedeniyle bu veri tabanında ilgililik sırasına göre ulaşılan kaynaklar başlık, özet ve gerektiğinde tam metin düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tarama yalnızca doğrudan diksiyonu inceleyen araştırmalarla sınırlandırılmamıştır. Öğretmen sesi, sözlü anlatım, konuşma kaygısı, sınıf söylemi, pedagojik alan bilgisi, bilişsel yük, ses sağlığı ve öğretmen yetiştirme süreçleri hakkında açıklayıcı kanıt sağlayan kaynaklar da inceleme kapsamına alınmıştır. Bununla birlikte ilk taramada ulaşılan kayıtların ve yinelenen sonuçların veri tabanlarına göre sayısal dökümü eş zamanlı olarak arşivlenmediğinden çalışma sistematik derleme olarak sunulmamış ve PRISMA türü bir akış şeması kullanılmamıştır. Bu durum, incelemenin tekrarlanabilirliğini sınırlandıran bir unsur olarak kabul edilmiştir.

1.3 Kaynakların Seçimi

Kaynaklar konu alanıyla ilişkileri bakımından iki düzeyde değerlendirilmiştir. Birinci düzeyde öğretmenler, öğretmen adayları, öğretmen sesi, sınıf içi sözlü iletişim, konuşma becerisi ve diksiyonla doğrudan ilişkili ampirik ve kuramsal çalışmalar yer almıştır. İkinci düzeyde ise diksiyonun kavramsal

temellerini, iletişim ve öğrenme süreçlerini, ses sağlığını ve öğretmen yeterliklerini açıklamak amacıyla kullanılan kuramsal eserler ile kurumsal belgeler değerlendirilmiştir.

Güncel alanyazının seçiminde şu ölçütler kullanılmıştır: (a) 2000-2026 yılları arasında yayımlanmış olması, (b) hakemli dergi makalesi, akademik kitap, kitap bölümü veya araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkili kurumsal belge niteliği taşıması, (c) öğretmenlik, öğretmen adayları, sınıf içi sözlü iletişim, diksiyon, ses kullanımı veya öğretmen yeterlikleriyle ilişkili olması, (d) Türkçe veya İngilizce yayımlanmış olması ve (e) tam metnine erişilebilmesi. Bildiri özetleri, editöre mektuplar, hakemsiz popüler metinler, yalnızca yazılı iletişime odaklanan çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri ve tam metnine erişilemeyen yayınlar kapsam dışında bırakılmıştır. MEB, YÖK, Avrupa Birliği kurumları ve SCALE tarafından yayımlanan ve doğrudan öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme programları veya performans değerlendirmesiyle ilişkili belgeler ile TDK sözlük maddesi bu kapsamın istisnasını oluşturmaktadır.

İletişim, pedagojik alan bilgisi, fonetik, psikodilbilim, dilsel sosyalleşme, bilişsel yük, sınıf yönetimi, ses sağlığı, drama ve yansıtıcı uygulama alanlarında kurucu nitelik taşıyan bazı 2000 öncesi eserler tarih ölçütünden bağımsız olarak amaçlı biçimde incelemeye alınmıştır. Böylece tarih sınırı güncel ampirik ve betimsel araştırmalar için uygulanmış; alanyazındaki temel kuramsal kaynaklar için uygulanmamıştır.

İnceleme korpusu, konu alanına ilişkin 52 akademik yayın ile 6 kurumsal belge ve sözlük kaynağından oluşan toplam 58 kaynağı kapsamaktadır. İnceleme yöntemini temellendirmek amacıyla kullanılan Whittemore ve Knafl (2005) korpusa dâhil edilmemiştir.

1.4. Verilerin Çözümlemesi

İncelemeye alınan kaynakların değerlendirilmesinde; yayın yılı, yayın türü, araştırma bağlamı, araştırma deseni, ele alınan diksiyon veya sözlü iletişim bileşeni, temel bulgular, kanıtın doğrudan yahut dolaylı niteliği ve öğretmen eğitimi açısından çıkarımlar başlıklarından oluşan bir kaynak inceleme matrisi kullanılmıştır. Kaynaklar önce ayrı ayrı incelenmiş, ardından benzer bulgular karşılaştırılarak ortak ve ayrışan yönler belirlenmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda başlangıçta dört ana tema oluşturulmuştur: (a) diksiyonun kapsamı ve kuramsal işlevleri, (b) diksiyon bileşenlerinin sınıf içi yansımaları, (c) ölçünlü dil, ağız çeşitliliği ve pedagojik dilsel uyum ve (d) öğretmen yetiştirme süreçlerinde diksiyon eğitimi. Alt temalar kaynakların tekrarlı okunması ve karşılaştırılması sırasında geliştirilmiştir.

Yorumlama sürecinde doğrudan diksiyonu veya öğretmen adaylarının konuşma performansını inceleyen araştırmalar ile sınıf söylemi, pedagojik alan bilgisi, bilişsel yük ve öğretim niteliği üzerinden dolaylı kanıt sağlayan çalışmalar birbirinden ayrılmıştır. Dolaylı kaynaklardan elde edilen bulgular, diksiyonun doğrudan veya nedensel etkisinin kanıtı olarak değil, olası pedagojik işlevlerini açıklayan

kuramsal destekler olarak değerlendirilmiştir. Kaynakların farklı araştırma desenlerine ve yayın türlerine sahip olması nedeniyle standartlaştırılmış bir metodolojik kalite puanlaması yapılmamıştır.

2. BULGULAR VE TARTIŞMA

2.1. Diksiyonun Kapsamı ve Kuramsal İşlevleri

Diksiyon, Latince dictio kökünden türemekte ve “söyleme biçimi” veya “konuşma tarzı” olarak karşılanmaktadır. Dilbilimsel açıdan diksiyon; fonetik doğruluk, artikülasyon, vurgu, tonlama, konuşma hızı ve söyleyiş açıklığı gibi bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Crystal 2008: 142). TDK (t.y.), diksiyonu seslerin ve sözlerin kurallara uygun söylenmesi ile açık ve duru konuşma biçimi olarak tanımlamaktadır. Babrak (2026: 140-148) ise diksiyonu seslerin doğru çıkarılması, kelimelerin anlaşılır ifade edilmesi ve Türkçe kurallarına uygun telaffuz yapılması olarak ele almaktadır.

Tanımlar üç boyutta kümelenmektedir: fonetik doğruluk, anlaşılabilirlik-işlevsellik ve estetik-etkileycilik. Crystal (2008) ve Laver (1994) gibi dilbilim kökenli yaklaşımlar diksiyonu daha çok fonetik ve artikülatif parametrelerle sınırlı tutarken; Zeyrek (2021), Özdemir (2005), Gürzap (2019) ve Şenbay (2018) kavramı vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden dili ve hedef kitleye uygunluk gibi daha geniş bir sözlü iletişim yelpazesi içinde konumlandırmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlik bağlamında geniş kapsamlı yaklaşımı benimsemektedir; zira sınıf içi iletişimde fonetik doğruluk tek başına yeterli olmayıp vurgu, tonlama, konuşma hızı ve pedagojik amaca uygunluk da bütüncül biçimde ele alınmalıdır.

Etkili konuşmanın temel ilkeleri arasında tonlama, açıklık, amaca uygunluk, hedef kitleye uygunluk, vurgu, telaffuz, akıcılık ve göz teması öne çıkmaktadır (Kaya 2020; Özdemir 2005; Gürzap 2019; Şenbay 2018; Zeyrek 2021). Burada diksiyon ile etkili konuşma arasında kavramsal bir ayrım yapılması gerekmektedir. Telaffuz, artikülasyon, vurgu, tonlama, konuşma hızı ve ses kullanımı diksiyonun temel bileşenleri arasında yer alırken; beden dili ve göz teması dar anlamda diksiyonun değil, etkili sözlü iletişimin sözsüz destekleyicileridir. Bu çalışmada diksiyon, etkili konuşmanın tamamı olarak değil, onun ses ve söyleyişe dayalı temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlik bağlamında telaffuz, vurgu, tonlama, açıklık ve akıcılık mesajın dilbilimsel-fonetik boyutunu; amaca uygunluk, öğrenci düzeyini gözetme ve göz teması ise pedagojik-pragmatik boyutunu oluşturmaktadır. Laver’in (1994: 394) de belirttiği gibi, konuşmanın fonetik bileşenleri birbirleriyle ilişkili işlemektedir; bir bileşendeki aksama bütünü etkileyebilmektedir. Bu nedenle diksiyon eğitimi tek tek ses çalışmalarıyla sınırlı kalmamalı; konuşma hızı, nefes, vurgu, tonlama, akıcılık ve pedagojik iletişim becerilerini birlikte ele alan bir yaklaşımla tasarlanmalıdır.

Kuramsal açıdan diksiyon, sınıf içi iletişimde çok katmanlı bir işlev üstlenebilir. Shannon ve Weaver’ın (1949: 7) modelinde gürültü, iletişim kanalında iletinin aktarımını bozan teknik ya da sinyal düzeyindeki etkenleri ifade etmektedir. Schramm (1954: 8) ise iletişimde anlamlandırma sorunlarına

dikkat çekerek kavramın kullanım alanını genişletmiştir. Bu ayrım çerçevesinde artikülasyon bozukluğu, yetersiz ses şiddeti, kontrolsüz duraklama ve nefes kesintileri öncelikle konuşma sinyalinin ayırt edilebilirliğini etkileyen akustik veya kanal düzeyindeki sorunlar olarak değerlendirilmelidir. Telaffuz veya vurgu farklılığı bir kavramın yanlış anlaşılmasına, anlamın belirsizleşmesine yahut farklı yorumlanmasına yol açtığına ise semantik sonuçlar doğurabilir. Dolgu sesleri ve akıcılık kesintileri de doğrudan semantik gürültü olmaktan çok söylem akışını ve dinleyicinin işleme sürecini zorlaştıran unsurlardır. Dolayısıyla bütün diksiyon sorunlarını tek başına “semantik gürültü” olarak sınıflandırmak yerine, sorunun iletişim sinyali ve anlamlandırma üzerindeki işlevine göre ayrım yapmak daha uygundur.

Selanik Ay (2015: 6-7), sınıf öğretmeni adaylarının %43,62’sinin kendi diksiyonlarını düzgün bulmadığını, %27,51’inin bazı kelimeleri telaffuz edemediğini ve %14,09’unun çok hızlı konuştuğunu bildirmiştir. Bu bulgular, diksiyon yetersizliğinin yalnızca estetik bir konuşma problemi değil; öğrenme niteliğini etkileyebilen pedagojik bir iletişim sorunu olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Rubin’in (1992: 511-531) çalışması da öğretim elemanının konuşmasına ilişkin algıların, öğrencilerin anlama ve yeterlik değerlendirmelerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Shulman’ın (1987: 8) pedagojik alan bilgisi çerçevesinde öğretmen, alan bilgisini öğrencilerin anlayabileceği temsil biçimleri, açıklamalar, sorular ve stratejiler aracılığıyla dönüştürür. Bu dönüştürmenin sınıf içindeki en görünür araçlarından biri sözlü anlatımdır. Ball, Thames ve Phelps (2008: 395) da öğretmenin kavramları öğrenci düzeyine uygun biçimde temsil etmesinin önemini vurgulamaktadır. Baumert ve arkadaşları (2010: 158-165) ile Hill ve arkadaşları (2008: 438-445), öğretmenin kavramları sözlü olarak açıklama ve temsil etme kalitesinin ders niteliği ve öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olabildiğini göstermiştir. Bu bulgular, pedagojik alan bilgisinin sınıf içindeki görünür araçlarından birinin sözlü açıklama olduğunu göstermektedir. Diksiyon yeterliliği ise bu açıklamaların anlaşılabilirliğini destekleyebilecek olası iletişim koşullarından biri olarak değerlendirilebilir; ancak söz konusu çalışmalar diksiyonu doğrudan ölçmediği için bu ilişki kuramsal bir çıkarım niteliğindedir.

Mercer ve Howe (2012: 12-21) ile Alexander (2020), sınıf içi diyalogun ortak anlam inşasındaki rolüne dikkat çekerken; Walsh (2006) öğretmenin ses tonu ve hitabet stratejisinin etkileşimin yönünü etkileyebileceğini belirtmektedir. Açık artikülasyon, uygun vurgu ve tonlama diyalojik katılımı kolaylaştırabilecek iletişim koşulları olabilir; fakat diksiyon yeterliliğinin tek başına diyalojik öğretimi güvence altına aldığı ileri sürülemez.

MEB’in (2017: 14) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde iletişim becerileri; kendini doğru ve anlaşılır ifade etme ile farklı iletişim biçimlerini amaca uygun kullanma alt boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi’nin (2006: 13) yaşam boyu öğrenme çerçevesi de ana dilde iletişimi temel yeterliklerden biri olarak tanımlamaktadır. Darling-Hammond (2006: 302)

ise öğretmen yetiştirme programlarının adaylara güçlü alan bilgisi, pedagojik beceri ve sınıf içi uygulama yeterliği kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede etkili konuşma, öğretmenin pedagojik bilgi ve becerisini sınıf ortamında işlevsel hâle getiren temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Bütüncül bakıldığında diksiyon; (1) iletişim kanalındaki gürültüyü azaltabilecek bir mekanizma, (2) gönderici ile alıcı arasında anlam örtüşmesini destekleyebilecek bir köprü, (3) pedagojik alan bilgisinin sözlü temsile dönüştürülmesini kolaylaştırabilecek bir araç ve (4) bilişsel yük kuramı (Sweller 1988) bağlamında öğrencinin işleme sürecini düzenleyebilecek bir etken olarak konumlandırılabilir. Bu model kuramsaldır; ilişkilerin ampirik olarak sınanmasına ihtiyaç vardır.

2.2. Diksiyon Bileşenlerinin Sınıf İçi Yansımaları

Artikülasyon ve anlaşılabilirlik. Artikülasyon, konuşma organlarının ses üretimindeki biçim ve konumunu ifade eder. Doğru artikülasyon sözcüklerin net algılanmasını sağlarken; yetersiz artikülasyon ses yutma, kelimelerin karışması ve anlaşılabilirliğin azalmasına yol açabilir (Laver 1994: 398). Öğretmenlikte alan terimlerinin açık ve doğru aktarılması, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeylerinde kavramsal ve akademik dil edinimi açısından önemlidir. Keray Dinçel (2023: 877-880), Türkçe öğretmeni adaylarında telaffuz sorunları, ses yutma, hızlı konuşmaya bağlı artikülasyon bozulmaları ve bölgesel söyleyiş özelliklerinin görülebildiğini bildirmiştir. Selanik Ay (2015: 6-7) benzer biçimde adayların önemli bir bölümünün kendi diksiyonlarını yetersiz bulduğunu ortaya koymuş; Killioğlu ve Temizkan (2024: 160) ise konuşma tutukluğunun sınıf düzeyi ilerledikçe kendiliğinden çözülmediğini göstermiştir. Bu bulgular, uygulamalı artikülasyon çalışmalarının lisans programının erken döneminde başlaması gerektiğine işaret etmektedir. Garnica (1977: 63-88) da çocukların yetişkin konuşmasındaki prozodik özelliklere duyarlı olduğunu vurgulamaktadır.

Vurgu, tonlama ve anlamlandırma. Vurgu ve tonlama, konuşmaya anlam katmanları ekleyen temel prozodik araçlardır (Crystal 2008: 248; Babrak 2026: 142). Öğretmenlik bağlamında bu bileşenler, içerik hiyerarşisini sözlü olarak görünür kılmaya yardımcı olabilir. Keray Dinçel (2023: 881), öğretmen adaylarının güzel konuşmada vurgu, tonlama ve akıcılığı önemli gördüğünü; Dilekçi (2022: 189) ise Türkçe öğretmenlerinin %18'inin diksiyon, %16'sının beden dili eğitimi talep ettiğini bildirmiştir. Walsh (2006: 132), tonlamanın soru sorma, geri bildirim ve katılımı yönlendirmede pragmatik bir rol oynayabileceğini belirtmektedir. Cutler ve Foss'un (1977: 1-10) bulgusu ise sınıf ortamında doğrudan elde edilmemiş dolaylı bir psikodilbilimsel kanıt olarak; vurgunun belirli öğeleri algısal açıdan öne çıkarabileceğine işaret etmektedir.

Konuşma hızı, duraklama ve bilişsel yük. Konuşma hızı, öğrencinin işleyebileceği bilgi miktarını etkileyen önemli bir değişkendir (Levelt 1989: 23). Sweller'e (1988: 261) göre bireyin işleme kapasitesi sınırlıdır; gereğinden hızlı veya düzensiz konuşma öğrenmeyi güçleştirebilir. Keray Dinçel (2023: 879), hızlı konuşmanın anlaşılma, ses yutma ve seslerin karışmasına yol açabildiğini

belirtmiştir. Killioğlu ve Temizkan (2024: 160-162), öğretmen adaylarının hece ve kelime üretim hızları ile konuşma planlılık düzeylerine ilişkin betimsel veriler sunmuştur. Bu bulgular, konuşma üretimi ve planlama arasındaki ilişki bakımından bilişsel yük kuramıyla ilişkilendirilebilir; ancak çalışma öğrencilerin bilişsel işleme süreçlerini doğrudan ölçmemiştir. Etkili konuşma hızı sabit bir ölçüye indirgenmemeli; konu güçlüğü, yaş ve ön bilgi düzeyine göre ayarlanmalıdır.

Ses şiddeti, nefes ve ses sağlığı. Yetersiz ses şiddeti arka sıralardaki öğrencilerin dersi takip etmesini güçleştirirken; aşırı yüksek ses rahatsızlık ve dikkat kaybı yaratabilir. Nefes yetersizliği kelimelerin bölünmesine, ses titremesine ve ses yorgunluğuna yol açabilir. Vilkmann (2004), öğretmenlikte ses sağlığının mesleki bir risk alanı olduğunu vurgulamaktadır. Roy ve arkadaşları (2004: 281-293) öğretmenlerde ses bozukluklarının genel nüfusa göre daha yaygın olabildiğini; Morton ve Watson (1998: 133-139) ise öğretmenlerin ses kullanımına ilişkin sorun ve algılarını ortaya koymuştur. Selanik Ay (2015: 6), sınıf öğretmenlerinin %80'inin kızdıklarında ses tonlarını yükselttiklerini, %76,66'sının ise seslerini herkesin duyabileceği biçimde ayarlayabildiğini bildirmiştir. Bu bulgular, ses şiddetinin hem fiziksel koşullar hem de duygusal tepkiler bağlamında ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Sınıf yönetimi, dikkat, motivasyon ve dilsel model olma. Kounin (1970: 74), etkili öğretmenlerin dikkat yönlendirme ve sınıf akışını düzenleme stratejileri kullandığını göstermiştir. Öğretmenin ses tonu, temposu ve duraklamaları bu süreçte dolaylı fakat işlevsel bir araç olabilir. Brophy (2004: 19), öğretmenin tutumu, enerjisi ve etkileşim biçiminin güdülenmede önemli olduğunu belirtmektedir. Praetorius ve arkadaşları (2018: 412-415) ile Muhonen ve arkadaşları (2018: 72-76), öğretmenin söylem kalitesinin bilişsel katılım, motivasyon ve akademik performansla ilişkili olabildiğini göstermiştir. Van der Veen ve arkadaşları (2017: 19-21) ise üretken sınıf söylemi uygulamalarının çocukların sözlü iletişim yeterlikleriyle ilişkisine işaret etmektedir. Bu bulgular, Kounin'in sınıf akışı yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir; ancak doğrudan diksiyon etkisi olarak yorumlanmamalıdır.

Konuşma kaygısı da performansı etkileyebilir. Keray Dinçel (2023: 878-879), öğretmen adaylarının heyecan ve özgüven eksikliği nedeniyle ses titremesi, sözcükleri tamamlayamama ve göz teması kuramama gibi sorunlar yaşayabildiğini bildirmiştir. Karalı ve arkadaşları (2021: 2279-2280), topluluk önünde zorlanan adayların kaygı düzeyinin belirgin biçimde yüksek olduğunu; yöresel ağız kullanımının bu kaygıyı artıran etkenlerden biri olabildiğini saptamıştır. Şeref ve Toker Öz (2025: 120-123) de konuşma kaygısının mükemmeliyetçilikle ilişkili olabildiğini göstermiştir. Bu nedenle diksiyon eğitimi yalnızca teknik ses çalışmalarıyla sınırlı kalmamalı; kaygı yönetimi, özgüven ve sınıf önünde konuşma deneyimini de içermelidir.

İncelenen kanıtlar birlikte değerlendirildiğinde üç farklı kaynak grubunun öne çıktığı görülmektedir. Birinci grupta öğretmen adaylarının telaffuz, akıcılık, konuşma hızı ve kaygı durumlarını doğrudan betimleyen araştırmalar bulunmaktadır. İkinci grupta öğretmenlerin ses sağlığı ve mesleki ses

kullanımına ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Üçüncü grupta ise sınıf söylemi, pedagojik alan bilgisi, bilişsel katılım ve öğretim niteliği üzerinden dolaylı kanıt sağlayan çalışmalar bulunmaktadır. İlk iki grup diksiyonun belirli bileşenleri hakkında doğrudan veri sağlarken, üçüncü gruptaki çalışmalar diksiyonu bağımsız bir değişken olarak ölçmemektedir. Ayrıca diksiyon eğitiminin öğrenci başarısı, motivasyonu veya sınıf yönetimi üzerindeki etkisini doğrudan sınayan kontrollü deneysel ve yarı deneysel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle alanyazındaki ilişkisel ve betimsel bulguların nedensel sonuçlar biçiminde yorumlanmaması gerekmektedir.

Öğretmen aynı zamanda akademik dil modelidir. Vygotsky'ye (1978: 86) göre bilişsel gelişim sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla şekillenir. Schieffelin ve Ochs (1986: 163) da çocukların dilin kullanım biçimlerini etkileşim yoluyla edindiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin açık, doğru ve bağlama uygun konuşması, hem ders içeriğinin anlaşılmasına hem de akademik söylem biçimlerinin edinilmesine katkı sağlayabilir.

Diksiyon bileşenlerinin pedagojik etkileri, olası sorunlar ve eğitim gereksinimleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Diksiyon Bileşenleri, Pedagojik Etkileri ve Eğitim Gereksinimleri

Diksiyon bileşeni	Alanyazında ilişkilendirilen olası pedagojik işlev	Olası sorun	Eğitim gereksinimi
Artikülasyon	Anlaşılabilirliği ve kavramların ayırt edilmesini destekleyebilir.	Ses yutma, yanlış telaffuz, kelimelerin karışması	Boğumlama ve sesletim çalışmaları
Vurgu ve tonlama	Anlam hiyerarşisinin görünürleşmesine ve dikkatin yönlendirilmesine katkı sağlayabilir.	Monotonluk, anlam belirsizliği, yanlış vurgu	Prozodi, okuma ve konuşma uygulamaları
Konuşma hızı ve duraklama	Bilişsel işlemlemeyi ve düşünme için gerekli sürenin oluşmasını destekleyebilir.	Aşırı hızlı/yavaş konuşma, dolgu sesleri, kopuk anlatım	Tempo, nefes ve duraklama çalışmaları
Akıcılık	Mesajın bütünlüklü algılanmasını kolaylaştırabilir.	Dolgu cümlelerin sesleri, yarıda kalması	Hazırlıklı konuşma, kayıt analizi, yansıtıcı değerlendirme
Ses şiddeti ve nefes	Duyulabilirliği ve sağlıklı ses kullanımını destekleyebilir.	Ses yorgunluğu, sınıfa kısıklık, ulaşamama	Diyafram nefesi, ses hijyeni, ısınma egzersizleri

Not. Tablo, Crystal (2008), Laver (1994) ve Babrak (2026) çerçevesinde; Keray Dinçel (2023), Selanik Ay (2015), Killioğlu ve Temizkan (2024), Vilkman (2004) ve Roy vd. (2004) bulgularından yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

2.3 Ölçünlü Dil, Ağız Çeşitliliği ve Pedagojik Dilsel Uyum

Türkçe; ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması-sertleşmesi, sözcük vurgusu örüntüleri, hece yapısı ve eklerin ses uyumuna göre biçimlenmesi bakımından diksiyon çalışmalarında özel olarak ele alınmalıdır (Banguoğlu 2007: 89). Türkçede sözcük vurgusu genellikle son hecede yoğunlaşsa da özel adlar, yer adları ve cümle içi anlam ilişkilerinde farklılık gösterebilir (Demircan 2001: 60-74; Soykan 1998: 119-142). Yanlış vurgu anlamı belirsizleştirebilir; doğru vurgu ise dinleyicinin dikkatini yönlendirebilir.

Türkiye'nin geniş coğrafyasında konuşulan bölgesel ağızlar, öğretmen adaylarının sözlü anlatım alışkanlıklarını etkileyebilmektedir (Ergenç 1995: 47). Keray Dinçel (2023: 880), adayların bölgesel ağız özelliklerini konuşmalarına yansıtılabildiğini; bazı seslerin ölçünlü Türkçeden farklı telaffuz edilebildiğini ve yöresel tabirlerin kullanılabildiğini belirtmektedir. Karalı ve arkadaşları (2021: 2280) ise yöresel ağız kullanımının konuşma kaygısını artıran etkenlerden biri olabildiğini göstermiştir. Bu bulgular, ağız çeşitliliğinin yalnızca fonetik değil, aynı zamanda psikolojik ve pedagojik bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada pedagojik dilsel uyum, öğretmenin bölgesel ve bireysel dil kimliğini terk etmesi değil; konuşmasını öğrencilerin gereksinimleri ve öğretim bağlamı doğrultusunda anlaşılabilirlik, akademik dil ve ortak anlam üretimi bakımından uyarlayabilmesi olarak önerilmektedir. Vygotsky'nin (1978) dilin öğrenme ve anlamlandırmadaki aracılık işlevine ilişkin yaklaşımıyla bağlantılı olan bu kavram, öğretmenin gerektiğinde ölçünlü Türkçeye geçebilmesini ve farklı dilsel kodlar arasında bilinçli seçim yapabilmesini ifade etmektedir. Buradaki temel ölçüt aksansızlık değil; anlaşılabilirlik, bağlama uygunluk ve pedagojik işlevselliştir. Dolayısıyla bölgesel ağız özellikleri kendiliğinden bir konuşma hatası olarak değil, öğretim bağlamına göre yönetilmesi gereken dilsel çeşitlilik unsurları olarak değerlendirilmelidir.

Banguoğlu (2007), Demircan (2001), Soykan (1998) ve Ergenç (1995) gibi kaynaklar, Türkçenin fonetik yapısının evrensel diksiyon ilkelerine doğrudan indirgenemeyeceğini göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışmaların çoğu dilbilimsel betimleme düzeyinde kalmakta; ağız çeşitliliğinin branş ve kademelere göre pedagojik etkilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalara hâlâ ihtiyaç bulunmaktadır.

2.4 Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinde Diksiyon Eğitimi: YÖK Belgeleri ve İlgili Alanyazın

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçlerinin ulusal düzeydeki çerçevesini değerlendirmek amacıyla YÖK'ün 2018 tarihli Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ile 2023 tarihli Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Çerçeve Dokümanı incelenmiştir. YÖK'ün 2018 tarihli belgesinde Türk Dili I-II ve Öğretmenlik Uygulaması gibi sözlü ve yazılı iletişimle ilişkilendirilebilecek derslere yer verilmekle birlikte, bütün öğretmenlik programları için yalnızca diksiyon ve ses eğitime odaklanan ortak bir zorunlu ders açık biçimde tanımlanmamıştır. YÖK'ün 2023 tarihli belgesinde de mesleki iletişimle ilişkili hedefler bulunmasına karşın artikülasyon, vurgu-tonlama, konuşma hızı ve ses sağlığı ayrı bir yeterlik alanı olarak ayrıntılandırılmamıştır. Bu değerlendirme yalnızca incelenen YÖK

çerçeve belgeleriyle sınırlıdır; üniversitelerin güncel ders bilgi paketlerinin tamamını temsil etmemektedir.

İlgili ampirik araştırmalar, öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin diksiyon ve etkili konuşma eğitimine yönelik ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Selanik Ay (2015), Keray Dinçel (2023) ve Killioğlu ve Temizkan (2024), öğretmen adaylarında telaffuz, artikülasyon, hız kontrolü ve konuşma akıcılığı bakımından geliştirilmesi gereken yönler bulunduğunu bildirmiştir. Saraç (2008: 4-6), Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün lisans programında diksiyon dersine yer verilmesini istediğini; Dilekçi (2022: 186-189) ise Türkçe öğretmenlerinin etkili iletişim, diksiyon ve beden dili konularında hizmet içi eğitim talep ettiğini ortaya koymuştur. Doğru (2023: 57) ile Doğru ve Doğru (2024: 1791), öğretmen adaylarının Ses Eğitimi ve Diksiyon dersine yönelik olumlu değerlendirmelerini ve dersin zorunlu olmasına ilişkin beklentilerini bildirmiştir.

Uluslararası alanyazındaki bazı uygulama ve performans değerlendirme yaklaşımları da öğretmen adaylarının sözlü iletişim performanslarının görünür hâle getirilmesi açısından değerlendirilebilir. Sahlberg (2011: 89), Finlandiya öğretmen eğitiminin araştırma ve uygulama odaklı yapısını vurgulamaktadır. ABD’de kullanılan edTPA uygulamalarında ise adaylardan öğretim sürecine ilişkin video kayıtları, ders planları ve yansıtıcı değerlendirmeler sunmaları beklenmektedir (Stanford Center for Assessment, Learning and Equity [SCALE] 2019). Bu yaklaşımlar doğrudan diksiyon eğitimi modelleri değildir; ancak öğretmen adaylarının yönerge verme, soru sorma, geri bildirim sunma ve sözlü anlatım performanslarının değerlendirilmesine imkân sağlayabilecek çerçeveler olarak görülebilir.

İncelenen YÖK belgeleri ile ampirik çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, sözlü iletişimin genel öğretmen yeterlikleri içinde tanındığı; buna karşılık diksiyon ve ses kullanımının uygulamalı, açık ve süreklilik taşıyan bir eğitim alanı olarak daha görünür hâle getirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu sonuç bütün üniversitelerin güncel programlarının doğrudan incelenmesine değil, seçilen ulusal belgeler ve ilgili alanyazının sentezine dayanmaktadır.

3. UYGULAMA VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

İncelenen alanyazın doğrultusunda diksiyon ve etkili konuşma eğitiminin tek bir teorik dersle sınırlandırılmaması; uygulama, geri bildirim ve performans değerlendirmesine dayalı sarmal bir yapı içinde yürütülmesi önerilmektedir. Modelin temel bileşenleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2:Diksiyon ve Etkili Konuşma Eğitimine Yönelik Uygulama Modeli

Boyut	Temel uygulama	Değerlendirme biçimi
Yansıtıcı uygulama	Ses/video kaydı, öz değerlendirme, mikro öğretim	Yapılandırılmış performans rubriği
Teknoloji desteği	Konuşma hızı, duraklama, tonlama ve ses şiddeti analizi	Kayıt karşılaştırması ve gelişim dosyası
Drama	Rol oynama, doğaçlama, sınıf içi problem canlandırmaları	Performans gözlemi
Akran desteği	Akran geribildirimi ve küçük grup koçluğu	Akran değerlendirme formu
Branşa özgü eğitim	Alan terminolojisi, yönerge, soru ve açıklama çalışmaları	Branşa özgü konuşma görevleri
Ses sağlığı	Nefes, ses hijyeni, ısınma ve doğru ses kullanımı	Öz izleme ve uzman geribildirimi
Müfredat entegrasyonu	Zorunlu ders ve öğretmenlik uygulamasına yayılmış modüller	Süreç ve performans değerlendirmesi

Not. Tablo 2, incelenen alanyazındaki yansıtıcı uygulama, drama, ses sağlığı, performans değerlendirmesi ve öğretmen eğitimi yaklaşımlarından yararlanılarak yazar tarafından geliştirilen öneri niteliğinde bir uygulama modelidir. Modelin etkililiği bu çalışma kapsamında ampirik olarak sınanmamıştır.

Modelin kuramsal dayanakları Schön’ün (1983) yansıtıcı uygulaması, Hattie ve Zierer’in (2018) görünür öğrenme yaklaşımı, Heathcote ve Bolton (1995) ile San’ın (2019) drama temelli uygulamalarıdır. Lisans eğitiminin ilk yılında temel nefes, ses ve artikülasyon çalışmaları; sonraki yıllarda vurgu-tonlama, konuşma hızı, yönerge verme, soru sorma ve geri bildirim sunma uygulamaları önerilmektedir. Öğretmenlik uygulamasında sözlü performans; içerik bilgisi ve öğretim yöntemiyle birlikte anlaşılabilirlik, bağlama uygunluk, ses sağlığı ve öğrenci etkileşimi açısından değerlendirilmelidir.

Ölçme süreçleri bölgesel ağızları cezalandıran veya estetik ses özelliklerini mesleki yeterlik ölçütü hâline getiren bir yapıda olmamalıdır. Temel ölçütler anlaşılabilirlik, pedagojik işlevsellik, bağlama uyum ve sesin sağlıklı kullanımı olmalıdır. Görevdeki öğretmenler için ses sağlığı, sınıf içi ses kullanımı ve etkili konuşma konularında düzenli hizmet içi eğitimler planlanmalıdır. YÖK programlarına uygulamalı bir “Diksiyon ve Etkili Konuşma” bileşeninin eklenmesi, eğitim fakültelerinde konuşma laboratuvarı imkânlarının geliştirilmesi ve MEB hizmet içi eğitimlerinde ses sağlığı atölyelerinin yaygınlaştırılması öncelikli politika adımları olarak değerlendirilebilir.

4. SONUÇ VE SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, diksiyon ve etkili konuşma yeterliğinin öğretmenlik mesleğinde yalnızca estetik veya teknik bir beceri olarak değerlendirilemeyeceğini göstermektedir. İncelenen alanyazın; artikülasyon, vurgu-tonlama, konuşma hızı, duraklama, ses şiddeti ve nefes kontrolü gibi bileşenlerin öğretmenin

anlaşılabilirliği, sınıf içi etkileşimi ve ses sağlığı açısından önem taşıyabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bu bileşenlerin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki doğrudan etkilerine ilişkin kanıtlar sınırlıdır.

Kuramsal açıdan diksiyon; iletişim sürecindeki gürültüyü azaltabilecek, pedagojik alan bilgisinin sözlü temsile dönüştürülmesini destekleyebilecek ve öğrencinin bilişsel işleme sürecini kolaylaştırabilecek bir iletişim koşulu olarak değerlendirilebilir. Ancak pedagojik alan bilgisi, sınıf söylemi ve öğretim niteliği üzerine yapılan çalışmaların çoğu diksiyonu doğrudan ölçmemektedir. Bu nedenle söz konusu ilişkiler nedensel sonuçlar olarak değil, ampirik olarak sınanması gereken kuramsal çıkarımlar olarak yorumlanmalıdır.

Çalışmanın özgün katkısı üç düzeyde özetlenebilir. Birincisi, diksiyonun iletişim, pedagojik alan bilgisi, bilişsel yük, sınıf yönetimi ve öğretmen yetiştirme boyutlarını aynı analitik çerçevede değerlendirmesidir. İkincisi, Türkiye’deki program belgelerini ampirik ihtiyaç araştırmaları ve uluslararası uygulama örnekleriyle birlikte ele alarak sorunu yapısal bir gelişim alanı olarak tartışmasıdır. Üçüncüsü, yansıtıcı kayıt analizi, teknoloji desteği, drama, akran koçluğu ve branşa özgü uygulamaları bütüncül bir modelde birleştirmesi; ayrıca “pedagojik dilsel uyum” kavramıyla bölgesel ağız özelliklerini bir eksiklik olarak görmeden bağlama duyarlı konuşma uyarlamasını önermesidir.

Gelecek araştırmalarda; önerilen eğitim modellerinin etkililiğinin deneysel ve yarı deneysel desenlerle sınanması, branş ve kademeye özgü ihtiyaç analizlerinin yapılması, diksiyon yeterliğinin öğrenci çıktılarıyla ilişkisinin boylamsal izlenmesi, Türkiye’ye özgü geçerli bir sözlü iletişim yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve yapay zekâ destekli konuşma analizi araçlarının öğretmen eğitimindeki yerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme, belirtilen veri tabanlarında erişilebilen Türkçe ve İngilizce yayınlarla ve amaçlı biçimde seçilen kurucu eserlerle sınırlandırılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri, bildiri özetleri, hakemsiz popüler yayınlar ve çalışma kapsamında belirlenen altı kurumsal belge dışında kalan kurumsal raporlar incelemeye alınmamıştır. İlk taramada ulaşılan kayıtlar ve yinelenen sonuçlar veri tabanlarına göre sayısal olarak arşivlenmediğinden, çalışma için sistematik bir tarama akış şeması oluşturulamamıştır. Ayrıca kaynakların yöntemsel niteliğine ilişkin standartlaştırılmış bir kalite puanlaması yapılmamış ve branşlar ile eğitim kademeleri temelinde ayrı bir çözümleme gerçekleştirilmemiştir. Bu sınırlılıklar, bulguların kapsamı, aktarılabilirliği ve kanıt gücü değerlendirilirken dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Alexander, R. (2020). A dialogic teaching companion. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>

- Babrak, E. (2026). Etkili ve güzel konuşmanın yöntemleri: Sözel ifade ve diksiyon üzerine bir araştırma. E. Lokmanoğlu (Ed.), *İletişim çalışmaları* içinde (ss. 136-158). BİDGE Yayınları.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.
- Cutler, A., & Foss, D. J. (1977). On the role of sentence stress in sentence processing. *Language and Speech*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/002383097702000101>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin ses dizimi*. Der Yayınları.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 186-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.981621>
- Doğru, E. (2023). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Ses Eğitimi ve Diksiyon” dersine yönelik tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(1), 54-66. <https://doi.org/10.55142/jogser.1235568>
- Doğru, E., ve Doğru, Z. (2024). Öğretmen eğitiminde ses eğitimi ve diksiyon. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1791-1812. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1352699>
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Simurg Yayınları.
- European Parliament and Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.
- Garnica, O. K. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* içinde (ss. 63-88). Cambridge University Press.

- Gürzap, C. (2019). *Söz söyleme ve diksiyon*. Remzi Kitabevi.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206387>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511. <https://doi.org/10.1080/07370000802177235>
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., ve Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1006027>
- Kaya, A., (2020). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Salon Yayınları.
- Keray Dinçel, B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hatalarına ve güzel konuşmaya ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 873-888. <https://doi.org/10.36362/gumus.1262917>
- Killioğlu, İ., ve Temizkan, M. (2024). Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 160-183. <https://doi.org/10.16916/aded.1353507>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sevindik, F. (2020). İkna edici konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 289-301. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40137>
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Morton, V., & Watson, D. R. (1998). The teaching voice: Problems and perceptions. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 23(3), 133-139.

- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue in association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Özdemir, E. (2005). *Konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM - Mathematics Education*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Parsa, R. A., Gray, S. D., & Smith, E. M. (2004). Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 281-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)023](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)023)
- Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, 33(4), 511-531. <https://doi.org/10.1007/BF00973770>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- San, İ. (2019). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000781
- Saraç, C. (2008). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının alanlarına yönelik lisans programlarında yer almasını istedikleri seçmeli dersler (Marmara Üniversitesi örnekleme). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schramm, W. (1954). How communication works. W. Schramm (Ed.), *The process and effects of communication* içinde (ss. 3-26). University of Illinois Press.
- Selanik Ay, T. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41(Winter II), 1-15. <https://doi.org/10.9761/JASSS3130>
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Soykan, Ö. (1998). *Türkçede söz dizimi ve vurgu*. Yapı Kredi Yayınları.

- Stanford Center for Assessment, Learning and Equity. (2019). *edTPA assessment handbook*. Stanford University.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Şenbay, N. (2018). *Söz ve diksiyon sanatı*. (37. Bas.) Yapı Kredi Yayınları.
- Şeref, İ., ve Toker Öz, E. (2025). Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile topluluk karşısında konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 114-126. <https://doi.org/10.61087/IntJCES.2025.34>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Diksiyon*. Güncel Türkçe Sözlük. 13 Nisan 2026 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Vilkman, E. (2004). Occupational safety and health aspects of voice and speech professions. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 56(4), 220-253. <https://doi.org/10.1159/000078344>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu Eğitim ve Öğretim Dairesi Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-daire-baskanligi/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- YÖK. (2023). Öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programı çerçeve dokümanı. Yükseköğretim Kurulu. Link: <https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303608203.sunus-onsoz-uygulama-yonergesi.pdf>
- Zeyrek, S. (2021). Diksiyon ve güzel konuşma üzerine teorik notlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(79), 97-109.