

YURT DIŞINDA YAPILMIŞ SÖZ VARLIĞI ÇALIŞMALARININ YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ali ESGİN*

Öz: Günümüzde söz varlığına ilişkin çalışmaların arttığı, amaç, kapsam ve yöntem bakımından giderek çeşitlendiği gözlemlenmektedir. Toplumsal alandaki hızlı dönüşümlerin, değişen birey tanımlarının ve yeni eğitim anlayışlarının ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, yalnızca söz varlığı çalışmalarındaki artışı değil, aynı zamanda, bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerdeki çeşitlenmeyi de açıklamaktadır. Geçmişte genellikle dilin kelime hazinesini tespit etmeye (sıklık çalışmaları) dönük olarak gerçekleştirilen ve ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar, günümüzde söz varlığını geliştirmeye, özellikle de dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim materyallerinin daha işlevsel hâle getirilmesi gibi amaçlara odaklanmıştır. Bu amaçlar ekseninde yurt dışındaki çalışmalarda nicel yöntemlerle birlikte, nitel yöntemlerin de kullanılmaya başlandığı, farklı analiz metotları geliştirildiği görülmektedir.

Bu çalışmada söz varlığı konusunda yurt dışında yapılmış bazı çalışmaların yöntemleri üzerine değerlendirmeler yapılmaktadır. Değerlendirmede öncelik konunun ilk aşaması olan sıklık çalışmalarına verilmekte, daha sonra ise günümüzde özellikle söz varlığını gelişimini amaçlayan çalışmalarda kullanılan yöntemler üzerinde durulmaktadır. Değerlendirmede kullanılan çalışmaların seçiminde, ağırlıklı olarak Amerika'da söz varlığı çalışmaları konusunda aktif olarak faaliyet gösteren NRP'nin (The National Reading Panel [Ulusal Okuma Masası]) kriterlerinden yararlanılmıştır. Çoğu NRP tarafından da değerlendirmeye alınan ve ERIC veri tabanından elde edilmiş okuma odaklı 10 çalışma, amaçları ve yöntemleri bakımından incelenmiş, özellikle çalışmalara temel teşkil eden yöntemler irdelenmiştir. Söz konusu değerlendirmede ayrıca incelenen çalışmalardaki ortak bulgular üzerinden söz varlığı konusunda Batı'da öne çıkan tartışmalara yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, söz varlığı çalışmaları, kelime sıklığı, derlem, kelime hazinesi

* Doç. Dr; İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.

AN EVALUATION ON THE METHODS OF THE VOCABULARY STUDIES CONDUCTED ABROAD

Ali EŞGİN*

Abstract

Nowadays, it has been observed that the number of vocabulary studies has increased, and diversified with respect to target, scope and method. New needs that emerge as a result of the rapid social changes, changing definitions of the individual, and new understandings of education explain not only the increase in the number of vocabulary studies, but also the diversification in the methods used for these studies. The studies which were generally conducted in the past in order to detect the vocabulary of the language (frequency studies) and in which quantitative methods were dominantly used have been focusing nowadays on enriching the vocabulary, especially on the targets of improving the listening, speaking, reading, and writing skills, and functionalizing the educational materials. In accordance with these targets, it is observed that alongside with quantitative methods, qualitative methods have been used in the studies abroad, and that different analysis methods have been developed.

In this study, evaluations are made on the methods of some studies conducted abroad on vocabulary. Precedence in the evaluation is given to the frequency studies, the first stage of the subject, and afterwards, the methods used nowadays in the studies that aim especially at developing the vocabulary are emphasized. Criteria of NRP (The National Reading Panel), actively engaged in the vocabulary studies, predominantly in the USA, were benefited from in selecting the studies used in the evaluation. 10 reading-focused studies, most of which were also evaluated by NRP and which were obtained from ERIC database, were investigated with regards to their targets and methods, and the methods that especially constitute the basis of the studies. In the aforementioned evaluation, the discussions prominent in the West with respect to vocabulary via the common findings in the investigated studies were also included.

Key words: Vocabulary, vocabulary studies, word frequency, corpus

* Assoc. Prof. Dr.; Inonu University, The Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology.

Giriş: Söz Varlığı Çalışmalarını Nasıl Değerlendirmeliyiz?

Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de söz varlığına ya da söz varlığının gelişimine ilişkin çalışmaların her geçen gün arttığı, özellikle günümüzde konuyla ilgili geniş bir literatüre ulaşıldığı görülmektedir. Dilin gelişimine koşturucu olarak, söz varlığındaki genişleme ve derinleşmenin bu artışa neden olduğu söylenebilir. Fakat buradaki asıl etken, konuyu tanımlama ve ele alış biçimlerinde yaşanan değişimlerdir. Özellikle Batı’da 20. yüzyılın ortalarından itibaren dile, dilin yapısına, kullanımına ve içerimlerine dair felsefi ve bilimsel düzeydeki tartışmalar, bu konudaki daha önceki bazı kabulleri sarsmış, dille ilgili çalışmalara zemin oluşturan ontolojik ve epistemolojik dayanaklarda belirli kaymalara yol açmıştır. Dilin yapısına ve kullanımına dönük temellendirmelerdeki bu kaymalar, söz varlığı ya da derlem çalışmalarının önünü açmış, özellikle de dil öğreniminde tatmin edici sonuçlara ulaşmak için hangi unsurların öncelenmesi gerektiği sorusunu daha önemli hâle getirmiştir.

Sözgelimi, 1957 yılındaki *Sözdizimi Yapıları* (Syntactic Structures) çalışması ve Üretici-Dönüştürücü Dil Bilgisi Teorisi ile Noam Chomsky, hem dilbilim literatüründe kabul görmüş teorilerin yeniden gözden geçirilmesine (Karaoğlu, 2014: 182) hem de “derin yapı”, “yüzey yapı” gibi kavramlaştırmalarıyla söz varlığı çalışmalarına ilişkin yeni yönelimlere zemin hazırlamıştır. Özellikle derin yapı ve yüzey yapı karşılaştırması ekseninde, bir dilin sözdizimi ile onun anlam üretme ilişkisi, incelenmesi gereken temel bir konu hâline gelmiştir (Sezer, 1981: 165). Nitekim dilin yüzey yapıda görünen biçimi ile anlam olarak derin yapıda karşıladığı anlamlar arasındaki değişkenlikler, dilin işleyiş mekanizmasını daha iyi anlamaya yardımcı olabilecek (Demirci, 2010: 292) yeni referanslar sağlamıştır. Dil ve söz varlığı artık eski kabullerle incelenebilecek konular değildir. Dili analiz edebilmek veyahut söz varlığı çalışmalarında tatmin edecek sonuçlar alabilmek için geçmişte olduğundan daha kapsamlı ve daha ayrıntılı verilere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın doğurduğu gereklilikler, özellikle Batı’da, bir yandan söz varlığı unsurlarının çeşitlenmesine, diğer yandan da söz varlığı çalışmalarının kapsam ve hedeflerinin genişlemesine neden olmuştur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öngörülen hedefler değişirken, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli verilerin nasıl sağlanacağı sorusuna verilecek cevaplar da zamanla farklılaşmıştır.

Bu tartışmalar çerçevesinde günümüzde söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmektedir (Aksan, 2004:7). Dolayısıyla söz varlığına ilişkin çalışmalar da, özellikle Batı’da salt sözcük sayımını, sıklık ya da frekans dağılımını belirlemeye odaklanan çalışmalar olmaktan uzaklaşmış, bilhassa dili kullananların kültürel sermayesinin gelişimini tanımlayan kazanımlar ekseninde veriler üretmeyi amaçlayan çalışmalara dönmüştür. Bu anlayış açısından söz varlığı bütün disiplinlerin oluşumunda ve gelişimindeki başat unsurlar-

dan biri olarak görülmektedir. Örneğin, söz varlığı zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel dil becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücü, değişik akademik alanlardaki başarı ile yüksek bir ilişki göstermektedir (Göçer, 2009: 1026). Aynı anlayışın devamı olarak, bireyin sahip olduğu söz varlığı durumunun, söz varlığı edinimi üzerine yapılacak eğitim programları açısından büyük önem taşıdığı artık geniş oranda kabul gören bir görüştür (Butler, vd. 2010).

Bütün bu tartışmalar yanında, söz varlığı meselesinin birçok başka tartışmayı ya da konuyla bir şekilde ilişkili pek çok farklı sorunu da içerisinde barındıran bir mesele olduğu belirtilmemiştir. Söz varlığı kavramlaştırmasının tanımlanmasından, söz varlığı unsurlarının veyahut bileşenlerinin neler olduğuna, söz varlığının kapsamının nasıl ve hangi araçlarla belirleneceğinden, bu konudaki hedeflerin nasıl tayin edileceğine varıncaya değin oldukça geniş bir yelpazede tartışılan konunun, her geçen gün yeni ve farklı açmazlarla yüzleşmek zorunda kaldığı, dolayısıyla gün geçtikçe daha da çetrefilli bir hal aldığı açıktır. Fakat bu durumun yalnızca Türkiye için değil, aynı zamanda belli ölçülerde ve farklı bağlamlarda olsa da, Batı (İngilizce konuşulan dünya) için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Batı'daki söz varlığına ilişkin tartışma ve açmazlar, ülkemizde olduğu gibi yoğun olarak konunun temel boyutunu oluşturan (sıklık tespitine ya da derlem oluşturmaya dair sorunlar gibi) sorunlarla değil, daha çok konunun pratik edilmişindeki çeşitlenme ve sürekli olarak geliştirilen amaçlara ilişkin arayışlarla ilgilidir (Biemiller&Boote, 2006; Cain, 2007; Leung, 2008). Zira Batı, konunun temel boyutunu oluşturan ve söz varlığını belirlemeye dönük çalışmalara kaynaklık eden frekans ya da sıklık tespitinde veyahut derlem oluşturma çabalarında belli ortak kabullere ulaşmış, bu konuda bilhassa Türkçenin yapısından dolayı bizim özelde yaşadığımız bazı temel sorunları aşmış görünmektedir. Fakat bu tespitten yola çıkarak, Türkçenin söz varlığına ilişkin hâlihazırda yaşanan sorunların Batıdaki örneklerine bakarak aşılabileceği ya da Batıdakilere benzer yöntemler kullanarak, sözgelimi sıklık tespitinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabileceği yargısına ulaşılmamalıdır.

Batı'daki söz varlığı çalışmalarının, Türkçenin söz varlığının gelişmesine en azından dil yapılarındaki farklılıklar nedeniyle doğrudan model olamayacağı açıktır. Bu yazının amacı da zaten Batı'daki yöntemlerden hareketle böyle bir model arayışına girişmek ya da yaşanan sorunlara çözüm üretecek sihirli bir formül üretmek değildir. Aksine amacımız, söz varlığı konusunun günümüzdeki önemini vurgulayan bir bakış açısıyla, konuyla ilgili bazı temel sorunları dile getirmek ve geldiğimiz noktada Batı'daki çalışmaların yönelimleri üzerinden söz varlığı meselesini masaya yatırmaktır. Diğer bir deyişle çalışmamızı belirleyen amaç, bir model geliştirmekten ziyade, konuya dair sorunların özellikle İngilizce konuşulan dünyada nasıl yorumlandığını, Batı'daki çalışmaların daha çok hangi kabul ve amaçlarla şekillendiğini ve bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin nasıl inşa edildiğini değerlendirerek, söz varlığı konusundaki çalışmaların günümüzdeki yönelimlerine dair bazı temel tespitlere ulaşmaktır.

Çalışmada metodolojik anlamda belli bir mantıksal sıradüzeni takip edilerek, öncelikle söz varlığına ilişkin kavrayışlar ile söz varlığı çalışmalarında ortaya çıkan temel

sorunlar üzerinde durulmaktadır. Daha sonra tarihsel süreçte söz varlığı konusunda Batı'da yapılan çalışmaların genel seyrine dair bir özet sunulmaktadır. Zira geçmiş dönemlerdeki çalışmaların hangi amaç ve yöntemlerle şekillendiği, günümüzdeki çalışmaların yönelimlerini kavramak adına önem taşımaktadır. Son bölümde ise, özellikle İngilizce konuşulan dünyada yapılan bazı çalışmalardan hareketle Batı'daki söz varlığı çalışmalarının yönelimleri ve yöntemleri değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirmenin, geneli kapsayan ve rastgele seçilmiş metinler üzerinden yapılmadığını, aksine belirli kriterler üzerinden seçilen metinlerden hareket edilerek daha sınırlı bir örnekleme dayandığını belirtmek gerekir. Söz varlığı çalışmalarının konu, amaç ve kapsam bakımından geniş bir literatüre ulaşması ve konuyla ilgili unsurların çeşitliliği, daha en başından böyle bir sınırlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda okuma, yazma, konuşma ve dinleme hedefleri açısından tasnif edebileceğimiz söz varlığı çalışmalarını değerlendirirken, konuyla ilgili önemli çalışmalara kaynaklık eden NRP'nin (*The National Reading Panel* [Ulusal Okuma Masası]) kriterlerinden yararlanmış ve bu kriterler ekseninde okuma hedefiyle sınırlandırılmış çalışmalara odaklanılmıştır. Bu çerçevede son bölümde değerlendireceğimiz çalışmalar NRP tarafından değerlendirmeye alınan ve ERIC veri tabanından elde edilmiş okuma aracılığıyla söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen 10 çalışmadır. Bu çalışmalar amaçları ve yöntemleri bakımından incelenmiş, özellikle çalışmalara temel teşkil eden yöntemler irdelenmiştir. Söz konusu değerlendirmede ayrıca incelenen çalışmalardaki ortak bulgular üzerinden söz varlığı konusunda Batı'da öne çıkan tartışmalara yer verilmiştir.

Yöntemi Bulmak: Söz Varlığı Çalışmalarında Temel Sorunlar

Burada üzerinde durulması gereken ilk şey, söz varlığı kavramından ne anlaşılacağı meselesidir. Söz varlığı kavramının nasıl kavrandığı ya da tanımlandığı konuyla ilgili çalışmaların yalnızca içeriğini değil, konuyu ele alış biçimini, yani yöntemini de belirlemektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2005: 1807) sözcük varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu ve vokabüler şeklinde birbirini karşılayan kavramlar olarak tanımlanır. Fakat söz varlığının bu kavramların hiçbirini tam olarak karşılamadığını dile getiren Baş'ın (2006: 103) ifade ettiği gibi, söz varlığı anlamsal genişlik açısından diğer kavramları da içine alan daha genel ve kapsamlı bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşamadır. Korkmaz (1992: 100) ve Göçer (2009: 1027) ise konuya genelden özele doğru bir ayrımla yaklaşarak, söz varlığını dildeki sözlerin bütünü şeklinde tanımlarken, söz varlığıyla eş anlamlı olduğu varsayılan söz dağarcığı, kelime hazinesi gibi kavramları bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü şeklinde açıklamaktadırlar. Batı'daki çalışmalarda da benzeri ayrımlar yapılmakla birlikte, söz varlığı, dilde bulunan bütün sözcükler anlamında *vocabulary* kavramıyla, söz dağarcığı ya da kelime hazinesi ise bir kimsenin sahip olduğu söz varlığının toplamı anlamında daha çok *person vocabulary* ya da *wordrobe* kavramıyla karşılanmaktadır. Bu açıklamalar ekseninde bizim de çalışmamızda söz varlığını hem

karşılıdığı anlam hem de Batı'daki kullanılış biçimi nedeniyle, daha ziyade bir dili meydana getiren kelime, ikileme, deyim, atasözü vb. farklı unsurların genel başlığı olarak, Aksan (2004) ve Baş'ın (2012) tanımladığı şekliyle kullandığımızı belirtmekte fayda vardır. Fakat söz varlığına ilişkin sorunların zeminini, kavramın nasıl tanımlandığı değil, söz varlığı konusunun hangi ölçüt ve yöntemlerle incelenmesi gerektiği sorusuna verilen farklı cevaplar oluşturmaktadır.

Her şeyden önce söz varlığı çalışmalarında kullanılan ölçüt ve yöntemlerin farklılaşması ve çeşitlilik göstermesi, bu çalışmalardan elde edilen verilerin birbiriyle tutarsız olmasına neden olmaktadır (Baş, 2011: 33). Ölçüt ve yöntemlerdeki çeşitlilikler, dilin çok boyutlu gerçekliğinden bağımsız olmadığı için ortak bir yöntem geliştirmek, belirli ölçütler üzerinde birleşmek genellikle mümkün olmamaktadır. Söz varlığına dair verilerdeki uyumsuzluğun sebepleri farklıdır. Araştırmaların yapısındaki yöntem, verilerin temin yolu, söz varlığı unsurlarının benimseniş biçimi ve özellikle de kelime kavramının sınırları, hedef kitleye göre düzeylerin belirlenmesi, yaygınlık, kullanım sırası ve kullanım aralıkları bu uyumsuzluğun başlıca sebepleri arasındadır (Baş, 2010: 126). Bu anlamda örneğin, söz varlığının belirlenmesi adına yapılacak çalışmalar konuşma diline göre mi, yazı diline göre mi yapılmalıdır? Konuşma diline göre yapılırsa, hedef kitle nasıl tasnif edilmelidir? Yazı dili esas alınacaksa, malzeme nasıl ve hangi yöntemlerle temin edilmelidir? Kelimelere şekil açısından mı, yoksa anlam açısından mı yaklaşılmalıdır? Bu ve benzeri sorular dile içkin nitelikler bağlamında elbette çoğaltılabilir. Fakat anlaşılacağı üzere, ölçüt ve yöntemle ilişkin temel sorun, daha çok kelimenin benimsenme biçimiyle ilgilidir. Daha net bir ifadeyle, kelimenin benimsenme biçiminin, söz varlığı araştırmalarındaki olası açmazların ve veri tutarsızlığının en temel nedeni olduğunu söyleyebiliriz. Kelimenin kabul edilme biçimi, söz varlığı araştırmalarının yöntemleri başta olmak üzere, araştırmadan elde edilen sonuçların niceliğinde de önemli değişiklikler meydana getirmektedir. Ne var ki bu sorunlar, daha en başından yok sayılacak ya da bir çırpıda aşılabacak sorunlar değildir. Konuyla ilgili çalışmalar arttıkça ve tartışmalar derinleştikçe en azından belli ölçülerde kabul gören ve bu anlamda sorunların ağırlığını hafifletecek bir yaklaşımın gelişmesi kaçınılmaz olacaktır.

Kaldı ki, burada tanımlanan sorunlar İngilizce konuşulan dünyadaki söz varlığı çalışmalarında da temel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, McCarten (2007), bu tür çalışmalarda en temel sorunlardan birinin sözcüğü tespit etme ve sayma işi olduğunu öne sürmektedir. McCarten'a göre sözcük sayımı dilin yapısından dolayı karmaşık bir iştir. Konuyu karmaşık hâle getiren en temel nokta ise, kelime ya da sözcükten ne anlamamız gerektiğidir. Bu çerçevede McCarten *koşmak*, *çalıştırmak* ya da *kaçmak* gibi anlamları olan "run" kelimesini (*run*, *runs*, *running*, *ran*, *runner*, *and runners*) örneklendirerek, "bu kelimeyi tek bir kelime olarak mı saymalıyız, yoksa bu kelimeyi çekimleriyle birlikte altı farklı biçimde mi almalıyız?" sorusunu sorar. Ayrıca, *Run* fiili, "run a marathon" (bir maratonda koşmak) ve "run a company" (bir şirkette çalışmak)

şeklinde farklı anlamlara sahipken, kavramın sayımında bu anlam farklılıkları nasıl aşılmalıdır? Veyahut kavram fiil değil de, isim olarak kullanıldığında ne yapılmalıdır? Bunun ötesinde bir başka sorun, dile her daim yeni sözcüklerin ekleniyor olmasıdır. Özellikle internet örneğini dikkate alırsak, son dönemde bile dilimize web, sörf, blog, netizen ve podcast gibi yeni anlamlara sahip birçok sözcük girmiştir.

İngilizce konuşanların söz varlığı boyutunu ölçme amacını taşıyan çalışmaların yaklaşık 100 yıllık tarihi vardır ve konuyla ilgili pek çok rapor yayımlanmıştır. Bu raporlardan elde edilen sonuçlar kapsamında, söz varlığının genişliğinin değerli bir şey olarak algılandığı söylenebilir. Fakat McCarten gibi, Waring ve Nation da (1997: 6-8) söz varlığı tespitine dönük çalışmaların, ciddi metodolojik sorunlar nedeniyle çetrefilli bir hâle geldiğini dile getirmektedir. Onlara göre bu çalışmaları zora sokan sorunların başında, “kelime olarak neyin seçileceği” konusu gelmektedir. Elbette başka sorunlar da vardır. Örneğin, söz varlığını test etmek için, sözlükten seçilecek olan kelime nasıl ve hangi ölçülere göre seçilmelidir? Ya da bir kelimenin bilinip bilinmediği hangi yöntemlerle tespit edilmelidir? Bu ve benzeri sorunların uygun bir biçimde ele alınmaması, söz varlığını tespit etmeye dönük çalışmaların sonuçlarının yanıltıcı olmasına yol açacaktır. Nitekim söz varlığı çalışmalarının temel kazanımı, özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme çalışmalarına veri sağlamasıdır. Bu becerilerin gelişimi ile söz varlığı kazanımı arasındaki ilişki, konuyla ilgili hemen her çalışmada kabul edilmiş ortak bir görüştür.

Batı’daki söz varlığı çalışmaları incelendiğinde meselenin sadece söz varlığını tespit etmekle sınırlı olmadığı, konuyla ilgili uzmanların daha çok söz varlığı kazanımıyla ilişkili sorunlar üzerinde durduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Batı’da söz varlığı çalışmalarına temel oluşturan frekans ya da sıklık çalışmalarıyla, derlem oluşturma girişimlerinin büyük oranda tamamlanmış olmasıdır. Batılı araştırmacılar söz varlığı çalışmalarında daha önce yapılmış ve sürekli genişletilen çalışmalara, belirli kabullerden oluşmuş verilere (sözlük maddesi sayımı, toplam kelime tahminine dönük çalışmalardaki tahmini veriler ya da oluşturulmuş hedef kelime listeleri gibi) dayanmaktadır. Böylece Batı’da konunun bize göre önemli bir boyutunu oluşturan temel arayışı sorunu büyük ölçüde aşılmış görünmektedir. Örneğin İngilizcenin kaç kelimedenden oluştuğunu tespit etmenin en basit yolunun sözlüklere bakmak olduğunu iddia eden Waring ve Nation (1997: 6-8), kelimelerin farklı anlamlarının nicel değerlerinin nasıl hesaplanacağı tarzındaki sorunları kabul etmekle birlikte, bunların güvenilir ve sistematik bir biçimde aşılabileceğinin mümkün olduğunu dile getirmektedir. Bu anlamda *Webster’s Third International Dictionary*’nin farklı basımlarından elde edilen bulgular bağlamında bileşik sözcükler, arkaik sözcükler, kısaltmalar, isimler, alternatif yazımlar ve lehçe formları hariç tutulduğunda İngilizcenin 54.000 kelime ailesinden (kökteş) ya da yaklaşık 470,000 kelimedenden oluştuğu kabul edilebilir. Batılı birçok araştırmacının dile getirdiği gibi, yine de İngilizcenin tam olarak kaç kelimedenden oluştuğunu söylemek neredeyse imkânsızdır. Ancak son dönemdeki bazı çalışmalarda çeşitli rakamlar

verilmektedir. Örneğin medyada kullanılan dil üzerinden hareket eden Global Language Monitor, neredeyse bir milyona yaklaşan (988,968) bir kelime sayımı yapmıştır (McCarten, 2007).

Bütün bu kabullere rağmen, Batı'da konuyla ilgili uzmanlar söz varlığı çalışmalarını biçimlendirmek ya da sözgelimi öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelime sayısını tespit etmek amacıyla, insanların kaç kelimeyle konuştuğu üzerine tahminde bulunan çalışmalar yapmaya devam etmektedirler. Bu konudaki genel anlamda kabul gören tahminlere göre, eğitim düzeylerine bağlı olarak öğrenciler 12.000 ila 20.000 kelime kullanmaktadırlar. Goulden, Nation ve Read'ın (1990) tahminine göre, üniversite öğrencilerinde bu sayı deyim ve sözcük öbekleri hariç 20.000'i bulmaktadır. Günümüzde Amerika'da öğrencilerin kullandığı *Cambridge Dictionary of American English* tarzındaki sözlükler sıklık düzeyi yüksek 40.000'den fazla kelime içermektedir (McCarten (2007).

Anlaşılabileceği üzere söz varlığı konusundaki Batı'daki çalışmalar sıklık tespiti ya da derlem oluşturma çalışmaları yapmaktan çok, söz varlığının gelişimine özellikle de söz varlığı kazanımına dönük çalışmalara yoğunlaşmış durumdadır. Örneğin NRP "söz varlığı bilgisi malumattır; bir kelimeyi bilmek sadece tanımını değil, kelimenin yaşadığımız hayata ne şekilde uygun düştüğünü bilmeyi de içerir" tespitini yaparak, söz varlığı kazanımına göndermede bulunmaktadır. Nitekim NRP'nin verilerine göre, Batılı araştırmacıların çoğu, öğrencilerin "bir kelime hakkında bilgi sahibi olmasının veya kelimenin anlamını bilmesinin" ne anlama geldiğini tespit etmenin önemli bir amaç olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Butler Vd. 2010). Bu kabuller bağlamında Batılı araştırmacıların, Türkiye'deki durumun aksine söz varlığı çalışmalarında daha çok söz varlığı kazanımına dair sorunlara ve bu sorunları aşmak için geliştirilebilecek yeni model arayışlarına yönelmiş durumda olduğunu söyleyebiliriz.

Ancak pek çok araştırmacının dile getirdiği gibi (Justice, Meier & Walpole, 2005; Nash & Snowling, 2006; Butler Vd. 2010), söz varlığı kazanımı da son derece karmaşık bir iştir. Söz varlığı kazanımının karmaşıklığı; yenilikçi (*receptive*) söz varlığına karşı üretken (*productive*) söz varlığı, sözlü dile odaklanan söz varlığına karşı yazılı metinlere odaklanan söz varlığı ya da yüzeyselliğe karşı derinlik gibi yönelimleri birbirinden farklı, önemli bileşenler içermektedir. Bu bileşenlere yönelik incelemelerin kanıtlandığı üzere, söz varlığının karmaşıklığı daha ileri düzeydeki çalışmaları gerekli kılan pek çok soru ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu sorular, öğrencilerin söz varlığının genişliği, kelime bilgilerinin seviyeleri, ayrıca kendilerine hangi kelimelerin öğretilmiş olduğu ve kelime bilgisinin nasıl ölçüldüğü gibi birçok farklı bileşenle ilgilidir. Fakat araştırmacılar bu bileşenlerin tamamının söz varlığı edinimine dair anlayışları şekillendirdiği inancındadırlar (Butler, vd. 2010). Dolayısıyla buradaki asıl mesele, tüm bu bileşenleri anlamlı hâle getirecek çalışmalar için geçerli yöntemler inşa etmektir. Bu yöntemler söz varlığı çalışmalarının kazanım hedeflerine ya da okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesindeki farklı koşullara göre dizayn edil-

melidir. Örneğin okuma hedefini merkeze alan NRP, söz varlığını geliştirmeye dönük çalışmaların kavrama yönünden kazanımlara yol açtığını, fakat kullanılan yöntemlerin okuyucunun yaşına ve becerilerine uygun olması gerektiğini dile getirmektedir. Okumada başarılı olabilmek için söz varlığının önemi herkesçe bilinmektedir, ancak söz varlığı kazanımına dair en iyi yöntemin ne olduğu ya da en iyi yöntem kombinasyonlarının nasıl oluşturulabileceği konusunda kesin bir sonuca ulaşılması zordur (Butler, vd. 2010).

Bütün bu tartışmaların gösterdiği üzere, söz varlığı konusu dilin sahip olduğu nitelikler bağlamında incelenmesi ve belirgin sonuçlara ulaşılması son derece karmaşık bir konudur. Batı'daki çalışmalar açısından bu karmaşıklığın ilk boyutu belirli kabullerden hareketle yapılan sıklık çalışmaları ve çeşitli tekniklerle geliştirilen derlemle büyük ölçüde ortadan kalkmış görünmektedir. Batı'da geliştirilen sıklık listeleri ve derlemeler belli zaman dilimleri içinde güncellenerek özellikle söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalara veri kaynağı olmayı sürdürmektedir. Ancak Türkiye'deki durum için aynı tespiti yapmak pek mümkün görünmemektedir. Bunun öncelikli sebebi, Türkçenin dil yapısı nedeniyle Türkçeyi bütünüyle temsil eden bir sıklık listesinin ya da derlemin henüz tam anlamıyla oluşturulamamış olmasıdır. Baş'ın (2010: 117) tespitleri konuyla ilgili durumumuzu açıklar niteliktedir:

“Kaç kelime ile konuşuyor ve yazıyoruz?” sorusu üzerine yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Belirli kurumlarca, bireysel ya da akademik amaçla yapılan bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, özellikle dil öğretimi aşamasında konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine kaynak teşkil edebilecek niteliktedir. Ancak araştırma bulgularındaki farklılıklar eğitimin hangi seviyesinde hangi çalışmaların yapılacağını tam olarak kesinleştirememiştir. Söz varlığının geliştirilmesi açısından sınıf seviyelerine göre, öğretilecek kelime, deyim, atasözü, ikileme vb. unsurların, her türlü ders materyalinde ne şekilde yer alacağı ve işleneceği, okuma kitaplarının seviyelendirilmesinde hangi kelimelerin önceliğinin olduğuna dair ölçütlerin belirsizliği, bu yöndeki çıkmazları artırmaktadır.”

Türkçe için yapılan çalışmalarda da doğal olarak öncelik sıklık seviyelerinin tespitine verilmektedir. Çünkü yazılı ve sözlü söz varlığı seviyeleri tespit edilmeden, söz varlığı unsurlarının dil becerileri ile bağlantılı olarak aktarımı olanaklı değildir. Fakat bu türden çalışmaların yapılışındaki yöntemler, verileri temin etme yolları, söz varlığı unsurlarının benimseniş biçimi ve özellikle de kelime kavramının sınırları gibi ölçütlerde ortaya çıkan uyumsuzluklar sıklık seviyelerinin tespit edilmesinde önemli sorunlara yol açmaktadır. İngilizce konuşulan dünyada ise bu sorunlar İngilizcenin de yapısından kaynaklı olarak büyük oranda çözüme ulaşmıştır.

İfade edildiği üzere Batı'da bu sorunların aşılması daha çok İngilizcenin yapısı ve buna bağlı olarak geliştirilen kabullerle ilgilidir. Örneğin Türkçedeki en temel sorunlardan biri olan söz varlığı tespitinde kelimenin hangi ölçüte göre seçileceği sorunu,

İngilizcede otografik ya da imlâ bakış açısı olarak da adlandırılan bakış açısıyla ele alınmış ve kelime “iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir” biçiminde şekilsel bir kabulü çözülmüştür. Oysa Türkçede bu türden bir kabul, Türkçenin bitişken bir dil olması ve bir sözcüğün kök ve eklerden meydana gelmesi nedeniyle (Uzun, 2006) çok olanaklı değildir. Ayrıca İngilizcenin sözdizimsel yapısının da bu sorun bağlamında Batı’daki çalışmaların önünü açtığını söyleyebiliriz. Nitekim İngilizce sözdizimi özne/nesne ayırımına işaret etmektedir. Bunun açılımı, İngilizce sözdiziminin değişkenlik göstermediği ya da değişkenliğin çok düşük düzeylerde kaldığıdır. Buna karşın Türkçe gibi özne/nesne ayırımını sözdiziminden başka araçlarla yapabilen dillerde, sözdizimi değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla sözdizimi açısından değişken olmayan İngilizce salt özne/nesne ayırımını işaret etmeyi üstlenebilirken, değişken sözdizimlerinin görüldüğü Türkçe çok sayıda anlam ayrılıklarına olanak verebilmektedir (Sezer, 1981: 165). Bu durumda İngilizcenin aksine Türkçeye ilişkin örneğin, Türkçe konuşanların Türkçenin değişken sözdizimini hangi kurullarla algıladıklarını saptamak gibi farklı bir sorun alanını ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel süreçte söz varlığı seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda geliştirilen İngilizcenin dil yapısına uyumlu yöntemler ve bu çalışmalardan elde edilen veriler, sonraki dönemlerde konuyla ilgili belli kabullerin oluşmasına imkân sağlamıştır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren başlayan çalışmalarda İngilizceye ait sözcük sayımları, İngilizcedeki en çok kullanılan sözcüklerin tespiti ve derecelendirilmesi çalışmaları, sonraki dönemlerde güncellenerek temel veri kaynakları olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda farklı yöntemler izlenmekle birlikte, aynı mantıktan hareket edildiği söylenebilir. Örneğin Waring ve Nation (1997: 6-8) söz konusu mantık bağlamında söz varlığı çalışmalarının yönünü belirleyen üç temel sorudan yola çıkmaktadır. Cevaplanması gereken sorulardan *ilki*, hedeflenen dilin kaç kelimededen oluştuğudur. *İkincisi*, hedeflenen dili konuşanların kaç kelimeye sahip olduğudur. *Üçüncüsü* ise, hedeflenen dilin kullanıcısının yapması gereken şeyleri yapmak için kaç kelimeye ihtiyaç duyduğudur. Waring ve Nation’ın çizdiği sınırlarda görüldüğü gibi, Batılı araştırmacıların söz varlığı çalışmalarındaki mantığı seviyenin doğrudan tespiti ve hedefler bağlamında çözüm üretmek şeklindedir. Seviyenin nasıl tespit edileceği ya da daha önceki çalışmalardaki tahminlerin geçerli olup olmadığı öncelikli bir sorun olarak görülmemektedir. Batı’da yukarıda örneklendirildiği gibi, söz varlığı ve sıklık seviyelerinin tespiti, büyük sözlüklerin içerdiği kelime sayısından, toplam sözcük tahminlerinden, geçmiş dönemlerde oluşturulan sıklık listelerinden ve uzun çalışmaların ürünü olan derlemlerden hareketle yapılmaktadır. Oysa Türkçe için hâlihazırdaki temel sorun tam da bu noktaya, yani seviyenin nasıl tespit edileceği ve daha önceki çalışmalarda elde edilen verilerin geçerli olup olmadığıyla ilgilidir. Sözelimi bugüne dek Türkiye’de yapılan araştırmalarda 6-14 yaş aralığında bulunan bir çocuğun ne kadar kelimeyi aktif kelime hazinesinde kullandığına dair bir tespit yapılamamıştır (Baş, 2010: 120). Yine mevcut Genel Türkçe Sözlük’te madde başı olarak 92.292, iç madde başları ile birlikte 122.428 kelime bulunmaktadır. Bu sayıların çocuk-

ların kelime hazinesinde ne derece temsil edildiği ise tam anlamıyla bilinmemektedir. Bu sayıların çocukların kelime hazinesinde ne derece temsil edildiği ise tam anlamıyla bilinmemektedir.

Son dönemde Türkiye’de yapılan sıklık seviyesinin tespitine dönük çalışmaların temelde sıklık tespitini amaçlarken aslında bu sorunları aşmayı da amaçladığı görülmektedir. Türkiye’deki sıklık seviyesini belirlemeye dönük çalışmalara belirgin bir ivme kazandıran Karadağ (2005), Kurudayıoğlu (2005) ve Baş’ın (2006) çalışmaları bu konuda önemli örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakın dönemde ise sıklık seviyesi tespitine dönük çalışmaların arttığı, büyük ölçekli projelerin hayata geçirildiği bir sürecin yaşandığını söyleyebiliriz. Konuya dair artan ilginin ve sorunları aşma çabalarının Türkçenin söz varlığını tespit etme ve geliştirme girişimlerini Batı’da olduğu gibi belirli bir noktaya taşıyıp taşımayacağını zaman gösterecektir. Şimdi çalışmamızın amacı kapsamında ilkin söz varlığına yönelik olarak Batı’da ilk dönemlerden itibaren yapılan çalışmalar hakkında bilgi verme, daha sonra da günümüzdeki yönelimleri seçilmiş çalışmalar üzerinden değerlendirme işine girişebiliriz.

Tespitten Kazanıma: Batı’da Söz Varlığı Çalışmalarının Tarihsel Seyri¹

Batı’da söz varlığına ilişkin çalışmaların başlangıcı 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanır. Bu zaman diliminden itibaren söz varlığı çalışmalarında hem niceliksel bir artış olmuş hem de daha önce yapılmış çalışmaların güncellenmesine dönük yeni çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir bölümü söz varlığının en önemli unsuru olan yazılı kelime sıklığı üzerinedir. Konuşma dili üzerine çalışmalar yazı diline oranla oldukça kısıtlıdır.

Batı’da söz varlığının tespitine ve gelişimine odaklanmış kayda değer ilk çalışmanın, 1921 yılında Edvard L. Thorndike tarafından yapıldığı bilinmektedir (Baş ve Karadağ, 2012: 82). Thorndike’in *Teacher’s Word Book* (Öğretmenin Kelime Kitabı) adıyla yayımladığı çalışması, sıklık esasına dayanıyordu ve ilk planda 10.000 kelimelik bir liste sunuyordu. Çalışma 1931 yılında 20.000 kelimelik bir listeye güncellenmiş, 1944 yılında ise Columbia Üniversitesinden psikolog Irving Lorge’in katılımıyla *The Teacher’s Word Book of 30000 Words* (30.000 Kelimelik Öğretmen Kelime Kitabı) adı altında yeniden yayımlanmıştır. Diğer iki baskıyla birlikte yaklaşık 4,5 milyon kelimenin sayımıyla 30.000 kelimelik listeye ulaşan bu çalışmanın söz varlığı konusunda Batı’daki birçok çalışmaya kaynaklık ettiği söylenebilir.

¹Bu çalışmanın olmazsa olmaz bölümlerinden olan “Batı’da Söz Varlığı Çalışmalarının Tarihsel Seyri” başlıklı bölümü, büyük oranda Baş ve Karadağ’ın (2012) *Söz Varlığına Dair Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar* başlıklı makalesinden özetlenmiştir. Özetlemede konuyla ilgili özellikle öne çıkan çalışmalar ele alınmış, bu çalışmalar ana kaynaklardan yeniden gözden geçirilerek, yazarların vurgularını destekleyici çıkarımlar yapılmıştır. Baş ve Karadağ, makalelerinde 1921 yılında Thorndike ile başlayan ve 90’lı yılların sonuna kadar izlerini sürdükleri sıklık tespitine yönelik araştırmalar, yani daha çok konunun birinci boyutunu oluşturan çalışmalar üzerinde durmuşlardır. Dolayısıyla çalışmanın alana sunduğu pek çok katkı yanında, söz varlığı çalışmalarını için başlangıçta elzem olan sıklık seviyesinin tespit edilmesine veya derlem oluşturulmasına dönük araştırmaların yurt dışında nasıl yapıldığı ve geliştirildiği yönünde de bize önemli açılımlar sağladığı görülmektedir. Ancak biz çalışmamızı biçimlendirirken, bu çalışmadaki verileri olduğu gibi tekrar etmek ya da yeniden değerlendirmek yerine, daha çok günümüzde söz varlığı konusunun ikinci boyutunu oluşturan söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalara odaklanmayı tercih ettik. Fakat malum olacağı üzere, söz varlığı çalışmalarının ikinci boyutu, ilk boyuttaki çalışmalardan bağımsız değildir ve bu anlamda söz varlığı çalışmalarının tarihsel seyrini ele almak zorunludur. Söz konusu zorunluluğu aşmak adına çalışmalarını kullanmam konusunda gösterdikleri nezaket ve çalışmaya yaptıkları önemli katkılar için yeri gelmişken kendilerine burada teşekkür etmek istiyorum.

Thorndike ve Lorge (1944) oluşturulan sıklık listesinin yalnızca öğretmenlere kelime bilgisi sağlamak için değil, aynı zamanda genç ve yetişkinlerin okuma faaliyetlerini geliştirmek için de önemli olduğunu belirtir. Kitap semantik bir kelime sayımıdır. 1-12. sınıf arasında öğretilecek kelimeler, 5 sütundan oluşmaktadır. G (grade) sütunu, ilgili kelimenin sıklığını; T sütunu, Thorndike'in 1931 yılında hazırladığı genel sayım sıklığını; L sütunu, kelimenin Lorge'un magazin sayımındaki sıklığını, J sütunu, kelimenin 120 çocuk kitabı içindeki sıklığını; S sütunu ise, Lorge ve Thorndike'in genç ve yetişkin okuma kitaplarının semantik sayımındaki listesini içerir (Baş ve Karadağ, 2012: 82). Thorndike ve Lorge (1944) oluşturdukları semantik sayıma dayalı sıklık listesinin, söz varlığının gelişimine odaklanmış uygulamalar için önemli bir kılavuz olduğunu, bu listelerdeki verilerin İngilizce konuşulan dünyada okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kademeli olarak nasıl geliştirebileceği konusunda ikinci boyuttaki farklı çalışmalara da kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz.

Thorndike'dan sonra, Edward W. Dolch'un, daha sonra Jerry L. Johns tarafından 1976 yılında güncelleştirilen *Dolch Basic Sight Vocabulary* adlı liste, 1924 yılında Vivian A. C. Henmon tarafından hazırlanan 400.000 kelimelik liste ve Van der Beke tarafından toplam 33 roman, 13 piyes, 16 tarih ve eleştiri kitabı, 13 bilimsel ve felsefi eser, 14 gazete ve periyodik yayının taranmasıyla oluşturulan 1.200.000 kelimelik liste Batı'daki söz varlığı çalışmalarının temeli olarak görülmektedir. Örneğin 3. sınıfın sonuna kadar öğretilmesi amaçlanan, isimler hariç 220 kelimeyi içeren Dolch'un temel söz varlığı listesi güncellenmiş haliyle günümüzde de işlevseldir. Okul kitaplarında, gazetelerde ve dergilerde kullanılan kelimelerin %50 ila %75'i zamirler, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlaçlar ve fiillerden oluşan Dolch'un listesinde bulunmaktadır.

Bir başka çalışma, Amerika'da Charles F. Ward tarafından 1927 yılında İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla yayımlanan, *Minimum French Vocabulary Test Book* (Küçük Fransızca Kelime Hâzinesi Test Kitabı) adlı çalışmadır. Ward'ın söz varlığı listesi, İngilizcede en çok konuşulan 200 kelimeyi içermektedir. Ward, toplam kelimenin ilk 3 kelimesinin, İngilizcenin %'10'una denk geldiğini bildirir. Devamındaki ilk 10 kelime tekrarlanma ile beraber İngilizcenin % 25'ini; ilk 100 kelime % 58,8'ini; ilk 500 kelime % 82'sini; ilk 1.000 kelime % 89,6'sını; ilk 2.000 kelime ise % 95'ini teşkil etmektedir. Çalışmada yer alan 2.000 kelime, 3 yıl eğitim göreceğ öğrencilere göre düzenlenmiştir.

Diğer bir çalışma, Michael West tarafından 1936 yılında yayımlanan, *The General Service List* adlı çalışmadır. Çalışma ilk kez, *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language* (Bir Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi İçin Kelime Hâzinesi Seçimi Üzerine Ara Rapor) adlı çalışmada bir bölüm olarak yayımlanmıştır. Aynı liste, 1953 yılında genişletilerek *A General Service List of English Words* (İngilizce Kelimelerin Genel Hizmet Listesi) adıyla müstakil olarak yayımlanmıştır. 1959'da ise 4. baskısı yapılmıştır. Beş milyon kelimenin sayımıyla hazırlanan liste, yazılı metinlerden oluşturulmuştur. Listede farklı anlamda kullanılan

kelimeler gösterilmiş, kelimelerin sıklığı verilmiş ve bunların yüzdelik değerleri de gösterilmiştir. Listenin hazırlanma amacı ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenenlere kaynaklık etmektir.

Henry Kučera ve W. Nelson Francis'in 1967 yılında yaptıkları *Computation analysis of present-day American English* (Günümüz Amerikan İngilizcesinin Sayısal Analizi) adlı çalışma ise 15 farklı alandan metin derlemesine dayanmaktadır. Söz konusu çalışmada kelimeler alfabetik sırayla ve sıklığa göre dizilmiştir. Kelime listelerinde bir kelime "4381-15-490 but" örneğindeki gibi tanımlanmaktadır: Bu tanımlama "But" kelimesinin kelime havuzunda 4.381 kez kullanıldığı, kelimenin on beş edebî türde ve 500 örneklemin 490'ında bulunabileceği anlamına gelmektedir.

Bu örneklerle Roland Hidmarsh tarafından hazırlanan, 4.470 kelimelik "*Cambridge English Lexicon*" adlı çalışma, James Shepherd tarafından, 1987 yılında kolejlere yönelik olarak hazırlanan, "*College Vocabulary Skills*" adlı araştırma ve Rebeca Sitton tarafından 2005 yılında hazırlanan *Elementary Spelling Program* (Temel Heceleme Programı) adlı araştırma tarzında araştırmalar da eklenebilir. Fakat anlaşılacağı üzere İngilizce konuşulan dünyada söz varlığının tespitine yönelik bu araştırmalar, hem temeldeki bazı sorunların aşılmasında hem de bugüne dair kabullerin oluşumunda belirleyici referanslar olmuşlardır. Yurt dışındaki söz varlığı araştırmaları sözlü ve yazılı dili ayrı ayrı ve bir arada içerecek biçimde, çok farklı seviyedeki gruplar üzerinde ve eğitim sürecine doğrudan aktarılacak düzeye gelmiş durumdadır. Türkiye'deki söz varlığı araştırmalarında, nicel açıdan az olmaları dışında, ortak bir yöntem bulunmadığı için sonuçlarının karşılaştırılmasında da büyük problemler gözükmektedir (Baş ve Karadağ, 2012: 100). Diğer yandan yurt dışında, ana dil öğretimi çerçevesinde ve ana dil derslerinde kullanılmak üzere, ders kitaplarındaki metinlerin oluşturulması, hedef kitleye yönelik okuma kitaplarının hazırlanması vb. durumlar için hazırlanmış söz varlığı listeleri işlevsel bir biçimde kullanılmaktadır. Örgün eğitimin ilk sınıfından itibaren öğretilmesi amaçlanan söz varlığı unsurları listeler hâlinde belirlenmiştir. Ne var ki ülkemizde, ders kitaplarının ya da eğitim ortamında okuma/dinleme malzemesi olarak kullanılacak yazılı materyallerin, hangi söz varlığı listelerine uygun hazırlanacağına yönelik belirgin bir ölçüt üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (Baş ve Karadağ, 2012: 100).

Batı'daki söz varlığı çalışmalarının günümüzde geldiği nokta, tarihsel süreçte yapılan bu çalışmalar üzerinden oluşturulan derlemlere dayanarak söz varlığının gelişimine ve kazanımına dönük çalışmalar yapmaktır. Sözgelimi *A General Service List of English Words* ya da *Dolch Basic Sight Vocabulary* gibi çalışmalar günümüzün önemli derlemlerinin oluşmasında, Lexile framework for reading gibi temel sıklık ölçüm araçlarının gelişmesinde etkili olmuştur. Türkçe için söz varlığı çalışmalarına veri sağlayacak bu türden dayanakların geliştirilememesi ya da yeterli bir duruma ulaşamaması önemli bir zafiyet olarak işaretlenebilir.

Türkiye’de ve Batı’da Derlem (Corpus) Çalışmaları

Söz varlığı çalışmaları için temel bir zemin olan derlem (corpus) özünde bilgisayar-da depolanan metinler topluluğudur. Metinler yazılı dilden veya konuşma dilinden oluşabilir. Derlem, belirli bir dilin yazılı metinlerinin ya da konuşma dilinin bir takım kıstaslar çerçevesinde o dili temsil edebilecek dile ait verilerin bir araya getirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Karaoğlu, 2014: 181). Bu yönüyle derlem belli prensipler çerçevesinde özel veya genel amaçlı metin ya da konuşma, parça ya da bütünlüğünün, üzerinde yapılacak araştırmaya uygun işaretlemelerle beraber bir araya getirilmesinden oluşan bütündür (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Günümüz derlemlerinin elektronik ortamda tutularak, erişim ve kullanım kolaylığı sağlanması yaygındır. Diğer bir ifadeyle, bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler, geniş hacimli derlemlerin oluşturulmuş olması ve buna bağlı olarak gelişen yeni teknolojiler, kişisel tercihlere dayalı ve sezgisel nitelikli çalışmalarla kıyaslandığında, dilin betimlenmesinde veriye dayalı yaklaşımları bugün için daha geçerli kılmaktadır. Günümüzde derlemler ve bu derlemler için geliştirilmiş yazılımlar, güvenilir dilsel verileri sağlamada ve oluşturulacak sözlük için gerekli örüntüyü elde etmede son derece işlevseldir (Özkan, 2013: 153).

Özellikle Batı dillerinde son 10-15 yılda tüm araştırmacıların kullanımına açık derlem oluşturma çalışmaları meyvelerini vermiş; “İngiliz Ulusal Derlemi” (*British National Corpus*), “Çek Ulusal Derlemi” (*Cermâk*) gibi 100 milyon sözcükle dilin hem sözlü hem yazılı kullanımlarını temsil eden kapsamlı derlemler oluşturulmuştur. Bunların yanında *The ACL/NLP/CL Universe, a list of corpora*, *ELRA (European Languages Resources Association) Corpora*, *Linguistic Data Consortium (LDC) Corpora Catalog*, *Online-search via LDC online* ve *ECI/MCI European Corpus Initiative multilingual corpus* adlı derlemler Batı’da aktif biçimde kullanılan kapsamlı derlemlere örnek olarak verilebilir. İngiliz Ulusal Derlemi’nde % 90 oranında yazılı dil; % 10 oranında ise sözlü dil kullanılarak derlem oluşturulduğunu belirtilmektedir. “İngiliz Ulusal Derlemi” yazılı ve sözlü İngiltere İngilizcesinde kullanılmakta olan 100 milyon kelime bir projedir ve proje İnternet üzerinden bütün dünyaya açıktır (Baş ve Karadağ, 2012: 86; Karaoğlu, 2014: 182).

Batılı araştırmacılar için derlem, dilbilimin pek çok sahasında yararlanılan ve bilimsel bir dayanak olarak araştırmalara önemli katkılarda bulunan bir veri kaynağıdır. Derlem bir sözlük oluşturulmasında, günümüzün yeni sözcüklerinin hangi bağlamlarda kullanıldığını araştırmada; sözdizimsel bir teorinin savlarını yaşayan dilin kesitlerinden örnekler ve istatistiklerle desteklemede ve daha birçok durumda geçerli bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Derlemin amacı, yalnızca söz varlığının sıklık düzenini tespit etmek değil, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için gerekli olan malzemeyi sağlamaktır. Nihayetinde derlem bir veri kaynağıdır ve buraya dayanarak yapılan çalışmalar, hangi kelimeleri öğrenmemiz gerektiğini veyahut kullanacağımız malzemenin hangi unsurları içereceğini belirlemektedir. Büyük bir İngilizce derlem genellikle alt birimler içeren

◆ Ali Esgin

farklı bölümlerden oluşur. Örneğin Kuzey Amerika İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi, konuşma dili, akademik İngilizce gibi çeşitli alt bölümleri vardır. Bu farklı bölümlerin işlevselliği, derlem kullanımındaki amaca göre şekillenmektedir. Aksi durumda derlem sağlıklı bir kaynak olmayacaktır. Örneğin “güzel” kelimesi, derlem içinde konuşma dilinde sıklık düzeyi olarak ilk on beş içerisinde yer almaktadır. Ancak daha kavramsal ve teknik bir dil kullanan akademi İngilizcesi için “güzel” kelimesinin sıklık düzeyi son derece düşük olacaktır (McCarten, 2007).

Görüldüğü gibi, bir derlemi işlevsel kılan derlemin bize sağladığı verilerdir. Bu nedenle derlem oluştururken, konunun asıl boyutunu oluşturulan derlemin bize hangi unsurları sağlayacağı ya da bize neler öğretebileceği oluşturmaktadır. Bu anlamda McCarten (2007), bir derlemin özellikle belirli konularda yeterli olması gerektiğini iddia ederek, bunları 6 başlık altında toplamaktadır:

- **Sıklık (Frekans):** Sıklık hangi sözcüklerin daha sık kullanılırken hangi sözcüklerin daha az kullanıldığının bilgisini verir.
- **Sözlü ve yazılı dildeki farklılıklar:** Derlem, yazarken ve konuşurken kelime hazinesinin daha çok hangi kelimelerini kullandığının ayrımını yapabilmelidir.
- **Kullanım bağlamları:** Derlem insanların içinde buldukları durumlara ve bağlamlara göre kullandıkları kelimelerin bilgisini vermelidir.
- **Eşdizimlilik (Collocation):** Derlem, sıklıkla birlikte kullanılan kelimelerin ayrımını yapmalıdır.
- **Dilbilgisi kalıpları:** Derlem, kalıp oluşturan kelime ve dilbilgisi birleşimlerini vermelidir.
- **Söz varlığının kullanım stratejileri:** Derlem konuşmayı düzenlemek ve yönetmek için kullanılan ifade ve kelimelerin bilgisini vermelidir.

Derleme ilişkin bu unsurlara beliren ihtiyaçlar çerçevesinde başka unsurlar da eklenebilir. Nihayetinde bir derlemden geçerli ve güvenilir dilsel verilerin elde edilebilmesi, o derlemin belirli nitelikleri karşılıyor olmasıyla gerçekleşebilmektedir. Amaç, dili betimlemek ve bu betimlemelerden işe yarar bilgiler üretmekse, her şeyden önce, betimlenecek dilin sağlam kuruluşlu bir derleme örnekleme gerekir. Alanyazında bir derlemin dili betimler nitelikte olduğunun kabulü, o derlemin söz konusu dili ne kadarıyla örneklemediği ile paralel bir değerliktir (Özkan, 2013: 161).

Batı’da geliştirilen derlemlerin kapsamı sürekli olarak genişletilmektedir. Türkçe için de belli başlı derlem oluşturma çabalarından bahsedebiliriz. Bunlardan ilki, OD-TÜ’de Bilge Say başkanlığında “Bilgisayar Ortamında Bir Derlem Geliştirme Çalışması” adıyla oluşturulan 2 milyon sözcüklü derlemdir (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Diğer bir derlem çalışması “Türkçe Ulusal Derlem”dir. TÜBİTAK tarafından desteklenen bu proje Mersin Üniversitesi Dilbilim alanı araştırmacıları tarafından tasarlanmıştır.

2008 yılında başlanan bu çalışmanın tanıtım sürümü 2012’de kullanıma sunulmuştur. 50 milyon sözcük kapasiteli, 1990-2009 yılları arasında farklı alan ve türlerde %95’i yazılı, %5’i sözlü örnekleri içeren dengeli, karışık (yazılı-sözlü), eşzamanlı ve genel bir derlemidir (Karaoğlu, 2014: 181). Derlem oluşturma girişimleri içinde en güncel çalışmalardan biri olan ve Taner Sezer tarafından geliştirilen TS Corpus: Herkes İçin Türkçe Derlem’e ilişkin çalışmalar ise sürmektedir. TS Corpus 491M+ birimden oluşan, tamamı sözcük türü, biçimbirimsel yapı etiketi ve kök sözcük bazında işaretlemiş, CWB/CQP altyapısıyla oluşturulmuş bir Türkçe derlemidir. TS Corpus’un ilk versiyonu 1 Mart 2012, ikinci versiyonu ise 30 Ağustos 2012’de yayınlanmıştır (Sezer ve Sezer, 2013).

Derlem oluşturma girişimleri sürmekle birlikte, Özkan’ın (2013: 161) da dile getirdiği gibi, Türkçe için Türkçenin karakteristik ve tipik kullanım ortamlarından derlenmiş, Türkçeyi bütünüyle temsil edebilme niteliğine ulaşmış yazılı ve/ya sözlü bir derlemden bahsetmek için henüz erken olduğunu belirtmek gerekir. Pek çok güçlük yanında, bir derlemin bilgisayar tarafından okunabilir-işlenebilir bir yapıda işaretlenmiş olma zorunluluğu ve söz konusu uygulama alanında altyapı olanaklarının yetersizliği Türkçe için bu çalışmaların alanını daraltmaktadır. Bütün zorluklara rağmen, gelişen teknolojinin, konuyla ilgili akademik çalışmalarda artışın ve veri sağlamaya dönük olarak inşa edilen yeni yöntemlerin derlem oluşturma girişimlerini süreç içinde belli noktalara taşıyacağı da açıktır.

Söz Varlığını Geliştirmek: Yurt Dışındaki Çalışmaların Güncel Yönelimleri

Tarihsel süreçte söz varlığı üzerine özellikle Batı’da yapılan çalışmaların amaçları, metodolojik dayanakları ve genel yönelimleri üzerinden bazı değerlendirmeler yaptıktan ve konuya dair Türkiye’deki çalışmalarda öne çıkan belirli sorunları dile getirdikten sonra, çalışmanın bu bölümünde, Batı’da son dönemlerde söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların yönelimleri üzerinde durulmaktadır. Yazının önceki bölümlerinde ifade edildiği gibi, bu bölümdeki amaç, söz varlığı çalışmalarının birinci boyutunu oluşturan sıklık tespitine ya da derlem oluşturmaya odaklanmış çalışmaları değil, daha çok ikinci boyutu oluşturan söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmaları değerlendirmektir. Söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalar ağırlıklı olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini içeren ve bu bileşenler üzerinden tasarılan çalışmalardır. Batı’da geniş bir literatüre ulaşmış bu türden çalışmaların hemen hepsini değerlendirmek mümkün olmayacağı için, değerlendirmemizi NRP’nin (The National Reading Panel [Ulusal Okuma Masası]) “*A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*” adlı raporundan ve bu raporda da öne çıkan çalışmalar üzerinden “okuma” becerisi ya da hedefiyle sınırlandırarak yapacağız.

Değerlendirmemizde kriterlerinden ve bulgularından hareket ettiğimiz NRP söz varlığını okumanın en temel beş unsurundan biri olarak tanımlar. Söz varlığının okul başarısı ve genel olarak okuduğunu anlama için önemi kanıtlanmıştır. Bu anlamda

NRP söz varlığının okuma, anlama ve öğrenmede önemli bir rolü olduğu kabulünden hareket etmektedir. Nihayetinde okurlar, okudukları metindeki kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeden metni anlayamazlar. Kelimeleri okumayı öğrenmek, okumanın başarılı olduğunu garantilemediği gibi, söz varlığını öğrenmek de okuma becerisinin geliştiğini garantilemez (Butler, Vd. 2010). Her iki durum için yeterli düzeye ulaşamaması ise temel bir başarısızlık nedeni olacaktır.

Seçilen çalışmalar söz varlığı kazanımının okuma becerisiyle ilişkisini deneysel çalışmalarla ortaya koyan, dolayısıyla Batı'daki güncel yönelimleri ortak bulgular kapsamında örneklendiren çalışmalardır. NRP'nin söz varlığı kazanımlarına dair analizinde yöntemleri ve yönelimleriyle referans verilen bu çalışmaların ortak noktası, okuma becerisi üzerinden söz varlığı kazanımının temel bileşenlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamalarıdır. Hemen her çalışmada kabul edilen bir görüş olarak, söz varlığı kazanımı okuma becerisinin gelişiminin oldukça önemli bir parçasıdır. Söz varlığı kazanımının hedefi öğrencilerin etkin bir şekilde iletişim kurup, akademik anlamda başarılı olması için çok sayıda kelimenin anlamını öğrenmesine yardım etmektir. Etkin bir söz varlığı kazanımı, öğrencilerin kelimeleri, ilgili kavramları ve anlamlarını öğrenmesi için eğitimcilerin öğrencilerine planlı bir biçimde hareket ederek geniş ve yeterli imkânlar sağlamasını gerektirir. Öğrenciler kendi kişisel kelime hazinelerini kurmak, derin bir kelime bilgisi kazanmak ve kendi bağımsız kelime edinimlerine yardımcı olacak bir takım stratejiler geliştirebilmek için geniş imkânlara ve iyi bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Butler, Vd. 2010). O halde; okuma becerisi üzerinden söz varlığı kazanımının geliştirilmesi için hangi ölçütler önem taşımaktadır? Öğrencilerin kelime hazinesini genişletecek ya da kelime edinmelerine yardımcı olacak stratejiler neler olmalıdır? Söz varlığı kazanımında verilecek eğitim örtük mü olmalıdır, yoksa açık bir eğitim modeli mi geliştirilmelidir? Söz varlığı kazanımında hangi araçlar kullanılmalıdır ya da yeni materyaller geliştirilirken hangi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır? Sorular elbette çoğaltılabilir. Ancak değerlendirmenin bizim için önemini, değerlendirme sonunda etkili bir söz varlığı kazanımının hangi ölçütleri içermesi gerektiği ve özellikle kullanılacak yöntemlerin nasıl belirleneceği konularında ulaşacağımız sonuçlar belirleyecektir.

NRP, Batı'daki genel anlayışla örtüşen bir biçimde, söz varlığına ilişkin özellikle de söz varlığı kazanımına odaklanmış çalışmalarda kullanılacak sabit bir araştırma yönteminin bulunmadığını, onun yerine yapılacak analizin amacına ve kapsamına göre farklı yöntemler inşa edilebileceğini öne sürmektedir (Butler, Vd. 2010). Buradaki temel unsur, söz varlığı bileşenlerine gereken önemi vermektir. Batı'daki söz varlığına ilişkin çalışmaların bu denklemi göz ardı etmeden, özellikle okuma etkinlikleriyle söz varlığı kazanımının nasıl sağlanacağını ortaya koymaya odaklandığı söylenebilir.

Bütün bu tespitlerden sonra değerlendirme kapsamında burada üzerinde durduğumuz ilk çalışma, Andrew Biemiller ve Catherine Boote'un 2006 yılında yayımladıkları, *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades* adlı ça-

lışmalarıdır. Birden çok incelemenin kullanıldığı araştırma tasarımında Biemiller ve Boote (2006) yinelenen kitap okuma seanslarında doğrudan kelimenin anlamının öğretilmesinin ne türden etkiler oluşturacağını test öncesi ve test sonrası değerlendirme modeliyle incelemiştir. İlk çalışmada K-2 öğrencileri (4 yaş) bir haftada iki kitabı iki kez okumuş; üçüncü bir kitap dört kez okunmuştur. Öğrenciler okuma seanslarında öğrendikleri 12 kelimeyle birlikte öğrenmedikleri 12 kelime olmak üzere toplamda 24 kelimenin anlamı hakkında ön ve art teste tabi tutulmuşlardır. İkinci araştırma ise ilk araştırmanın yürütüldüğü aynı okulda, fakat bir sonraki eğitim yılında gerçekleştirilmiştir. Her bir hikâye için beş günlük bir eğitim kesiti geliştirilmiş ve anlamları öğretilen kelimelerin adedi 4'ten 6'ya, 6'dan 7'ye, 7'den 9'a olacak şekilde arttırılmıştır. Her hikâye dört kez okunmuş ve her gün üzerine konuşulmuştur. 5.gün ise içerikle ilgili cümleler eklenmiştir. Araştırmacılar, bağlama bakarak kelimelerin anlamını tayin eden bir kelime hazinesi testiyle ölçüme tabi tuttıkları çocukların kontrol grubuyla (hikâyeyi sadece bir kez dinleyen çocuklar) karşılaştırmasını yaparak sonuca ulaşmışlardır. İlk araştırmanın sonunda yinelenen okumaların kelimenin anlamının kazandırılmasında %12 kazanımla sonuçlandığı, kelimelerin tanımlanmasıyla elde edilen %10'luk bir kazançla kazanımın %22'ye yükseldiği görülmüştür. En fazla kazanım ise, anaokulu öğrencilerinde sağlandığı fark edilmiştir. Bununla birlikte ikinci çalışmada bu kazanım %41'e çıkmıştır. Dolayısıyla çalışmada hikâyelerin yüksek sesle tekrar tekrar okunması yoluyla ve kelime anlamlarının açıklanması yöntemiyle öğrencilerin söz varlığına önemli sayıda kelime anlamlarıyla birlikte kazandırılmıştır. Biemiller ve Boote (2006) araştırma sonunda öğrencilere yılda 400 kelimenin anlamlarıyla birlikte kazandırılmasının mantıklı bir hedef olduğunu öne sürmüşlerdir.

Biemiller ve Boote'un (2006) çalışmasının, temelde söz varlığı kazanımında hedeflenen kelimelere maruz kalma sıklığı ile kelime kazanımı arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı söylenebilir. Ayrıca okunan metinlerdeki kelimelerin açık bir biçimde tanımlanması söz varlığı kazanımı için belirgin bir ölçüt olarak göze çarpmaktadır. Aslında bu tespitler burada ele aldığımız çalışmaların çoğunda (Coyne Vd. 2004; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Nation, Snowling ve Clarke, 2007; Coyne, McCoach ve Kapp, 2007) dile getirilen ya da bir şekilde kabul edilen bir çıkarımlardır. Örneğin, Coyne ve arkadaşları 2004 yılında yayımladıkları *Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects* başlıklı çalışmalarında, hem kelimeye maruz kalma sıklığına hem de kelimelerin açık bir biçimde öğretilmesinin önemine ilişkin net bir tavır koyarlar. Araştırmacılar deneysel bir tasarımdan yola çıktıkları çalışmalarında özellikle erken dönem okuryazarlık eğitiminin kritik bileşenlerine ve buna ayrılması gereken eğitim süresine odaklanmaktadır. İkincil bir analiz okuma güçlüğü çekme tehlikesi bulunan çocuklarda açık, sistematik ve stratejik eğitimin etkilerini araştırmaktadır. Çalışmada çocuklar Kasım ayından Mayıs ayına kadar, 40 hikâye kitabına dayalı 108 adet 30 dakikalık ders verilmiş, her hikâye kitabından üç hedef kelime açık bir şekilde çocuklara öğretilmiştir. Hikâye kitaplarının tekrar tekrar okunması ve öğrencilerin bunları anlatmaya teşvik edilmesiyle sistematik bir öğretim döngüsü sağlan-

mıştır. Ölçüm sağlanırken, açık bir biçimde öğretilmiş kelime hazinesinin araştırmacı tarafından geliştirilmiş ifadeye dayalı ölçümü kullanılmıştır. Sonuçta kodlara dayalı yönergeler alan grubun sesbilimsel ve alfabetik beceriler bakımından hikâye kitabı grubuna ve kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Hikâye kitabı grubu ise sözel anlatımda kodlara dayalı yönergeler alan gruba ve kontrol grubuna göre hatırı sayılır ölçüde yüksek puan almıştır. İkinci analizde ise, PPVT (Peabody Resim Kelime Testi) ile ölçüldüğü üzere, kelime dağarcığı becerisi konusunda kavrayış düzeyi düşük öğrencilerin hikâye kitabı müdahalesine maruz kalmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, hikâye kitabı müdahalesinden çok daha fazla faydalandığını (daha fazla kelime anlamı öğrettiğini) ortaya koymuştur. Kelime anlamlarının hikâye kitabı okunarak açık bir şekilde öğretilmesi, kelime dağarcığı az olan öğrencilerde, tıpkı kelime dağarcığı daha fazla olan öğrencilerle olduğu gibi kelime dağarcığında aynı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, metnin gerektirdiği ekstra eğitim süresine rağmen, okuma tekrarlarının özellikle risk altındaki çocukların kelime öğrenimini arttırdığından hikâyelerin yeniden okunmasının, bu konunun öncelenmesinin ve zamanın etkin bir şekilde değerlendirilmesinin gereğini dile getirmişlerdir.

Justice, Meier ve Walpole'un 2005 yılındaki *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners* adlı araştırması da benzeri amaçlarla şekillenmiş bir çalışmadır. Kelimeye maruz kalma ve kelime anlamının kazandırılmasına dönük sonuçların özellikle okuma güçlüğü çeken ve anaokuluna devam eden çocukların söz varlığı kazanımındaki etkilerini ölçmeye yönelik araştırmacılar, ön test ve son test karşılaştırmaları yapabilecekleri küçük hikâye okuma grupları oluşturarak çıkarımlar yapmışlardır. Araştırmacıların ikinci analizlerinde ise kelime bilgisinin etkilerine odaklanarak, kelime dağarcığı becerileri düşük olan çocukların müdahalelere verdikleri cevapların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada çocuklar müdahale ya da karşılaştırma gruplarına rastgele seçilmiş, daha sonra müdahale grubundaki çocuklar üye sayıları üç ile altı arasında değişen daha küçük gruplara bölünmüştür. Müdahale grubundaki çocuklara 10 hikâye kitabından 60 yeni kelime gösterilmiş, okuyuculara kelimelerin anlamları açıklanmış ve 60 hedef kelimenin 30 tanesi için örnekler verilmiştir. Öğrencilerin diğer 30 kelimeye tesadüfi bir şekilde maruz kalması sağlanmıştır. Araştırma sonunda yinelenen dört okumada yeni kelimelere tesadüfi bir şekilde maruz kalmanın, okuma zorluğu çeken anaokulu çocukları için kayda değer bir değişim yaratamadığı, buna karşın yeni kelimelerin öğrenimi amacıyla ayrıntılı açıklayıcı yaklaşımların kullanımının önemli, fakat mütevazı kazanımlar sağladığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar mütevazı kazanımlar nedeniyle hikâye kitabı okumanın yeni kelime öğrenimi için etkili bir yöntem olmayabileceği görüşünü gündeme getirmişlerdir. Justice, Meier ve Walpole'un (2005) yürüttüğü bir araştırma, kelime öğrenimini arttırmak için metinlerin tekrar okunmasının verimliliğini araştırmanın yanı sıra tekrar eden okumalar yoluyla hedef kelimelere maruz kalmanın pozitif etkisini kanıtlamıştır.

Yine Coyne, McCoach ve Kapp, 2007 yılında yayımladıkları *Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and inci-*

dental exposure adlı araştırmalarında okuma güçlüğü çekme tehlikesiyle karşı karşıya olan çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim süresinin tahsis edilmesi gerektiğini araştırmış ve benzeri sonuçlara ulaşmışlardır. Bu deneysel araştırma, çocukların kapsamlı bir öğretim sonucunda öğrendikleri kelime miktarı ve kelime öğrenim kalitesini değerlendirmek, kapsamlı öğretimin verimliliğini ölçmek amacıyla anaokulu öğrencilerinden meydana gelen küçük gruplarla gerçekleştirilmiş iki aşamalı bir araştırmadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında çocuklara okunulan hikâye kapsamında kazanım için doğrudan üç hedef kelime belirlenmiş, çocukların hedef kelimelere maruz kalma biçimlerine müdahale edilerek kelime kazanımının maruz kalma biçimiyle ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlk araştırmada kelimeye maruz kalma biçiminde tesadüfi olma şartı aranmıştır. Çocukların hedef kelimeler tesadüfi şekilde maruz kalması üç hedef kelimenin okuma esnasında üç kez işitilmesine dayanmaktadır. Araştırmanın ikinci kısmında ilk araştırmada kullanılan prosedür takip edilmiş, ancak çocukların kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalması yerine saklı bir yönergeden hareket edilmiştir. Yönerge gereğince çocuklar hikâyenin okunması esnasında sadece hedeflenen kelimeleri duymakla kalmamış, kendilerine ayrıca kelimelerin basit tanımları da verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmada da okul öncesi çağıdaki çocukların hedef kelimelerin anlamlarını etkili bir kelime öğretimi yöntemi kullanıldığında daha kapsamlı olarak öğrendiğini göstermiştir. Kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalma yöntemi sonucunda neredeyse hiçbir kelimenin öğrenilemediği, saklı yönergeye dayalı öğretimin ise sadece kısmî kelime öğrenimiyle sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

Nation, Snowling ve Clarke tarafından 2006 yılında yapılan *Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension* başlıklı çalışma ise, okuma güçlüğü çeken ya da okuduğunu eksik anlayan, sekiz ile dokuz yaşları arasındaki çocuklarda kelime edinme sürecindeki kişisel farklılıkları incelemek için yürütülmüş deneysel bir araştırmadır. Çalışmada okuduğunu eksik anlayan 12 çocuk, kod çözme becerilerinin ölçülebilmesi için kontrol grubundaki 12 çocukla eşleştirilmiştir. Bu arada bir dizi değerlendirme yöntemine liderlik edilmiş, konuyla ilgili iki oturum yapılmıştır. Birinci oturumda, çocuklara anlamsız kelimeler öğretilmiş ve arkasından hemen geri bildirim alınmıştır. Bireysel eğitimlerin ardından, her çocuğun anlamsız kelime ve tanımı hakkındaki bilgisini ölçmek için sistematik bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntem kapsamında çocuklar bir hafta sonra tekrar incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu eksik anlayanların, kontrol grubundaki çocukların saçma kelimeleri anlamak için ihtiyaç duyduğu sayıda denemeye gereksinim duyduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre bu durum, okuma güçlüğü çeken çocukların yeni kelimeler öğrenmek için gerekli olan becerilerle donanımlı olduğunu göstermektedir. Okuduğunu eksik anlayanlar yeni kelimelerin anlamına dair daha az bilgi sahibidir ve hafızaları nispeten zayıftır. Metinleri anlamakta güçlük çeken çocukları anlama güçlüğü çekmeyenlerden açık şekilde ayıran şey “kelimelerin” anlamlarını ya

da tanımlarını öğrenmektir. Bu bulgular bizi, anlama eksikliğinin kaynağının kelime öğreniminin sesbilimsel bileşeninden değil, daha çok semantik niteliğinden kaynaklanabileceği sonucuna götürmektedir.

Her ne kadar kelime hazinesinin açık bir biçimde öğretilmesini destekleyen güçlü kanıtlar olsa da, öğretimin hangi yönünün ya da hangi öğretim modelinin daha iyi olduğu sorusu yerli yerinde durmaktadır (Butler Vd. 2010). Örneğin kelime öğretiminin açıkça yapılmasına yönelik yaklaşımları inceleyen Nash ve Snowling (2006) *Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods* adlı çalışmalarında söz varlığına müdahalenin iki farklı biçiminin (tanım yöntemi ile bağlam yönteminin) etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çocuklar iki gruba ayrılmış, bir gruba anlamları da izah edilerek yeni kelimeler öğretilirken; diğer gruba yazılı bağlamdan kelimenin anlamını çıkarmaya dair bir strateji verilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grubun da öğretimin hemen ardından öğretilen kelimeler konusunda geniş bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Üç ay sonra ise, bağlam grubunun sözel kelime hazinesi ve hedef kelimeleri içeren metinlerin kavranması konusunda çok daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda eğitim sürecinde bağlamsal yöntemin kullanılması, kelime anlamlarının öğrenilmesine öncelik veren çalışmalarla kıyaslandığında, söz varlığı kazanımını olumlu bir biçimde etkilemektedir. Araştırmacıların ulaştığı bulgular ayrıca bilinmeyen kelimelerin telaffuzlarını hatırlamanın anlamlarını öğrenmekten daha zor olduğunu ortaya koymuştur. Nash ve Snowling'in (2006) çalışması, daha önceki örneklerde dile getirilen, söz varlığı kazanımı konusunda kelimelerin açık bir biçimde öğretilmesinin özellikle çocuklarda kelimelerin anlaşılması ve hatırlanması olanaklarını arttırdığı iddiasını böylece yeniden gündeme taşımıştır.

Benzeri vurguları paylaşan Silverman ve Hines (2009) de *The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade* başlıklı araştırmalarında, okul öncesi çağdan 7-8 yaşına kadar geçen süre zarfında söz varlığı kazanımında hangi öğretim yöntemlerinin daha iyi sonuçlar vereceği konusunu araştırmışlardır. Araştırma İngilizce öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrencilerde sesli okuma ve söz varlığı kazanımını geliştirmek için multimedyanın kullanımının etkileri incelenmiştir. Araştırmadaki iki müdahaleden ilki multimedya ortamında, ikincisi ise multimedya ortamından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki durumda da, öğretmenler dersi hem hikâye türünde hem de bilgilendirici metinler kullanarak işlemişlerdir. Müdahale dört adet üç haftalık periyottan, incelenen her bir yetiştirme ortamı için bir periyottan meydana gelmiştir. Kitaplar çocuklara aynı sırayla verilmiş ve kitap başına sekiz kelime hedef kelime olarak seçilmiştir. Multimedya kullanımı her bir yaşam ortamı için bir adet olmak üzere dört video görüntüsünden oluşmaktadır. Kendilerine öğretilen kelimeleri gözden geçirmelerini kolaylaştırmak için okuma sonrasında öğrencilere video klipleri gösterilmiştir. Bulgular, multimedya kullanımının anadili İngilizce olan öğrencilerde

istatistikî anlamda kayda değer bir fark ortaya koymadığına işaret etmektedir. Oysa İngilizce öğrenenlerde multimedya kullanımının sonuçları dikkate değerdir. Veriler İngilizce öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrenciler arasındaki uçurumun sadece hedef kelimelerle ilgili olmadığını, bu durumun aynı zamanda genel kelime dağarcığı bilgisindeki daralmaya bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalarda ortaya çıkan bir başka yönelim, soru sorma ve dilsel etkileşimlerin çocukların söz varlığı kazanımlarına olumlu etki yaptığı görüşüyle bağlantılıdır. Pek çok çalışmada soru sorma ve dil etkileşiminin öğrencilerin kelime bilgisini, dolayısıyla söz varlığını genişlettiği düşüncesini ortak bir görüş olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu türden araştırmalar (Ard ve Beverly, 2004; Connor, Morrison ve Slominski, 2006), çocukların öğretmenleri soru sorarak ya da yorumlayarak hedef kelimelerin altını çizdiğinde, yeni kelimelerin anlamını öğrenmeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Örneğin Ard ve Beverly (2004) *Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments* adlı çalışmaları bu anlayışı desteklemektedir. Araştırmada çocuklara anlamını bilmedikleri kelimeler verilmiş ve çocukların bunları önceden öğrenmiş olma ihtimallerini ortadan kaldırmak amacıyla araştırmacılar tarafından tasarlanmış "hikâye kitapları" kullanılmıştır. Araştırmacılar araştırma sonunda, öğretmenler yeni kelimelerin anlamını açıklayan sorular sorup yorumlar yaptığında, çocukların bu kelimeleri kavrayışlarının ve hatırlama düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu veriler, hikâye kitabı okunması esnasında sorulan soruların kelime öğrenimi üzerindeki etkilerinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca destekleyici sorular sormak, öğrencilerin kelimelerle daha haşır neşir olmasını sağlayacağından söz varlığı kazanımının önemli bir unsuru olarak görülmelidir.

Aynı konuyu dil etkileşimi bağlamında inceleyen Connor, Morrison ve Slominski (2006) *Preschool instruction and children's emergent literacy growth* başlıklı araştırmalarında dil etkileşimiyle ilgili olarak alfabenin tanınması, harf-kelime birlikteliği ve kelime dağarcığı oyunları gibi okul öncesi çağa özgü tipik okuma yazma faaliyetleri kapsamında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dil etkileşimini incelemişlerdir. Araştırmacılar okuma yazma faaliyetlerine harcanan zamandaki farklılaşmaların (4 ile 90 dakika arasında süren; yarım günden tüm güne yayılan hatta haftada 2 ile beş güne uzayan oturumlar şeklinde) bu süreci etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca, çocukların konuşma, okuma ve yazma faaliyetleriyle meşgul oldukları sınıfların yapısı da dil etkileşimi bağlamında söz varlığı kazanımını etkilemektedir. Bu çerçevede söz varlığı kazanımı dil-merkezli ortamlarda daha etkin gerçekleştirilebilirken, çocukların çoğunlukla okuma-yazmayla ilgisi olmayan öğrenme faaliyetlerinde bulunduğu ortamlarda bu durumun farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Konuyla alakalı bir diğer ilginç bulgu ise, çocukların aynı öğrenme ortamında sınıf arkadaşı dahi olsalar çok farklı öğrenme fırsatları deneyimlediğidir. Bu da öğrenme neticelerinde öğrencilerin arka plandaki bilgi birikimi ve deneyiminin de göz önünde bulundurulmasının önemine işaret etmektedir.

Burada son örnek olarak ele alacağımız Leung'a (2008) ait *Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities* adlı çalışma, söz varlığı kazanımında hem maruz kalma hem de etkileşimin önemini göstermesi açısından dikkate değerdir. Küçük çocukların bilimsel terimleri öğrenmesini inceleyen bu deneysel çalışmada Leung, bir kitapta bahsi geçen kavramlarla alakalı bilimsel pratiklerin ve yeniden anlatımların ne ölçüde etkin olduğu sorusunu cevaplandırmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında tüm çocukların ışık ve renkler hakkında bilgilendirici bilimsel bir metnin kullanıldığı kitap okuma oturumlarına katılması sağlanmış, okuma etkinliği sonrasında çocukların yarısının kitabı hemen anlatabildiği gözlemlenmiştir. Tekrar anlatımların ardından yine tüm çocukların etkileşimli olarak uygulamalı faaliyetlere katılması sağlanmıştır. Araştırmada üç kitaptan seçilen otuz iki hedef kelime kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kitapların tekrar anlatımlarına katılan, etkileşimli faaliyetlerde bulunan çocukların hedef kelimelerin anlamını açıklamak konusunda daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulguları ayrıca küçük çocukların karmaşık kavramlara dair bilimsel kelimeleri öğrenebildiğini de göstermiştir.

Söz varlığı konusunda Batı'daki yönelimleri örneklendiren ve burada ele aldığımız son dönemdeki çalışmalar dikkatle incelendiğinde, bu çalışmaların söz varlığı kazanımıyla ilgili ortak bir yöntem oluşturma amacıyla şekillenmediğini, aksine belirlenen hedeflere göre çalışmaya uygun (nicel ve nitel) yöntemler geliştirildiğini söyleyebiliriz. Araştırmaların konularına ve özellikle sonuçlarına bakıldığında söz varlığı kazanımıyla ilgili belli ortak çıkarımların geliştirildiği ve konuyla ilgili önerilerin bu çıkarımlardan hareketle yapıldığı görülmektedir. Söz varlığı kazanımı konusunda çalışmalara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bu çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- Hedef kelimelere daha sık maruz kalmak, çocukların yeni kelimeleri anlama, bunların anlamlarını hatırlama ve söz konusu kelimeleri daha sık şekilde kullanma ihtimalini arttırmaktadır.
- Hedeflenen kelime dağarcığının açık şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Kelimelerin ve anlamlarının netleştirilmesi çocukların yeni kelimeleri anlama ve anlamlarını hatırlama olasılığını yükseltmektedir.
- Söz varlığı kazanımında soru sorma ve dil etkileşimi önemli araçlardır. Bu etkinlikleri öne çıkaran faaliyetler öğrencilerin kelime bilgisini arttırmaktadır.

Bu çalışmalara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen çıkarımlar yanında, NRP'nin söz varlığı kazanımıyla ilgili girişimlerinde dayandığı temel bulgulardan da bahsetmek gerekmektedir. NRP Batı'da son dönemlerde yapılan söz varlığı araştırmalarının genel bir sentezini yapmış ve hedeflerini bu sentezden elde ettiği bulgular üzerinden netleştirmiştir. Bu anlamda NRP'nin bilimsel bir temele dayanan zengin ve çok yönlü bir söz varlığı kazanımını tasarlamak adına sekiz temel bulgudan hareket ettiği söyleyebiliriz (Butler Vd. 2010). NRP'nin bulguları aynı zamanda söz varlığı

kazanımı konusunda hangi ölçütlerin öne çıkması gerektiği konusuna da açıklık getirmektedir.

• **Söz varlığı gelişiminde kazandırılacak kelimeler öğrencinin birçok durumda yararlı bulacağı ya da işine yarayacak kelimeler değildir.** Dilin yetişkin kullanıcıları tarafından bilinen ve kullanım sıklığı yüksek kelimelerin öğretimi bireyin dil yeterliliğine verimli bir katkı olabilir. Konuyla ilgili araştırmalar, söz varlığı öğretiminin gelişimsel bir yörünge izlediğini göstermektedir.

• **Söz varlığının işlevleri/unsurları gerektiği biçimde yeniden yapılandırılmıdır.** Öğrenciler, söz varlığı çalışmalarında çoğu kez hızlı bir biçimde öğrendikleri bir söz varlığı işlevinin/unsurunun onlardan ne beklediğini bilir.

• **Söz varlığı kazanımı tanımsal bilginin ötesine geçilip, aktif katılım gerektirdiği zaman daha etkilidir.** Çocuklar bir kelimeyi öğrendikleri zaman yalnızca kelimenin tanımını değil aynı zamanda onun diğer kelimelerle olan mantıksal ilişkisini de öğrenir. Onlar ayrıca kelimelerin farklı bağlamlardaki işlevlerinden de haberdardır.

• **Söz varlığı öğelerinin yinelenmesi ve özellikle öğrencilerin onlarla birçok kez karşılaşmasının sağlanması önemsenmelidir.** Yineleme ya da alıştırma göz ardı edilmemelidir. Söz varlığı kazanımında öğrencilere çeşitli bağlamlarla ve kelimelerle defalarca karşılaşma fırsatları sağlanmalıdır.

• **Belirli bir metin söz konusu olduğunda metne ait söz varlığının doğrudan öğrenilmesi sağlanmalıdır.** Çocukların dersleri ve bazı konuları anlamak için bilmesi gereken belirli kelimelerin olduğu her zaman akılda tutulmalıdır.

• **Söz varlığı kazanımında bilgisayar teknolojisi etkili bir biçimde kullanılmıdır.** Bu konudaki teşvik her zaman dile getirilmekle birlikte, önemli olan uygulamada yeterli düzeye gelebilmektir. Bilgisayar teknolojilerinin kullanımının söz varlığı kazanımına katkıları kanıtlanmıştır.

• **Söz varlığı kazanımı tesadüfi öğrenme yoluyla sağlanabilir.** Okuma hacmi uzun vadede söz varlığı kazanımı için hayati önemdedir. Konuyla ilgili ayrıca yapılandırılmış sesli okuma çalışmaları, tartışma oturumları ve okul ya da evde bağımsız okuma çalışmaları tavsiye edilmektedir.

• **Tek bir yönteme bağlı kalmak söz varlığı kazanımında ideal ya da beklentileri karşılayan sonuçlara ulaşmamızı güçleştirecektir.** Söz varlığı kazanımında kullanılacak yöntemler, söz varlığının gelişimine dönük hedefler yanında, bireylerin yaşına ve becerilerine göre tasarlanmalıdır.

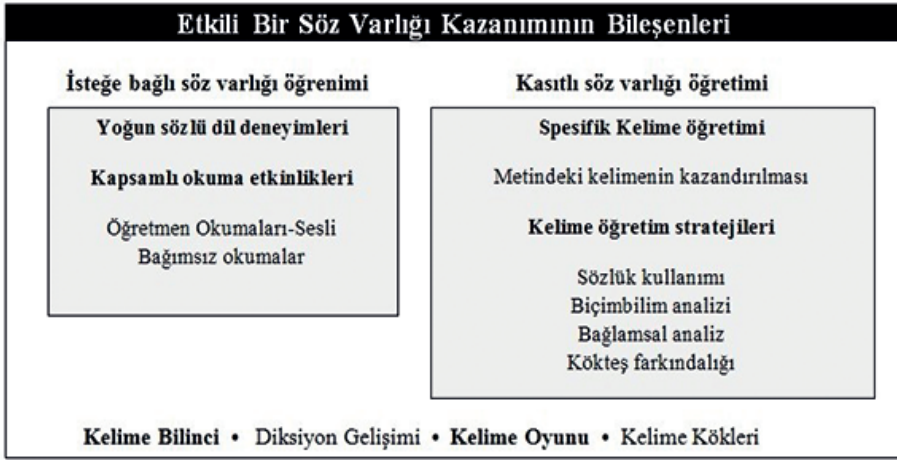
Bu ölçütlerin Batı'da söz varlığı kazanımını etkili bir biçimde sağlayacak bileşenlere² (Şekil 1) ilişkin genel anlayışı yansıttığını söyleyebiliriz. Örneğin Diamond ve Gut-

² Etkili bir söz varlığı kazanımın bileşenlerine ilişkin şekil, Diamond ve Gutlohn'un (2006) *Vocabulary Handbook* adlı çalışmasından ve bu metne atıf yapan <http://www.idonline.org/> adlı sitedeki bilgilerden hareketle geliştirilmiştir.

lohn (2006), etkili bir söz varlığı kazanımı için Michael Graves'in (2000) çalışmasından hareketle NRP'nin verileriyle de doğrudan ilişkili 4 bileşenden bahsetmiştir. Bunlar;

1. Söz varlığı kazanımı için okuma bilincini ve pratiğini geliştirmek
2. Spesifik bir kelimenin kazandırılması için, bu kelimenin geçtiği metinlere ve anlam açıklamalarına yönelmek.
3. Bağımsız kelime öğrenme stratejileri geliştirmek.
4. Öğrenme ve motivasyonu geliştirmek için kelime bilinci kazanım etkinliklerine ve oyun faaliyetlerine ağırlık vermek.

NRP'nin yaptığı buradaki ölçütleri günün koşullarına ve yeni ihtiyaçlara göre konuyla ilgili araştırmalardaki bulgular ekseninde genişletip, yeniden formüle etmektedir. Elbette dilin gelişimine, söz varlığının genişlemesi ve derinleşmesine koşul olarak değişen koşul ve gereklilikler bu ölçütlerin sürekli gözden geçirilmesini, hatta yeni ölçütler oluşturulmasını zorunlu kılacaktır.



Sonuç: Söz Varlığı Çalışmalarındaki Sorunları Aşmak Mümkün müdür?

Bir dilin söz varlığını tespit etmek ve bu tespitler bağlamında söz varlığı kazanımına dair yeni yöntemler geliştirmek son derece karmaşık bir iştir. Bu karmaşıklığın başlıca nedenleri arasında, dilin yapısal farklılıkları, söz varlığını oluşturan unsur ve bileşenlerin çeşitliliği ve bunlara bağlı olarak söz varlığını tespit etmeye dönük ölçütlerde görülen uyumsuzluklar sayılabilir. Söz varlığı çalışmalarında izlenen süreç genellikle iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, hedef belirleme sorununu aşmak ve söz varlığı kazanımını güçlendirmek adına, hâlihazırdaki söz varlığın düzeyini tespit etmektir. Söz varlığı düzeyini tespit etmeye odaklanan çalışmalar genellikle, sıklık düzeyi çalışmaları ve derlem oluşturma girişimlerinden oluşmaktadır. İkinci aşama

ise, tespit edilen söz varlığı düzeylerine ilişkin veriler kapsamında söz varlığını kazanımını sağlayacak yeni çalışmalara yönelmeyi gerektirmektedir. Fakat her iki aşamada da sağlıklı veriler elde etmek için, geçerli ve güvenilir yöntemler inşa edilmedi. Batı'daki çalışmalar değerlendirildiğinde, söz varlığına ilişkin olarak her iki aşamada da önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Batı 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren yaptığı çalışmalar ve bunların geliştirilmesiyle söz varlığının tespiti noktasında belli kabullere ulaşmıştır. Günümüzde ise Batılı araştırmacıların daha çok söz varlığı kazanımına ilişkin çalışmalara yöneldiği görülmektedir. Özellikle söz varlığı kazanımı konusunun eğitim sürecinde aktif hale getirilebilmesi için, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle söz varlığı kazanımı arasında bağlantı kuran, söz varlığının gelişimini çeşitli araç ve yöntemler ekseninde yeniden dizayn eden çalışmalar Batı'da son derece yaygındır.

Açıktr ki, söz varlığının tespiti ve kazanımı konusunda tıpkı Türkçede olduğu gibi, İngilizcede de, dilin kendi yapısından kaynaklanan bazı açmazlar nedeniyle, ortak ölçütler ya da ortak bir yöntem geliştirme konusunda net bir sonuca ulaşılamamıştır. Batılı araştırmacılar özellikle söz varlığını tespit çalışmaları için net bir yöntem ya da model oluşturmaktan ziyade, bu konudaki önceki çalışmalardan elde edilen verileri geliştirmeyi ve daha basit düzeyde, hedef inşa edebilecek belli kabulleri benimsemişlerdir. Batı'da temel sorun sıklık düzeyini belirlemek ya da bir derlem oluşturmak değildir artık. Hatta birçok araştırmacıya göre sıklık, söz varlığı çalışmaları kapsamındaki analizler için öncelikli amaç olarak da görülmemektedir. Nitekim Popescu ve arkadaşlarının (2009) bildirdiği gibi, sıklık söz varlığını oluşturan kelimenin pek çok niteliğinden biri olarak kavranmaktadır. Ancak, kelimeye ait betimleyici içsel ölçütleri sağlayamadığı için, kelimeyi tanımlayıcı işlevsel bir nitelik olarak da görülememlidir. Zira sıklık verisi daha çok sınırları belirli örnek bir metindeki bir kelimenin tekrarlanma sıklığıyla ilişkilidir. Sıklık metinden metine değişeceği için görece bir değere sahiptir. Ayrıca sıklığın evren değeri, dilde gerçek evrenler olmadığı için hiçbir surette hesaplanamaz. Dolayısıyla derlem içindeki görece sıklığa istatistiksel bir anlam yüklenmediği sürece, dildeki kelime sıklığına dayanarak empirik ilişkiler kurmak da doğru değildir. Nihayetinde kelime sıklığı, sadece dilbilimcilerin değil alan dışındakilerin de yararlandığı, yüzeysel metin analizine dayanan çok basit bir tanımlayıcı uygulamadır.

Aslında buradaki vurgu, İngilizce konuşulan dünyadaki söz varlığı çalışmalarının bugünkü hedeflerini ve yönelimlerini tanımlayıcı niteliktedir. Söz varlığı meselesi, sahip olduğu unsurlar ya da bileşenleriyle ve hatta bunların tespitini ve söz varlığı kazanımını daha ileri düzeye taşıyacak çalışmaların sonucunda elde edilen yeni verilerle çok boyutlu bir meseledir. Dolayısıyla söz varlığı çalışmaları için yöntemler geliştirilirken söz varlığının bu çok boyutlu yapısını dikkate alınması gerekmektedir. İngilizce konuşulan dünyada bu anlayıştan hareket eden ve anadili İngilizce olan araştırmacılar uzun bir döneme yayılan çalışmalarla, söz varlığının tespiti, derlem oluşturma

ve söz varlığı kazanımını somutlaştırma anlamında önemli aşamalar kaydetmişlerdir. Buradan çıkarılacak sonuç, Türkçenin söz varlığının tespiti ve söz varlığı kazanımının geliştirilmesi adına, aynı sürecin Türkçe için de anadili Türkçe olan araştırmacılar tarafından etkin bir biçimde hayata geçirilmesi gerektiğidir. Bu konudaki çalışmalar arttıkça, tartışmalar derinleştikçe ve metodolojik anlamda yeni formüller üretildikçe, Türkçenin söz varlığı konusunda da belirli kabullere ulaşılabilecek ve önemli gelişmeler sağlanacaktır. Türkçe bu konuda elverişsiz bir dil değildir. Türkçenin zenginliği, konuyla ilgili temel sorunlar yanında belirli açmazları da gündeme getirir de, bu zenginlik aynı zamanda daha geniş olanaklar da sunmaktadır. Nitekim söz varlığı çalışmalarının ilk aşamasını oluşturan söz varlığının tespitine dönük çalışmalarda ve derlem oluşturma girişimlerinde, tanımlanan onca soruna rağmen, önemli aşamaların kaydedildiğini söyleyebiliriz. Söz varlığı çalışmalarını biçimlendiren genel kaygılara ve hedef oluşturma çabalarına ilişkin belirli bir bilincin artık yerleşik hale gelmesi ve bu yöndeki çalışmaların artması bile bunun kanıtıdır. Üstelik günümüzde akademik düzeyde (özellikle yüksek lisans ve doktora) yapılan yeni çalışmalar ve belirli kurumların (özellikle MEB) destekleriyle geliştirilen projeler Türkçenin söz varlığı konusunda hem gelişen bu bilince katkı sunmakta hem de yaşanan problemlerin aşılması için yeni olanak alanları oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ard, L., & Beverly, B. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Baş, B. (2010). Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (2), 115-129.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 27-61
- Baş, B. & Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığına Dair Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (193), 81-105.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Butler, S. Vd. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*, Portsmouth, NH: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research.
- Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: Does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading*, 30(4), 347-359.

Yurt Dışında Yapılmış Söz Varlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme ◆

- Connor, C., Morrison, F., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Coyne, M., McCoach, D., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88.
- Coyne, M., Simmons, D., Kame'enui, E., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Demirci, K. (2010). Derin Yapı ve Yüzeysel Yapı Kavramlarından Ne Anlıyoruz? *Turkish Studies*, 5 (4): 291-304.
- Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook*. Berkeley, California: Core Literacy Library.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı, *Turkish Studies*, Volume 4, 1025-1055.
- Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Karaoğlu, S. (2014). Türkçe Çevirimici Derlem Üzerine. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I): 181-188.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Leung, C. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165-193.
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*, Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, K., Snowling, M., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), 131-139.
- Özkan, B. (2013). Yöntem ve Uygulama Açısından "Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü". *Bilgi*, 66, 149-178.
- Popescu Vd. (2009). *Word Frequency Studies*, Berlin-NewYork: Mouton de Gruyter.
- Say, B., Özge, U. ve Oflazer, K. (2002). "Bilgisayar Ortamında bir Derlem Geliştirme Çalışması", in Akademik Bilişim (Annual Conference of Academic Informatics), Konya, February 2002.

◆ Ali Esgin

- Sezer, A. (1981). "Üretimsel-Dönüşümlü Dilbilgisinin Türkçe'ye Uygulanması Üzerine Bir Gözlem" *TDAY-B 1978-1979*, Ankara 1981, 165-172.
- Sezer, T. ve Sezer, B. (2013). *Ts Corpus: Herkes İçin Türkçe Derlem*, 27. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilim Bölümü, 217-255
- Silverman, R., & Hines, S. (2009). The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 305-314.
- Thorndike, E. L & Lorge, I. (1944). *The Teacher's Word Book Of 30.000 Words*. New York: Teachers College-Columbia University.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim: Temel Kavramlar*, Papatya Yayıncılık; Türk Dili, İstanbul.
- Waring, R. & Nation, I.S.P. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.