



Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Implementation of the Verb "Al-"

Hülya KATANALP BİROĞUL^a (ORCID ID - 0000-0002-7765-8164)

B. Ümit BOZKURT^{b**} (ORCID ID - 0000-0003-2532-9104)

^a Kocaeli University, Language Teaching Application and Research Center, Kocaeli/Türkiye

^b Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1516352

Article history:

Received 15.07.2024

Revised 09.11.2024

Accepted 25.11.2024

Keywords:

Lexical Approach,
Context,
Collocation,
Corpus,
Polysemy.

Research Article

Abstract

This study, conducted within the lexical approach paradigm, examines the influence of context and corpus-based instructional practices on enhancing lexical proficiency. The research specifically focuses on the instruction of the polysemous verb "al-" (to take/get). The quantitative aspect of the study was designed using a pretest-posttest matched control group; 21 students at the B1-B2 level constituted the experimental group, while 20 students comprised the control group. In the qualitative aspect, interview and error analysis techniques were used; the qualitative results were used to elaborate the quantitative results. A retention test was conducted for the experimental group nine weeks after the post-test. Interview data were analyzed through inductive qualitative analysis, while activity booklets were examined through error analysis. The findings indicated that the lexical approach for the instruction of the polysemous verb 'al-' was effective in enhancing student achievement. The results of the achievement test showed that the mean scores of the experimental group on the post-test were higher than those of the control group in literal, connotative, figurative, and idiomatic meaning sub-dimensions, and this difference was statistically significant. According to the error analysis, the students showed a decreasing trend in the number of errors made in linguistic units containing the verb "al-" throughout the process. The results of the interviews support the positive outcomes of the implementation. It has been concluded that instructional practices prepared within the lexical approach are effective in enhancing vocabulary proficiency.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım: "Al-" Eylemi İçin Bir Uygulama

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1516352

Makale Geçmiş:

Geliş 15.07.2024

Düzeltilme 09.11.2024

Kabul 25.11.2024

Anahtar Kelimeler:

Sözcüksel Yaklaşım,
Bağlam,

Öz

Sözcüksel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamalarının sözcüksel gelişim üzerine etkisini araştıran bu çalışma, çokanlamlı "al-" eyleminin öğretimi üzerine kurgulanmıştır. Çalışmanın nicel boyutu, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır; B1-B2 düzeyindeki 21 öğrenci deney grubunu, 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Nitel boyutta, görüşme tekniği ile yanlış çözümlenmesinden yararlanılmış; nitel veri, nicel bulguları açıklamak üzere kullanılmıştır. Son testten dokuz hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Görüşme verileri, tümevarımsal nitel çözümlemeyle; etkinlik kitapçıkları yanlış çözümlenmesiyle incelenmiştir. Bulgular, çokanlamlı "al-" eyleminin öğretiminde sözcüksel yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Başarı testi genelinde ve temel, yan, değişmece, deyimsel anlam alt boyutlarında deney grubunun son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek ve ortaya çıkan farkın da

* This study presents the key findings of the doctoral dissertation titled *The Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: An Implementation of the Verb "Al-"*.

** Corresponding author: umitbozkurt@gmail.com

Eğdizimlilik,
Derlem,
okanlamlılık.

anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yanlış özümlemesi, öğrencilerin süreç boyunca “al-”in geçtiği dilsel birimlerde yaptığı yanlışların azalma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Grşme bulguları da uygulamanın olumlu sonuçlarını destekler niteliktedir. Sonuç olarak sözcüksel yaklaşıma dayalı ğretim uygulamalarının szvarlığını geliştirmede etkili olduğu vargısına ulaşılmıştır.

Araştırma Makalesi

Introduction

Many approaches to language learning have agreed on the need to teach linguistic units in conjunction with their relationships to other units (e.g., Halliday, 1978; Hymes, 1972; Krashen, 1982; Nunan, 1989). From this perspective, the lexical approach emphasizes the primacy of lexical units (such as words, phrases, and formulaic expressions) over grammatical structures in second language teaching and rejects the notion of separating grammar from lexical units. Accordingly, the exclusive teaching of grammar or isolated words is deemed ineffective (Richard & Rogers, 2001). Lewis (1993, 2008) underscores that words and lexical phrases possess inherent grammatical properties, arguing that lexical units and grammar should not be treated as distinct categories but rather as elements on a continuum. This approach prioritizes word combinations, frequently co-occurring words, and the grammatical patterns accompanying these words and phrases (Harwood, 2002). rdem (2013) suggests that the lexical approach aims to achieve fluency and accuracy in language acquisition through lexical structures.

Lewis (2002) provides a detailed account of the fundamental principles, methodological framework, and classroom practices of the lexical approach. While it is not feasible to include all these aspects here, they can be briefly summarized as follows: Grammar holds a secondary position compared to vocabulary. Language consists not of grammaticalized lexis but of lexicalized grammar. The use of texts is crucial in creating communicative contexts. The dichotomy between grammar and vocabulary is unnecessary, as the majority of language comprises lexical chunks. Errors are inherent to the learning process, and sociolinguistic and communicative competence is expected to precede grammatical competence. Emphasis should be placed on tasks and processes rather than on end products.

A classroom environment based on the lexical approach can be viewed as an extension of the communicative language teaching (CLT) approach. Communicative competence is the primary goal, with greater emphasis placed on the pragmatic use of language rather than on its accuracy (Racine, 2018). The lexical approach advocates teaching the most frequently used units in communication. Lewis (1993, p. 193) highlights the importance of students engaging in activities that provide extensive input. Therefore, teachers should expose their students to the target language at every stage. While this approach prioritizes vocabulary over grammar, it never disregards the functional role of grammar (Sample, 2014).

The lexical approach places particular emphasis on collocation and lexical constructions. Lexical units are inherently grammatical, and their collocations contribute to both fluency and accuracy (Hoey, 2005). In addition to collocation, another key component highlighted by the lexical approach is corpora. Through corpora, data-driven language teaching can be effectively implemented (rdem, 2015).

The concept of collocation is generally associated with the tendency of lexical units to co-occur frequently. Collocation is discussed in terms of the habitual usage and contextual relationships between words (Firth, 1957, p. 6 [reprint, 1962]); the significant co-occurrence of items (Sinclair, 1987, p. 325); or their frequent appearance in specific sequences (Nesselhauf, 2005, pp. 11–12). Combining these perspectives, collocation can be broadly summarized as the frequent co-occurrence of two or more units within the same sequence (İmer et al., 2011). Collocation is related to the linearity of the sign and operates according to the principles of variability and invariability along the horizontal and vertical axes (Eken, 2016).

In the context of teaching Turkish as a foreign or second language, collocation is one of the key linguistic phenomena to consider for developing students' vocabulary. For a word combination to be conventionally accepted, it must repeatedly appear in linguistic contexts familiar to the user (Aksu-Kurtoğlu, 2016). This is because knowledge of collocational units and the ability to use them effectively are crucial for language learners.

The Use of Corpora in Foreign/Second Language Teaching

The lexical approach is a practice-oriented language teaching method that aligns with advancements in linguistics. Current trends in linguistic research emphasize the pragmatic aspects of language, as they focus on how language functions in real-life contexts. Consequently, one of the main orientations in applied linguistics research is the utilization of corpora.

The corpus refers to the entirety of written and spoken texts selected and organized according to specific criteria within a given language (McEnery et al., 2006). Corpora are highly functional in applied linguistics, offering valid and reliable data (McEnery & Hardie, 2012). Since corpora provide comprehensive examples of language use, they facilitate the analysis of linguistic structures and functions in addition to usage patterns. They significantly contribute to the preparation of dictionaries and grammar books and the development of foreign language teaching techniques (Uzun & Lee, 2016, p. 658). Through corpora, extensive data on word frequency and collocational patterns are obtained, making them fundamental tools in the lexical approach to language teaching.

Sinclair (1991) conceptualizes collocation as the relationship between words, defined as the co-occurrence of two or more words within a specified span. He notes that this span is typically up to +4/-4 lexical units to the right and left of the node word.

Polysemy

Palmer (1976) defines polysemy as the phenomenon where a single word possesses multiple meanings, with such words referred to as polysemic. Polysemy arises when a linguistic sign conveys additional meanings beyond its core denotative sense due to various factors (Aksan, 2006). Löbner (2013) regards polysemy as the inclusion of two or more interrelated senses within a single lexical unit, attributing its origin to the natural economic tendencies of language. Language communities often prefer associating existing words with new phenomena, entities, or experiences rather than inventing new words.

Polysemic words can be classified at different levels of meaning. The primary distinction is between "literal" (conceptual or denotative) and "non-literal". Among non-literal senses, the differentiation between connotative and figurative sense is frequently employed.

Literal meaning refers to the invariant meaning of a linguistic unit, independent of context and situation. It is the primary meaning listed in dictionaries, representing the most shared understanding between speakers based on referential connections in the external world (İmer, 2011). This evokes the initial mental representation when a word or phrase is encountered without specific contextual cues (Aksan, 2006).

Connotative meaning (secondary meaning) comprises subjective, emotional, and social meanings derived from associations related to the literal meaning (İmer, 2011). It indicates new meanings attached to the core meaning and is thus contextually dependent and linked to real-world experiences (Çıkrıkçı & Arica-Akkök, 2014). Uğur (2023) describes connotative meaning as impressions dependent on literal meaning, adhering to concepts or objects over time. Although the distinction between literal and connotative meanings is debated, this study adopts a limited conceptualization, restricting connotation to secondary meanings closely related to the literal meaning.

Figurative meaning (trope) arises when one sign replaces another based on similarity (metaphor) or equivalence (metonymy) between objects, entities, phenomena, or events (Vardar, 1998). It involves a departure from the literal meaning of a word or phrase. This study addresses figurative meaning at a higher conceptual level without dividing it into subcategories like metaphor or metonymy.

Idiomatic meaning is not a distinct category from figurative meaning but falls under its umbrella, encompassing the use of fixed expressions within figurative language. In this study, idiomatic meaning refers specifically to the crystallized forms of figurative language, with fixed expressions identified as

idioms in the Turkish Dictionary (TDK, 2023) serving as the benchmark. Examples classified as idiomatic meaning in the database are those explicitly listed as idioms in the dictionary.

The theoretical and conceptual framework underlying this study has been explored in detail in the previous section. Within this framework, the research investigates the impact of corpus-based, context-driven lexical teaching practices on the vocabulary development of B1-B2 level learners of Turkish as a foreign/second language. The instructional design focuses on the semantic levels of the verb "al-" (to take / get) and seeks answers to the following questions:

- i) Is there a significant difference in total scores on the vocabulary achievement test between intergroup and intragroup comparisons?
- ii) Are there significant differences in the subcategories of literal, connotative, figurative, and idiomatic meanings between intergroup and intragroup comparisons?"
- iii) Do qualitative findings support the quantitative findings?

Due to the extensive semantic range of "al-"—encompassing over fifty meanings—and the intensive content required for context-based instruction, this study exemplifies the multifaceted role of the lexical approach through a single verb.

Method

Research Design

This study, aiming to explain experimental findings by tracking participants' perspectives and development over the process, was conducted using an embedded mixed-methods design. The quantitative aspect followed a pretest and posttest matched control group quasi-experimental design. In this approach, participants with similar characteristics are matched and assigned to different groups to ensure equivalence (Büyüköztürk et al., 2020; İlğan & Çağatay, 2023). For this study, participants were paired based on their pretest scores, and then randomly assigned to experimental and control groups.

For the qualitative aspect, interviews and document analysis were conducted. Following the posttest, face-to-face interviews were conducted with the students. Additionally, the activity booklets used by the students during the experimental process were analyzed using an error analysis approach to track their developmental progress. The findings obtained from the qualitative data were used to verify and further explain the results derived from the quantitative data.

Table 1

Research Design

	Pre-Implementation	Process	Post-Implementation	Post-Test Follow-Up
Quantitative	Pretest (March 1, 2023)	Experimental Process (6 weeks)	Posttest (April 17, 2023)	Retention Test (June 20, 2023)
Qualitative		Activity booklets completed during courses	Structured Interviews Error Analysis	

Study Groups

During the pilot testing phase of the data collection instrument, the study was conducted with 160 B2-level Turkish language learners from Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences, all of whom were in the first week of their course.

The experimental phase involved students from Kocaeli University, The Center for Language Teaching and Research, who were at the B1 level at the start of the study and progressed to the B2 level by the end of the study. Participants whose native languages were closely related to Turkish language (e.g., Turkmen, Azeri) were excluded in the initial stage to prevent their preexisting linguistic knowledge from influencing the results. The participants' length of residence in Turkey ranged from 5 months to 1 year. The average

age of the experimental group was 22.6 years, while the control group's average was 23 years, with participants ranging from 17 to 34 years of age.

Table 2

Participant Demographics

Group	Gender		Average Age	Total Participants
	Female (F)	Male (M)		
<i>Experimental</i>	10	11	22,6	21
<i>Control</i>	7	13	23	20

The "Vocabulary Achievement Test" was administered to 62 students before forming the experimental and control groups. The test consisted of 30 questions, and 21 students with scores ranging from 70% (21 correct answers) to 100% (30 correct answers) were excluded from the study. The remaining 41 students were matched according to their test scores and randomly assigned to the experimental and control groups. After assignment, the average number of correct answers for the experimental group was 14.10, while the control group's average was 14.86. During the study, one participant from the control group withdrew from the study.

Data Collection

The data collection process included the following stages and layers:

- Determining content and language proficiency level
- Constructing the database (corpus analysis)
- Preparation of instructional scenarios
- Development of the vocabulary achievement test (1. initial pilot testing, 2. trial test, 3. item analysis)
- Experimental process
- Ensuring implementation reliability
- Coordinating interviews
- Error analysis (analysis of student booklets used during the process)

Determination of Content and Language Proficiency Levels

Since this study is an intervention of the lexical approach, the semantic levels, frequent uses, and consequently, the collocational patterns of al- were identified as the target content. According to Püsküllüoğlu's (2004) dictionary, al- has 47 meanings, whereas the Turkish Language Association's ([TDK], 2023) Turkish Dictionary lists 30 meanings.

B1-B2 level students were chosen for this study because their intermediate proficiency level was considered suitable for observing the effectiveness of the intervention. Teaching figurative meanings to beginner-level students could pose challenges, while determining whether changes in advanced-level students stemmed directly from the intervention could be problematic. Thus, intermediate-level learners were considered the most appropriate for this study.

Constructing the Database

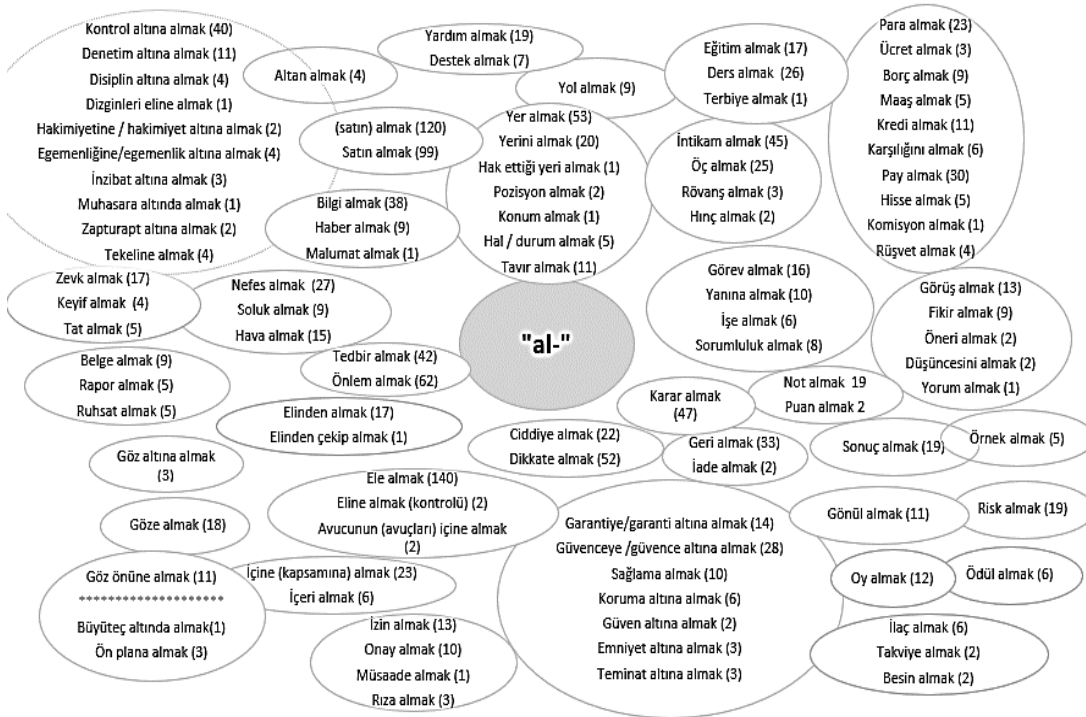
To construct a corpus-based database, the Turkish National Corpus (2021) was analyzed first. The corpus was utilized to provide a database for the preparation of educational scenarios. The appearances of the polysemous verb "al-" in Turkish were categorized into semantic levels (1. literal meaning, 2. connotative meaning, 3. figurative meaning, and 4. idiomatic meaning) based on the first 1,000 concordances. These semantic levels were reviewed by a second researcher and then verified by a linguist specializing in semantics. An example of the corpus analysis is presented in Figure 1.

Figure 1
Sample Corpus Analysis

Künye	Sol	-55	Sağ	Hedef sözcük	Anlam düzeyi
W-NG03A2A-2588-621	yalnızca politikacıların bir yerden oy	almak	için o yere yatırım yapmaya	oy almak	değişmece anlam
W-UI45F1D-4707-391	ya misal, blogda kimsenin müşadesini	almak	zorunda değılim ehe. 2. Sağmalamada	müşade almak	değişmece anlam
W-LD36E1B-2854-474	ya da İspanyol ortaklarının onayını	almak	zorundalar. İkitelli'deki gruplardan birinde yayımlanması	onay almak	değişmece
W-JA16B4A-1720-78	ya bir portakaldır. Bitek portakal	almak	için çekişe çekişe pazarlık eder.	almak	yan anlam
W-GE39C4A-1064-781	veya pastadan, rant gelirlerinden pay	almak	isteyen v.b kitlelerin bütün taleplerinin	pay almak	deyimsel anlam
W-FI09C3A-3008-249	şoförü, ayakkabı tamircisi sizden ücret	almak	istemiyor. Şu sıralar Karabağ sorunu	ücret almak	yan anlam
W-QI09C2A-1069-1422	şeyler çıkan kocaman yuvarlak çikolatalardır	almak	için tek başına gitme izni	almak	temel anlam
W-SI45F2D-4906-1056	şey olmuyor, diğerleri hep gardını	almak,	kendini korumak zorunda kalıyor..." demiş	gardını almak	deyimsel anlam

Additionally, the collocations of 'al-' in the corpus were analyzed for use in intervention contexts. Following the processing of corpus data, the target words and phrases were reviewed in terms of conceptual domains. An example of the representation of the conceptual domains is provided in Figure 2. The frequency of each phrase within the corpus is indicated by the number at the end of the phrase.

Figure 2
Clustering of "al-" Verb Based on Conceptual Domains



Designing the Educational Scenarios

Educational scenarios involve organizing and providing external conditions (stimuli) to facilitate learning and teaching experiences (Demirel, 2005). In this study, the educational scenarios were designed as a six-week program. The content targeted for development was aligned with B1-B2 level objectives (AU TOMER, 2015; TMV, 2020), ensuring compatibility with the intended grammatical content.

To evaluate the lexical approach and instructional suitability of the scenarios, a checklist was developed, informed by Lewis (1993, 2002) and fundamental principles and methods of language teaching. The checklist was reviewed by two experts and three instructors in the relevant field. The checklist aimed to assess the scenarios according to the following principles:

- ✓ Incorporating corpus-based insights
- ✓ Adopting a text-focused approach

- ✓ Providing contextualized word and phrase usage
- ✓ Highlighting collocations and other relevant lexical constructions
- ✓ Introducing words alongside grammatical structures
- ✓ Focusing the sentence structure on the verb phrase
- ✓ Basing the acquisition of lexical structures on language skills
- ✓ Employing a functional approach
- ✓ Applying implicit learning techniques
- ✓ Providing rich input
- ✓ Avoiding reliance on word lists
- ✓ Integrating common usage contexts for words
- ✓ Considering student proficiency levels
- ✓ Ensuring alignment with learning objectives
- ✓ Transitioning from concrete to abstract
- ✓ Relating content to real-life contexts

Krippendorff's alpha coefficient was used to measure inter-rater reliability among the experts (Krippendorff, 2004). In this study, the alpha coefficient was 0.93, indicating a high level of agreement (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Based on the feedback received, the educational scenarios were revised and refined.

Development of the Vocabulary Achievement Test

The "vocabulary achievement test," designed for use as a pre-test, post-test, and retention test, was developed in a multiple-choice format. In the initial stage, a pool of 42 items was created for the draft test, considering the core, peripheral, figurative, and idiomatic meanings of "al-." Prior to the pilot application, feedback on the draft test was obtained from three instructors working in the relevant field. The key issues were marked and recorded for further discussion.

Preliminary study: A preliminary run was conducted with four B1-level students who were not part of the study group before the trial test. The aim was to observe the test completion duration and identify any potential issues during the process. The completion time for the four students ranged between 50-55 minutes. Additionally, their verbal feedback was gathered to identify ambiguities in question stems or other language-related concerns.

Trial study: The trial run of the achievement test was administered to 160 B2-level students during the first week of their course at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences. The data were analyzed to identify participants who completed all items, revealing that 124 students fully filled out the answer sheets. Based on their responses, item difficulty (p_j) and item discrimination (r_{jk}) values were determined.

The average difficulty of the pilot test version was 0.42. Among the items, 17 were classified as difficult, 6 as easy, and 19 as moderately difficult. Since the test was administered to a group with no prior instruction, the difficulty level was within the expected range. An item discrimination value between 0.40 and 1 indicates that the item effectively differentiates between knowledgeable and less knowledgeable individuals and functions as intended. The distribution of items based on their discrimination levels is presented in Table 3.

Table 3
Distribution of Items by Discrimination Levels

r_{jk} Range	r_{jk} - Criteria	Items
0.40–1.00	Highly Satisfactory	M2- M3- M6- M7- M8- M9- M12- M14- M16- M17- M19- M20- M21- M22- M23- M26- M27- M28- M29- M30- M32- M35- M39- M42
0.30 - 0.39	Requires Minor Revision	M1 - M10 - M18 - M31 - M36
0.21 - 0.29	Requires Major Revision	M11 - M13 - M15 - M25* - M33 - M34
0.20 - (-1)	Recommended for Elimination	M4 - M5 - M24 - M37 - M38 - M40 - M41

24 items were included in the final version of the test. Five items (M1, M10, M18, M31, and M36) with values exceeding 0.30 and requiring minor correction were revised and included in the test. The discrimination of M25 is marginal at 0.29. This item was also revised for the final version of the test. All items with values between 0.28 and -1 were discarded from the test, and 30 items were selected for the final version. In “the vocabulary achievement test”, the aim was to balance the difficulty of the items and ensure high discrimination.

The KR-20 equation was used for the internal consistency of the final version of the test ($KR-20=30/[30-1] [1-(\sum 37,59)/6,095]=0,845$). Accordingly, it can be said that the measurement tool has sufficient reliability and the amount of error involved in the measurement results is low.

The vocabulary achievement test consists of four sub-dimensions (literal, connotative, figurative and idiomatic meaning).

Experimental Procedure

The researcher herself was the implementer. The procedure was designed as six weeks and the total process as nine weeks. In the first week, a vocabulary achievement test was administered as a pre-test. Then, the experimental group received six weeks of training. Each week, the lessons lasted approximately 2.5 hours. In the eighth week, the vocabulary achievement test was administered to the experimental and control groups again. A retention test was given to the experimental group nine weeks after the post-test.

The “activity booklets” prepared for the experimental process were given to the students at the beginning of each course and collected at the end. The students in the control group continued their formal education, but did not receive any special training related to the experimental study. The students in the experimental group continued their formal education just like the control group, and in addition to this, they participated in the training prepared one day a week at an out-of-school hour.

Implementation reliability: Since the implementer was the researcher herself/himself, the implementation reliability technique was used to prevent any bias that might occur. In this way, information about whether the experimental procedure was implemented as designed was obtained (Mutluer, 2022). In this study, an external instructor observed 50% of the implementation. First, the observer was informed about the subject, method and theoretical background of the study. The observer participated in the implementation process on weeks 2, 4 and 6, and filled out the “implementation reliability observation form” for each observation. The non-participant observer did not share the notes taken and the form completed during the observation process, and submitted them to the researcher upon completion of the experimental process.

Qualitative Data Collection

“In this stage, structured interviews were conducted with the students, and in addition, data triangulation was achieved through the use of the document analysis technique. Structured interviews can be used to gain insights from other data sets. In this study, qualitative data were collected to clarify the quantitative data. The interviews were conducted one by one and face-to-face with the experimental group students after the training. The following questions were asked of all participants.

“What do you think about the training you attended?”

“How do you find your progress compared to before? Was it useful for you?”

If the answer was “yes”; “How? In which ways was it useful? Can you explain?”

If the answer is “no”; “Why do you think it was not useful? Can you share your opinions with us?”

In the study, the activity booklets used by the students throughout the process were also analyzed. The students were told not to erase anything they wrote in the booklet and their answers throughout the training, and the booklets were examined after the training was completed. Error analysis was applied to analyze these documents.

Analyzing the Data

Quantitative Data

The normality assumption was tested for the results related to the research questions; for normality, the value for normality in the Kolmogorov-Shapiro-Wilk's test was greater than 0.05, and the values for kurtosis and skewness were less than 1.96 by proportioning them to their own error value.

For between-group comparisons, the independent samples t-test was used when the data were normally distributed and the Mann-Whitney U test when the data were not normally distributed; for within-group comparisons, the paired samples t-test was used when the data were normally distributed and the Wilcoxon signed-rank t-test when the data were not normally distributed.

Qualitative Data

The interviews were analyzed using inductive qualitative analysis. The first step was to transfer the interview transcripts into the qualitative data analysis program MAXQDA. The written interview texts were read several times with the program and the sections with opinions about the process were marked. The coding was checked by a second researcher. Sample coded sections from the interviews were openly shared in the findings to ensure transparency, credibility, and transferability.

Error Analysis

The activity booklets used by the students throughout the training were analyzed through error analysis. Since the target of this analysis was the words and phrases used with "al-", all language units containing "almak" were marked, errors were identified and classified. In the study, error analysis was used to follow the "tendency" of the students throughout the process. The misused language units were analyzed under five headings (Çetinkaya, 2015; Keshavarz, 1997):

- Orthographic and phonological errors
- Morphological errors
- Lexico-semantic errors (lexico-semantic errors)
- Syntactic errors

In order to ensure the reliability (credibility) of the analysis, the analyzed units and classifications were reanalyzed by a second researcher and the discrepancies were resolved together.

Ethics and Institutional Approvals

The application to Bolu Abant İzzet Baysal University Ethics Committee (protocol number 2022-528) was reviewed and approved during the meeting held on December 26, 2022 (meeting no. 2022/12). Subsequently, institutional approvals were obtained. Permissions for the pilot administration of the 'Vocabulary Achievement Test' were obtained from the Turkish Language Teaching Application and Research Center at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences. Following the pilot administration, permission for the main study was obtained from the Center for Language Teaching Application and Research at Kocaeli University, where the research was conducted.

Results

To observe the overall outcomes of the experimental procedure, total scores obtained from the "Vocabulary Achievement Test" were analyzed by comparing:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 4).

Table 4
Between-Group and Within-Group Comparisons of Total Scores

Comparison of pre-test scores		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
	Experimental		21	14.10	4.300	39	-0.335	0.74
Control		20	14.60	5.325				
Comparison of post-test scores		N	\bar{X}	U	p	η^2		
	Experimental		21	30.81	4	0	0.842	
Control		20	10.70					
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Pre-test		21	14.10	4.300	20	-8.551	0.00
Post-test		21	22.33	3.954				
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
	Negative Rank		14	10.50	147.00	-1.574	0.116	
	Positive Rank		6	10.50	63.00			
Total		20						
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Pre-test		20	14.05	4.407	19	-12.241	.000
Retention test		20	24.50	3.635				
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Post-test		20	22.20	4.008	19	-3.049	.007
Retention test		20	24.50	3.635				

*p<0.05

An analysis of the pretest scores indicated no significant difference between the experimental and control groups, suggesting that the initial proficiency levels of the two groups were very similar. However, a significant difference was observed in posttest scores between the groups ($U=4$, $p<0.05$), with an effect size of 0.842, indicating a very high level of effect. This suggests that 84.2% of the achievement can be attributed to the effectiveness of the intervention.

For within-group comparisons, no significant difference was observed between the control group's pretest and posttest scores ($Z=-1.574$, $p>0.05$). In contrast, a significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores ($t(20)=-8.551$, $p<0.05$), with an effect size of 0.649. The increase in achievement can be explained by the implemented approach.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($t(19)=-12.241$, $p<0.05$). The mean pretest score ($\bar{X}=14.05$) was lower than the mean retention test score ($\bar{X}=24.50$), with an effect size of 0.798, indicating a very high level of effect.

Additionally, a significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($t(19)=-3.049$, $p<0.05$). The mean posttest score ($\bar{X}=22.20$) was lower than the mean retention test score ($\bar{X}=24.50$), with an effect size of 0.197. These results suggest continued improvement nine weeks after the intervention. This improvement is expected, as the students continued their Turkish language preparatory course during this period.

Literal Meaning

In the "literal meaning" subdimension, comparisons were made using:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 5).

Table 5
Results Related to the Literal Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	2.67	1.713	39	0.032	0.974	
	Control	20	2.65	1.599				
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.52	31	0	0.751		
	Control	20	12.05					
		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	2.67	1.713	20	-5.116	0	0.396
	Post-test	21	4.43	0.676				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	10	7.6	76	-0.421	0.674		
	Positive Rank	6	10	60				
	Ties	4						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	0	0.00	0.00	-3.322	.001	0.743	
	Positive Rank	14	7.50	105.00				
	Ties	6						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	5	7.40	37.00	-0.638	0.523		
	Positive Rank	8	6.75	54.00				
	Ties	7						
	Total	20						

*p<0.05

In the literal meaning subdimension, no significant difference was found between the pretest scores of the experimental and control groups ($t(39)=0.032, p>0.05$). However, a significant difference was observed in posttest scores between the two groups ($U=31, p<0.05$), with an effect size of 0.751.

Within-group comparisons revealed no significant difference between the control group's pretest and posttest scores in the literal meaning subdimension ($Z=-0.421, p>0.05$). Although not significant, the control group's median rank in the pretest was higher, indicating a possible regression during the process. A significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores [$t(20)=-5.116, p<0.05$]. The mean posttest score ($\bar{x}=4.43$) was significantly higher than the pretest score ($\bar{x}=2.67$), with an effect size of 0.396.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($Z=-3.322$, $p<0.05$). The retention test scores were notably higher than the pretest scores, with an effect size of 0.743. However, no significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($Z=-0.638$, $p>0.05$). Although participants with high posttest scores improved their retention test scores, the changes were not significant.

Connotative Meaning

In the "connotative meaning" subdimension, the following comparisons were conducted:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 6).

Table 6
Results Related to the Connotative Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	5.52	2.316	39	-0.951	0.347	
	Control	20	6.25	2.573				
		N	\bar{X}		U	p	η^2	
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.45		32.5	0.00	0.729	
	Control	20	12.13					
		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	5.52	2.316	20	-6.97	0	0.548
	Post-test	21	9.43	2.111				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	11	9.95	109.5	-1.051	0.293		
	Positive Rank	7	8.79	61.5				
	Ties	2						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	1	1.00	1.00	-3.797	0	0.849	
	Positive Rank	18	10.50	189.00				
	Ties	1						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	4	7.75	31.00	-1.954	0.051		
	Positive Rank	12	8.75	105.00				
	Ties	4						
	Total	20						

* $p<0.05$

Between-group comparisons showed no significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups ($t(39)=-0.951$; $p>0.05$). However, the difference in posttest scores between the two groups was significant ($U=32.5$, $p<0.05$), with an effect size of 0.729.

Within-group comparisons indicated no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group for the figurative meaning subdimension ($Z=-1.051$; $p>0.05$). Although not significant, the control group's median rank was higher in the pretest compared to the posttest, suggesting a

regression during the process. A significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores ($t(20)=-6.97$; $p<0.05$). The experimental group's mean posttest score ($\bar{x}=9.43$) was significantly higher than the mean pretest score ($\bar{x}=5.52$), with an effect size of 0.548.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($Z=-3.797$; $p<0.05$). A comparison of median ranks indicated that the retention test scores were significantly higher than the pretest scores, with an effect size of 0.849, demonstrating a substantial effect. However, no significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($Z=-31.954$; $p>0.05$). A comparison of median ranks suggested that the retention test and posttest scores were similarly high.

Figurative Meaning

In the "figurative meaning" sub-dimension;

- Pre-test and post-test scores of the experimental and control groups (between groups),
- Pre-test and post-test scores of the experimental group (within group),
- Pre-test and post-test scores of the control group (within group), and
- Pre-test, post-test, and retention test scores of the experimental group (within group) were compared (Table 7).

Table 7
Results Related to the Figurative Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	U	p			
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	22	189	0.572			
	Control	20	19.95					
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Comparison of post-test scores	Experimental	21	27.86	66	0	0.599		
	Control	20	13.80					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	2.86	1.195	20	-4.418	0	0.327
	Post-test	21	3.95	1.024				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	10	8.7	87	-1.017	0.309		
	Positive Rank	6	8.17	49				
	Ties	4						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	2	12	24	-2.725	0.006	0,609	
	Positive Rank	16	9.19	147				
	Ties	2						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	5	4.5	22.5	-0.54	0.589		
	Positive Rank	5	6.5	32.5				
	Ties	10						
	Total	20						

* $p<0.05$

At the figurative meaning level, no significant difference was observed in the pre-test scores between the experimental and control groups ($U = 189, p > 0.05$). This result allowed for the comparison of their post-test scores. A significant difference was found in the post-test scores between the experimental and control groups ($U = 66, p < 0.05$). The post-test mean score of the experimental group ($\bar{x} = 27.86$) was higher than that of the control group ($\bar{x} = 13.80$), with an effect size of 0.599.

Regarding within-group comparisons at the figurative meaning level, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group ($Z = -1.017; p > 0.05$). Despite continuing formal education during the process, the control group's performance remained stable. Conversely, the experimental group's post-test mean score ($\bar{x} = 3.95$) was significantly higher than its pre-test mean score ($\bar{x} = 2.86$), with an effect size of 0.327. The retention test scores of the experimental group were also significantly higher than their pre-test scores, with an effect size of 0.609. However, no significant difference was observed between the post-test and retention test scores of the experimental group ($Z = -0.54; p > 0.05$).

These findings indicate that while the experimental group's achievement level at the figurative meaning level slightly increased after the experimental procedure, this increase was not statistically significant. Additionally, the mean scores did not decline over time, demonstrating retention of the acquired knowledge.

Idiomatic Meaning

In the idiomatic meaning sub-dimension:

- The pre-test and post-test scores of the experimental and control groups (between groups),
- The pre-test and post-test scores of the experimental group (within group),
- The pre-test and post-test scores of the control group (within group), and
- The pre-test, post-test, and retention test scores of the experimental group (within group) were analyzed (Table 8).

Table 8
Findings Related to the Idiomatic Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	U	p			
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	20.71	204	0.873			
	Control	20	21.30					
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.5	31.5	0	0.737		
	Control	20	12.08					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	3.05	1.161	20	-3.866	0.001	0.272
	Post-test	21	4.57	1.326				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	12	8.17	98	-2.891	0.004	0.646	
	Positive Rank	2	3.5	7				
	Ties	6						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	1	1.5	1.5	-3.79	0.00	0.847	
	Positive Rank	18	10.47	188.5				
	Ties	1						
	Total	20						

Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2
	Negative Rank	4	6.25	25	-2.466	0.014	0.551
	Positive Rank	13	9.85	128			
	Ties	3					
	Total	20					

*p<0.05

Between-group comparisons revealed no statistically significant difference in the pre-test scores of the experimental and control groups within the idiomatic meaning dimension ($U = 204$, $p > 0.05$). However, a statistically significant difference was observed in the post-test scores between the groups ($U = 31.5$, $p < 0.05$), with an effect size of 0.737.

Within-group comparisons indicated that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{x} = 4.57$) was significantly higher than its pre-test mean score ($\bar{x} = 3.05$), with an effect size of 0.272. Interestingly, the control group also exhibited a statistically significant difference between pre-test and post-test scores ($Z = -1.051$; $p < 0.05$). However, this difference was in favor of the pre-test scores, representing an unexpected finding. In other words, the idiomatic meaning performance of the control group students declined significantly over time, despite their continued participation in formal education at a Turkish language teaching center.

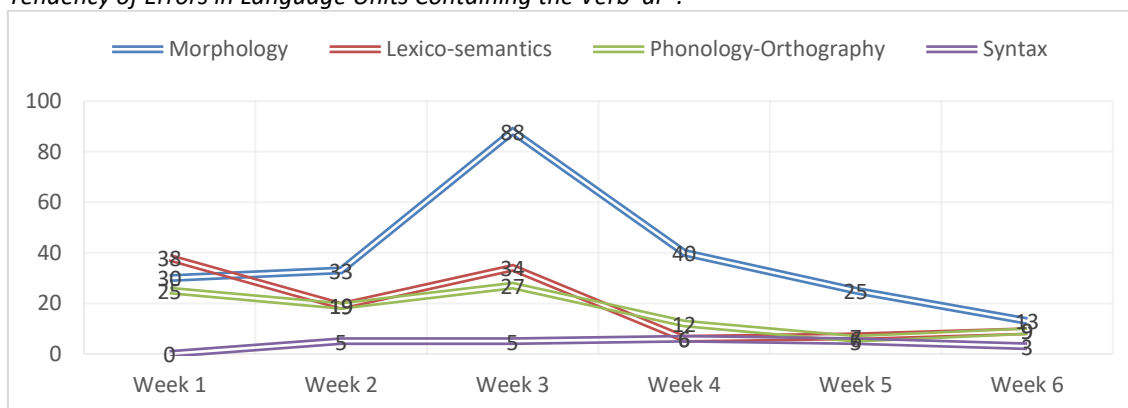
In terms of retention, the experimental group's retention test scores were significantly higher than their pre-test scores, with an effect size of 0.847, suggesting that 85% of the observed improvement can be attributed to the effectiveness of the intervention. Furthermore, a statistically significant difference was found between the post-test and retention test scores of the experimental group ($Z = -2.466$; $p < 0.05$), with an effect size of 0.551, indicating that 55% of the observed retention could be explained by the intervention's effectiveness.

Error Analysis

The results obtained from the error analysis show that the misuse increases in the third stage and then decreases significantly. The trend of error usage in language units with 'al-' can be seen in Figure 3.

Figure 3

Tendency of Errors in Language Units Containing the Verb 'al-'.



The total number of errors made throughout the process was 464. In the third week, there was an increase in the tendency to make errors, which then decreased towards the end of the process. This increase during the third week may be attributed to the introduction of the variable uses of the "al-" morpheme. Additionally, it is evident that the most frequent errors at this stage occurred in the morphological category of grammar. This finding suggests that students encountered challenges in both semantic and structural usage while transitioning to the variable meaning level. In later phases of the

study, students were observed to have overcome these difficulties. The significant reduction in errors by the end of the process further demonstrates the effectiveness of the intervention. Therefore, the findings here are qualitative and complement the quantitative results. Regarding the distribution of errors made by students during the implementation, the largest proportion was represented by morphological errors (49%). Word-meaning errors constituted 24%, phonological, spelling, or orthographic errors 21%, and syntax errors 6%.

Interviews

In order to view the results of this research design from the participants' perspective, interviews were conducted. After the implementation was completed, students were asked about their thoughts on the process through face-to-face, structured one-on-one interviews. Example analyses are provided below.

Figure 4

Sections of the Interview with Ö36, Ö46, and Ö54

	284 Ö: Adım, ██████████, Cezayirliyim ben. Anadilim Arapça. Ama Fransızca ve İngilizce konuşabiliyorum.
	285 H: Çok güzel. ████████ seninle başan testi yaptık. Öntest. Sonra beraber bir deney grubuna katıldık. Sen gönüllü oldun. Ve 6 hafta bizimle bir vakit geçirdin. Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	286 Ö: Hiim. Ben ilk defa sınavı aldıktan sonra çok şeyler anlamadım. Ama dersler aldıktan sonra aaa bir fark gördüm. Çok şeyler anladım.
Dil kullanımında iyileşme	287 Ö: Yazmam daha iyi oldu. Kelimeler çok yeni.
Sözcüğün gelişmesi	288 Ö: Tabii gramer olarak da
Dilbilgisel gelişim	289 H: Peki bir kelimeyi bilmiyorsun, o kelimeyi anlamak için ne yapıyorsun?
Anlamın bağlamdan çıkması	290 Ö: Artık cümleden anlıyorum.
	131 H: Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	132 Ö: Aaa bu süre benim için çok faydalı oldu. Çünkü yani önceden sadece temel almak kelimesinin anlamı biliyordum. Ama bundan sonra yani çok farklı manaları var gördüm. Ama sadece almak için değil. Farklı farklı fiileler, kelimeler mana olabilir yani.
Almak çok anlamlı	
Sözcüğün gelişmesi	
Dil kullanımında iyileşme	
	149 Ö: Eeee çok çok farkı var şimdi ve önceden. Arkadaşlarımla sohbet ediyorum burda. Bu yüzden ben kelimeler aldım. Ve kurallar aaa yani önceden hiçbirşey bilmiyorum şimdi çok iyi biliyorum.
	150 H: Evet. Sence bu 6 hafta beraber ders yaptık 6 hafta. Kendinden bir gelişme, bir fayda oldu mu?
	151 Ö: Evet tabii. Fayda aldım.
	152 H: Derslerden nasıl bir fayda aldın? Nasıl geçti 6 hafta?
Sözcüğün gelişmesi	153 Ö: Aaaa çok geliştirdim. Kelime yani çok yeni kelimeler aldım. Kurallar yeni biliyorum şimdi ve benim şimdi dinleme daha iyi. Çünkü önceden mesela başka insanlar benimle konuşuyorlar ama ben onu hiç anlamıyorum.
Dilbilgisel gelişim	
Dil kullanımında iyileşme	

In the interviews conducted with 21 students who participated in the implementation the following themes emerged, along with their frequencies: *improvement in language use* (s=35), *comprehension and usage of the polysemous verb "almak"* (s=20), *vocabulary development* (s=19), *grammatical development* (s=12), and *deriving meaning from context* (s=11).

Table 9

Key Themes in Structured Interviews

Themes	Frequency
Improvement in language use	35
Comprehension and usage of the polysemous verb "almak"	20
Vocabulary development	19
Grammatical development	12
Deriving meaning from context	11

The theme "*comprehension and usage of the polysemous verb 'almak'*" was most frequently observed in co-occurrence with the theme '*improvement and development in language use.*' Additionally, the theme '*vocabulary development*' was often found in co-occurrence with the theme '*improvement in language use.*'

Discussion & Conclusion

The basic hypothesis of the study (that vocabulary instruction based on a lexical approach would affect students' Turkish language development) was confirmed. The experimental group showed improvement compared to their initial level, and the development continued even after the implementation was completed. In terms of effect sizes, it can be said that the instructional practices based on context and corpus-based approaches within the framework of the lexical approach were effective. The influence of context and collocational units on comprehension was observed to have a positive impact on subsequent stages of language development. This is clearly evident when compared to the control group. Despite continuing Turkish language preparation courses in formal education, the control group remained at the initial level and even regressed in the idiomatic meaning subdimension. On the other hand, the intervention was found to be effective in developing the literal, connotative, figurative, and idiomatic meaning subdimensions in the experimental group. Development continued in all subdimensions even after the experimental process was completed.

In acquiring target vocabulary, context support, enriched with corpus and collocation knowledge, was also reflected in the qualitative findings. The results of error analysis provide evidence of students' improvement throughout the process. The most frequent area of error for learners was morphology. This result is consistent with the findings from error analysis studies (see Günaydın & Bozkurt, 2023). A clear improvement in morphological errors was observed during the process. Furthermore, the learners reported that they were aware of their improvements during the interviews.

There are few studies based on the basic principles of the lexical approach in the context of Turkey (Aksoy, 2008; Bircan, 2010; Ördem, 2005). These are studies conducted in the context of teaching English as a second language. Aksoy (2008) showed that the lexical approach increased the frequency of phrasal verb usage among English language learners and significantly improved their speaking fluency. Bircan (2010) used lexical phrases and found that the receptive and productive vocabulary knowledge of 10-11 year old beginner children improved. Ördem (2005) found that when the lexical approach was used, pre-service English language teachers recalled and wrote word combinations more accurately and with fewer errors. All three studies, conducted at different levels, demonstrated that the lexical approach supports language proficiency. The results of this study are consistent with the findings of these studies.

Recent studies from other countries have provided experimental evidence regarding the impact of the lexical approach on second language vocabulary learning, collocation acquisition/usage, and its effects on speaking, reading, and writing skills. The impact of the lexical approach on vocabulary learning is one of the most common research topics. Attya et al. (2019) found that vocabulary instruction with collocations improved English vocabulary; Krishenan and Kahar (2023) showed that the lexical approach enhanced students' English vocabulary; Lee et al. (2019) demonstrated the positive impact of corpus usage on vocabulary learning; Sewbihon-Getie (2021) found that lexical approach-based vocabulary instruction (including collocation studies, corpus-based activities, etc.) improved the vocabulary of English learners; and Tinkel (2023) showed that a teaching program based on the lexical approach supported both productive and receptive knowledge of English word combinations.

Studies that have focused on the impact of the lexical approach on the teaching of collocations have demonstrated the following specific areas. Boonyarattanasoontorn et al. (2020) implemented collocation instruction based on the lexical approach for English learners in Thailand, and demonstrated through corpus-based analysis that students benefited from explicit collocation instruction. Debabi and Guerroudj (2018) taught collocation to Algerian English learners based on the principles of the lexical approach, and found a relationship between successful deconstruction of language units and increased collocation use in their writing. Rana (2020) tested collocation instruction through corpus-based instruction and found development in the experimental group. Sarmiento-Tacha (2018) showed that workshops based on a lexical approach had a positive impact on the learning of English collocations among students aged 10-13 in a Colombian middle school. Scott (2015) reported that corpus-based, lexical approach instruction in a language school in the United Kingdom facilitated faster progress across levels and resulted in higher collocation production compared to other students.

Writing skills are one of the areas where the lexical approach is applied. Brenes (2022) found that teaching English word combinations (collocations, idioms, polywords, etc.) using the pedagogical principles of the lexical approach had a positive effect on students' writing activities. Ebrahimi et al. (2021) showed that a comparative lexical approach improved Iranian foreign language learners' English writing skills. Wang (2021) identified that the lexical approach positively affected English writing proficiency in the arts disciplines.

Oral language skills are also a core objective of the lexical approach. Aromin and Kim (2021) tested the lexical approach in online speaking classes with university students in South Korea, revealing significant improvements in students' speaking proficiency in terms of formulaic expressions and collocational choices. Cancino and Iturrieta (2022) demonstrated that the lexical approach enhanced perceived English oral proficiency skills.

Kim (2021) and Zhong (2021) examined the effects of the lexical approach on reading comprehension skills. Kim (2021) found that teaching collocations based on the lexical approach was effective in improving Chinese reading skills. Zhong (2021) reported that students in the Chinese-English program perceived the lexical approach as suitable and beneficial in enhancing their English reading abilities.

In addition to the aforementioned implementations, it is also worth mentioning an innovative study that developed tools to measure receptive and productive collocational knowledge in language teaching. Çetinkaya et al. (2023) examined lexical collocational structures in Turkish based on its linguistic structure across five domains (noun + noun, noun + verb, noun + noun, determiner + noun, and determiner + verb) and incorporated both receptive and productive collocational knowledge in their assessment tool. This study, which brings collocational knowledge—supported by context and corpus—into language teaching, is pioneering in nature. Such assessment tools will be useful for tracking and evaluating learners in vocabulary instruction and, in addition, for determining proficiency levels in threshold exams.

The most notable limitation of this study is its focus on the teaching of a single verb. This limitation was addressed by a detailed analysis of the verb “al-”. Linguistic studies examine a single word from the perspective of its various usage contexts and collocations. This approach offers valuable insights for educators. In education research, methods (new teaching approaches, strategies, etc.) or teaching tools (such as technological support) are often emphasized. Nevertheless, it is clear that without 'content', teaching methods and tools lose their relevance. In this study, this 'gap' has been addressed through a concrete 'content framework'. While the lexical approach formed the methodological aspect of the study, the polysemous and multidimensional nature of the verb “al-” ensured the content richness of the approach.

Limitations and Recommendations

In addition to the limitations inherent in the lexical approach, this study has limitations specific to its research context. The most significant limitation, as noted above, is the attempt to study a single word and its collocations in depth. It is anticipated that this limitation could be mitigated in a design involving larger word clusters. In addition, the approach could be applied to different levels of proficiency and other polysemous verbs.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Birçok dil öğrenme yaklaşımı, dilsel birimleri, diğer birimlerle kurduğu ilişkilerle birlikte öğretmenin gerekliliği konusunda uzlaşmıştır (örn. Halliday, 1978; Hymes, 1972; Krashen, 1982; Nunan, 1989;). Bu bakış açısıyla *sözcüksel yaklaşım* (lexical approach), ikinci dil öğretiminde dilbilgisi yapılarından daha çok sözcükbirimlerin (*sözcükler, öbekler, kalıp ifadeler vb.*) öne çıkarılmasını öneren ve dilbilgisinin sözcükbirimlerden ayrı düşünülmesine karşı çıkan bir yaklaşımdır. Buna göre yalnızca dilbilgisinin ya da tek tek sözcüklerin öğretimi etkili olmayacaktır (Richard & Rogers, 2001). Lewis (1993, 2008) sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin içkin dilbilgisel özellikleri olduğunu, sözcükbirimlerin ve dilbilgisinin ayrı ayrı ele alınabilecek ulamlar olmadığını, tersine bunların belirli bir düzlemde süreklilik gösterdiğini vurgular. Bu yaklaşım, söz öbeklerini, sıklıkla yan yana kullanılan sözcükleri ve bu sözcükler ve sözcük öbekleriyle birlikte kullanılan dilbilgisi kalıplarını temel alır (Harwood, 2002). Ördem (2013), bu yaklaşımın sözcüksel yapılar yoluyla dil ediniminde akıcılığı ve doğruluğu sağlamayı amaçladığını aktarır.

Lewis (2002), sözcüksel yaklaşımın temel ilkelerini, yöntemsel çerçevesini ve sınıf içi uygulamaları ayrıntılı anlatmıştır. Bunlara burada yer vermek güç olsa da kısaca şöyle özetlenebilir: Dilbilgisi, sözcük dağarcığına göre ikincil bir konumdadır. Dil, *sözcükselleşmiş dilbilgisinden* değil; *dilbilgiselleşmiş sözcüklerden* oluşur. İletişim bağlamları oluşturulurken metinlerin kullanımı önemlidir. Dilbilgisi/sözcük bilgisi ikilemi gereksizdir; dilin büyük bölümü *sözcüksel parçalardan* -öbeklerden- (lexical chunks) oluşur. Yanlışlar, öğrenme sürecinin doğasında vardır ve toplumdilbilimsel ve iletişimsel yeterliğin dilbilgisi yeterliğinden önce gelmesi beklenir. Ürün, yerine görev ve süreç ön plana çıkarılmalıdır.

Sözcüksel yaklaşıma dayalı sınıf ortamı, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının bir uzantısı olarak düşünülebilir. İletişimsel yeterlik asıl hedeftir ve dilin doğruluğundan daha çok kullanımsal yönüne önem verilir (Racine, 2018). Sözcüksel yaklaşım iletişimde en sık kullanılan birimlerin öğretilmesini önerir. Lewis (1993, s.193), öğrencilerin kapsamlı girdi sağlayan etkinliklere katılmasının önemini vurgular. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerini her aşamada hedef dile maruz bırakmalıdır. Bu yaklaşım, her ne kadar sözcük dağarcığını dilbilgisinden daha önde tutsa da hiçbir durumda dilbilgisinin işlevini göz arı etmez (Sample, 2014).

Sözcüksel yaklaşım, *eşdizimliliğin* (collocation) ve sözcük yapılaşmalarının üzerinde özellikle durur. Sözcükbirimler dilbilgiseldir ve bunların eşdizimleriyle birlikte kullanılması akıcılığa ve doğruluğa katkı sağlar (Hoey, 2005). Eşdizimliliğe ek olarak sözcüksel yaklaşımın öne çıkardığı bir diğer bileşen derlemlerdir. Derlemler yoluyla verilere dayalı dil öğretimi yapılabilmektedir (Ördem, 2015).

Eşdizim kavramı, genellikle sözcükbirimlerin “birlikte”, “sık görülme özelliği” ile ilişkilendirilir. Eşdizimlilik, bir sözcüğün alışlagelmiş kullanımları ve bağlamsal ilişkileri (Firth, 1957, s.6 [yeniden basım, 1962]; *anlamli düzeyde* (significantly) birlikte görünme (Sinclair, 1987, s.325); belirli bir dizide sıklıkla birlikte bulunma (Nesselhauf, 2005, s.11-12) biçiminde ele alınmaktadır. Tüm yönleri birleştirildiğinde kabaca, iki ya da daha çok sayıda birimin aynı dizimde sıklıkla bulunması (İmer vd., 2011) olarak özetlenebilir. Eşdizimlilik, göstergenin çizgisellik özelliğiyle ilgilidir, yatay ve dikey eksenlerdeki değişebilirlik ve değışmezlik ilkelerine göre işlemlenmektedir (Eken, 2016).

Günümüzde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözcük birimlerini geliştirmek için gözetilecek temel dilsel olgulardan biri eşdizimliliktir. Bir sözcük birleşiminin uzlaşım kabul edilmesi için onun dilsel bağlamlarda tekrar tekrar kullanıcının karşısına çıkıyor olması gerekir (Aksu-Kurtoğlu, 2016). Çünkü eşdizimli birimlere ilişkin bilgi ve bunları kullanma becerisi, dil öğrenen kişi için çok önemlidir.

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Derlem Kullanımı

Sözlüksel yaklaşım, dilbilimdeki gelişmeleri izleyen uygulamaya dönük bir dil öğretimi yöntemidir. Dilbilimsel araştırmaların güncel eğilimleri ise dilin edimsel yönlerini vurgulamaktadır, çünkü dilin gerçek

bağlamdaki işleyişine odaklanır. Dolayısıyla uygulamalı dilbilim araştırmalarının ana yönelimlerinden biri, derlemlerin işe koşulmasıdır.

Derlem, bir dilin yazılı ve sözlü metinlerden belli kurallara göre seçilip düzenlenmiş metin parçalarının tümüdür (McEnery vd., 2006). Derlemler uygulamalı dilbilim alanında geçerli ve güvenilir veriler sunmasıyla oldukça işlevseldir (McEnery & Hardie, 2012). Derlemler, dil kullanımıyla ilgili örneklerin tümüyle görülebileceği araçlar olduğu için, yalnızca kullanım özelliklerini değil, yapıları ve işleyişleri de incelemeye olanak sağlar. Sözlük ve dilbilgisi kitaplarının hazırlanmasına ve yabancı dil öğretim tekniklerinin geliştirilmesine derlemlerin katkısı büyüktür (Uzun & Lee, 2016, s. 658). Derlemler yoluyla sözcük dağılımının sıklığı ve sözcüklerin birlikte görüldüğü kalıplara ilişkin kapsamlı veri elde edilmektedir. Bu yönleriyle derlemler, sözcüksel yaklaşımın en temel öğretim araçlarıdır.

Sinclair (1991), sözcükler arasındaki ilişki olarak ele aldığı eşdizimliliği, iki ya da daha çok sözcüğün birlikte görülmesi biçiminde ifade etmekte; birlikte görülme aralığının ise düğüm sözcüğün sağ ve sol yönünden en çok +4/-4 sözcüksel birim olduğunu belirtir.

Çokanlamlılık

Palmer (1976), aynı sözcüğün farklı anlamlara sahip olmasına çokanlamlılık (polysemy), böyle sözcükleri de *çokanlamlı* (polysemic) sözcük olarak tanımlar. Çokanlamlılık farklı nedenlerle bir göstergenin yansıttığı temel anlamın yanında yeni anlamları da anlatır durumda olmasıdır (Aksan, 2006). Löbner (2013) çokanlamlılığı bir sözcükbirimin birbiriyle ilişkili iki veya daha çok anlamı kapsamı olarak ele alır ve çokanlamlılığın dilin doğal ekonomik eğiliminden kaynaklı olduğunu belirtir. Çünkü dil toplulukları, belirtilecek yeni olgular, varlıklar, deneyimler için yeni anlatımlar, yeni sözcükler bulmak yerine var olan sözcükleri, yeni olgu, varlık ya da deneyimlerle ilişkilendirmeyi yeğler.

Çokanlamlı sözcüklerde anlam düzeyleri farklı sınıflandırmalarla ele alınabilir. En temel ayırım, “temel anlam” (kavramsal anlam, düz anlam, gerçek anlam) ve “temel anlam olmayanlar” olarak yapılır. Temel anlamı göstermeyen alt anlamlarda, yan anlam ve değişmece anlam ayırımı, sık kullanılır.

Temel anlam (denotation), bir dil biriminin bağlama ve duruma bağlı olmayan, değişmeyen anlamıdır. Sözcüğün ve söz öbeğinin sözlükteki birincil anlamıdır. Sözcüğün dış dünyada gönderimde bulunduğu sözcüğün ilişkisinden doğan, konuşucuyla arasında en fazla ortak nokta bulunan anlamdır (İmer, 2011). Belli bir bağlam ve konu içinde olmadan tek tek sözcüklerden yola çıkarak söylendiğinde ya da yazılı olarak karşılaşıldığında zihinde oluşan ilk tasarımdır (Aksan, 2006).

Yan anlam (connotation, secondary meaning), sözcüğün temel anlamıyla ilişkili, çağrışım vb. yollarla oluşturulan öznel, duygusal ve toplumsal anlamlarıdır (İmer, 2011). Yan anlam, temel anlamın dışında edinilen yeni bir anlamı işaret eder ve “gerçek dünya” deneyimleriyle ilişkilidir. Bu nedenle de temel anlamla ilişkilidir (Çıkrıkçı ve Arıca-Akkök, 2014). Uğur (2023) yan anlamı temel anlama bağımlı izlenimler olarak tanımlar. Kavrama ya da nesneye sonradan yapışıp kaldığını belirtir. Yan anlam, tartışmalı bir ayırım olmakla birlikte, bu çalışmada sınırlı bir kavramlaştırma ile ele alınmıştır. Sözcüğün temel anlamı dışında kalan, ancak temel anlamıyla ilişkili ikincil anlamı olarak sınırlandırılmıştır.

Değişmece anlam (figüre, trope), iki nesne / varlık / olgu / olay arasındaki benzerlik (eğretileme) veya eşdeğerlik (düzdeğişmece) yoluyla bir göstergenin yerine başka bir göstergenin kullanılmasıyla oluşan anlamdır (Vardar, 1998). Bir sözcüğün ya da dizimin temel anlamından farklı olarak kullanılmasıdır. Bu çalışmada, değişmece, *düzdeğişmece* (metonymy) ya da *eğretileme* (metaphor) olarak alt türlerine ayrılmadan üst kavramsal düzeyde kullanılmıştır.

Deyimsel anlam (idiomatic meaning), değişmece anlamdan ayrı bir tür değildir. Değişmece, deyimleri de kapsayan, *imgesel* (figurative) dil kullanımını karşılayan bir üst kavramdır. Bu çalışmada değişmece anlamın düzdeğişmece ya da eğretileme gibi alt türleri kullanılmamış, yalnızca kalıplaşmış ifadelere dikkat çekmek adına deyimleşmiş değişmecelere ayrıca yer verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada deyimsel anlamdan söz edildiğinde, değişmece anlam kazanmış sözcük öbeklerinin kalıplaşmış biçimine gönderim yapılmaktadır. Burada kalıplaşmaya ve değişimin kısıtlanmasına ilişkin ölçüt, ilgili söz öbeğinin Türkçe Sözlük'te (TDK, 2023) deyim olarak ele alınıp alınmamasıdır. Buradan yola çıkarak çalışmada veri

tabanındaki değişmece örneklerinin Türkçe Sözlük'te "deyim" olarak sunulduğu durumlarda, bu örnekler deyimsel anlam örneği olarak görülmüştür.

Yukarıda bu çalışmanın arka planını oluşturan kuramsal ve kavramsal çerçeve, çeşitli boyutlarıyla irdelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada, sözcüksel yaklaşıma dayalı, bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamalarının Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrencilerin sözcüksel gelişimine etkisi incelenmiştir. Uygulama çerçevesi, "al-" eyleminin anlam düzeyleri üzerine kurulmuştur ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

- i) Sözcüksel başarı testi toplam puanında; gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda anlamlı fark var mı?
- ii) Temel, yan, değişmece ve deyimsel anlam alt boyutlarında; gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda anlamlı fark var mı?
- ii) Nitel bulgular, nicel bulguları destekliyor mu?

"Al-" eyleminin elliden çok anlamı olması ve bunların bağlam/metin temelli öğretimi, yoğun bir içerik oluşturulmasına neden olduğu için, sözcüksel yaklaşımın rolünün çok boyutlu tek bir eylem üzerinden örneklenmesi yoluna gidilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı

Deney bulguları bireylerin bakış açısını ve süreçteki gelişimi izleyerek açıklamayı amaçlayan bu araştırma, iç içe karma desenle yürütülmüştür. Çalışmanın nicel boyutu, yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu tasarıma göre yürütülmüştür. Bu yöntemde, benzer özelliklere sahip denekler eşleştirilerek farklı gruplara atanır ve gruplar denkleştirilir (Büyüköztürk vd., 2020; İlhan & Çağatay, 2023). Çalışmada, ön teste göre denek çiftleri oluşturulmuş, daha sonra denekler seçkisiz atamaya deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Nitel boyutta, görüşme ve belge incelemelerden yararlanılmıştır. Son testten sonra öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış; ayrıca deneysel süreç boyunca öğrencilerin kullandığı etkinlik kitapçıkları *yanlış çözümlemesi* (error analysis) yaklaşımıyla incelenmiş, süreç içinde öğrenci gelişimine ilişkin veri toplanmıştır. Bu çalışmada nitel verilerden elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulguları doğrulamak ve açıklamak üzere kullanılmıştır.

Tablo 1

Araştırma Süreci

	Uygulama öncesi	İşlem	Uygulama sonrası	Son test sonrası
<i>Nicel Boyut</i>	Ön test (01.03.2023)	Deney Süreci (6 hafta)	Son test (17.04.2023)	Kalıcılık testi 20.06.2023
<i>Nitel Boyut</i>		Etkinlik kitapçıklarının derslerde doldurulması	Yapılandırılmış Görüşme Yanlış Çözümlemesi	

Çalışma Grupları

Veri toplama aracı geliştirilirken yapılan deneme uygulamasında, Sakarya Üniversitesi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde Türkçe öğrenen ve B2 kurunun ilk haftasında olan 160 öğrenciyle çalışılmıştır.

Deney işleminin çalışma grupları ise Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, çalışmanın ilk aşamasında B1 düzeyindeyken, çalışma tamamlandığında B2 düzeyine geçmiş olan öğrencilerden oluşmuştur. Öğrenciler seçilirken ilk aşamada anadili Türkçeyle akraba olan öğrenciler (örneğin Türkmençe, Azerice), Türkçeye ilişkin bilgilerinin çalışmayı etkilemesinin önüne geçmek için elenmiştir. Katılımcıların Türkiye'de bulunma süreleri 5 ay ile

1 yıl arasında değişmektedir. Deney grubunun yaş ortalaması 22,6 iken kontrol grubunda ortalama yaş 23'tür. Katılımcılar yaş bakımından 17 ile 34 yaş arasındadır.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	<i>Cinsiyet</i>		<i>Ortalama yaş</i>	<i>Toplam</i>
	<i>K</i>	<i>E</i>		
Deney Grubu	10	11	22,6	21
Kontrol Grubu	7	13	23	20

“Sözvarlığı başarı testi”, deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce 62 öğrenciye uygulanmıştır. Test 30 sorudan oluşmaktadır. Testten %70 (21 doğru yanıt) ile %100 (30 doğru yanıt) oranlarında başarı elde eden 21 öğrenci çalışmanın dışında tutulmuştur. Geriye kalan 41 öğrenci, testten aldıkları puanlara göre eşleştirilerek deney ve kontrol gruplarına yansız atanmıştır. Atama sonrası deney grubunun doğru yanıt ortalaması 14,10; kontrol grubunun doğru yanıt ortalaması ise 14,86 olmuştur. Süreçte kontrol grubundaki bir öğrenci araştırmadan ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, şu aşama ve katmanları içermektedir:

- İçeriğin ve dil düzeyinin belirlenmesi
- Veri tabanının oluşturulması (derlem çözümleme)
- Eğitim durumlarının hazırlanması (deneysel sürece hazırlık)
- Sözvarlığı başarı testinin geliştirilmesi (1. ön uygulama, 2. deneme uygulaması, 3. madde çözümlemeleri)
- Deneysel süreç
- Uygulama güvenilirliği
- Görüşmeler
- Yanlış çözümlemesi (öğrencilerin süreç boyunca kullandığı kitapçığın çözümlenmesi)

İçeriğin ve Dil Düzeyinin Belirlenmesi

Bu çalışma, sözcüksel yaklaşımın bir uygulaması olacağından, “al-”in anlamsal düzeyleri, sık kullanımları ve dolayısıyla eşdizimsel görünümüleri hedef içerik olarak belirlenmiştir. Püsküllüoğlu'nun (2004) sözlüğünde “al-”in 47, Türk Dil Kurumu ([TDK], 2023) Türkçe Sözlük'te 30 anlamı vardır.

Çalışma gruplarının orta düzeyde olmasının uygulamanın etkililiğinin gözlenmesine olanak tanıyacağı düşünüldüğünden B1-B2 düzeyi öğrencilerle çalışılmıştır. Temel düzey öğrencilere değişmece anlamın kazandırılmasının kimi zorlukları olabileceği; ileri düzeyde ise öğrencilerde oluşması beklenen değişimin uygulamadan kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesinde güçlük olabileceği düşünülerek orta düzeyde karar kılınmıştır.

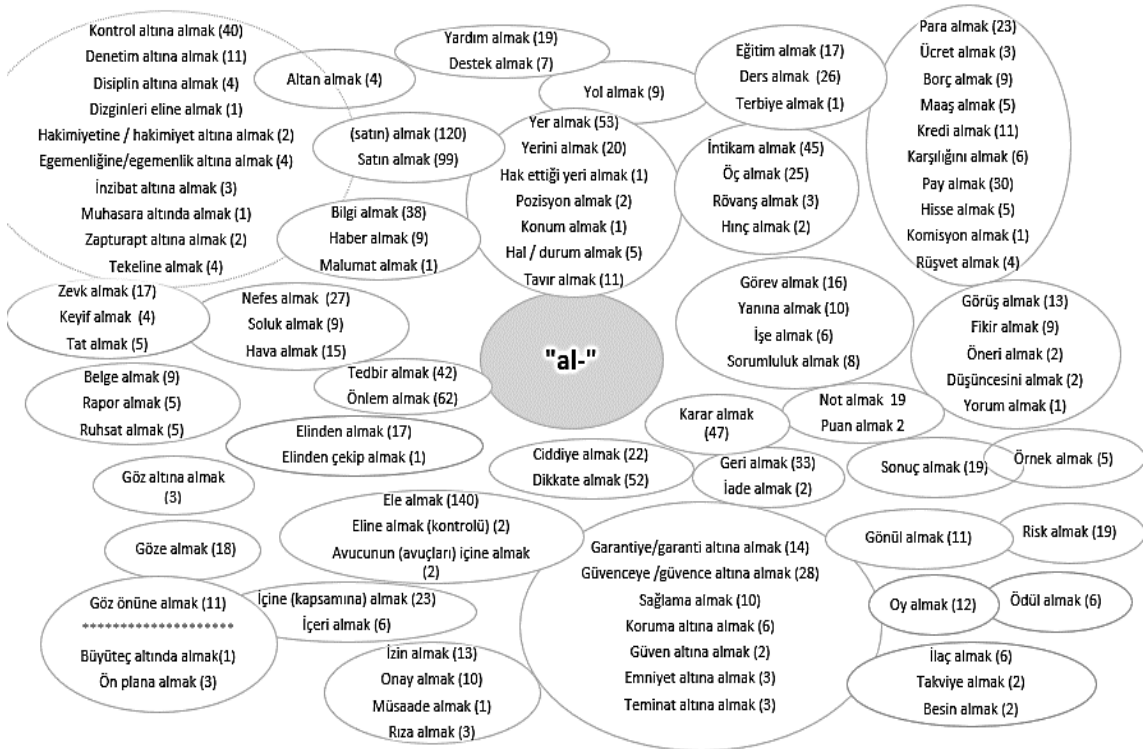
Veri Tabanının Oluşturulması

Derlem temelli bir veri tabanı oluşturabilmek için ilk olarak Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) taranmıştır (TUD, 2021). Derlem, hazırlanacak eğitim durumlarına veri tabanı sağlamak üzere kullanılmıştır. İlk 1000 bağımlı dizinde çokanlamlı “al-”in Türkçedeki görünümüleri, anlam düzeylerine (1. temel anlam, 2. yan anlam, 3. değişmece anlam, 4. değişmece örneklerinin içinden seçilen “deyimsel anlam” düzeyi) göre sınıflanmıştır. Anlam düzeyleri ikinci bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Ardından anlambilim alanında uzman bir dilbilimci akademisyen de anlam düzeylerine göre yapıların ayrımlarını denetlemiştir. Şekil 1'de derlem çözümlemesine ilişkin örnek görülebilir.

Şekil 1**Örnek Derlem Çözümlemesi**

Künye	Sol	-5:5	Sağ	Hedef sözcük	Anlam düzeyi
W-NG03A2A-2588-621	yalnızca politikacıların bir yerden oy	almak	için o yere yatırım yapmaya	oy almak	değişmece anlam
W-UI45F1D-4707-391	ya misal, blogda kimsenin müsadelerini	almak	zorunda değilim ehe. 2. Saçmalamada	müsadet almak	değişmece anlam
W-LD36E1B-2854-474	ya da İspanyol ortaklarının onayını	almak	zorundalar. İkitelli'deki gruplardan birinde yayımlanması	onay almak	değişmece
W-JA16B4A-1720-78	ya bir portakaldır. Bitek portakal	almak	için çekişe çekişe pazarlık eder.	almak	yan anlam
W-GE39C4A-1064-781	veya pastadan, rant gelirlerinden pay	almak	isteyen v.b kitlelerin bütün taleplerinin	pay almak	deyimsel anlam
W-FI09C3A-3008-249	şoförü, ayakkabı tamircisi sizden ücret	almak	istemiyor. Şu sıralar Karabağ sorunu	ücret almak	yan anlam
W-QI09C2A-1069-1422	şeyler çıkan kocaman yuvarlak çikolatalardır	almak	için tek başıma gitme izni	almak	temel anlam
W-SI45F2D-4906-1056	şey olmuyor, diğerleri hep gardını	almak	kendini korumak zorunda kalıyor..." demiş	gardını almak	deyimsel anlam

İncelemede "al-"ın derlemdeki eşdizimleri de gözlemlenerek uygulamada kullanılmak üzere işlenmiştir. Derlem verisinin işlenmesinden sonra hedef sözcük ve sözcük öbekleri, kavram alanları açısından da gözden geçirilmiştir. Buna ilişkin örnek alan gösterimi Şekil 2'de görülebilir. Sözcük öbeğinin sonunda yer alan sayı, derlemdeki sıklığı göstermektedir.

Şekil 2**"Al-" Eyleminin Kavram Alanlarına Göre Kümelenmesi****Eğitim Durumlarının Hazırlanması**

Eğitim durumu, öğrenme-öğretme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların (uyarıcıların) düzenlenmesi ve işe koşulmasıdır (Demirel, 2005). Bu çalışmada eğitim durumları, altı haftalık bir süreç olarak tasarlanmıştır. Eğitim durumlarıyla geliştirilmek istenen içeriğin B1-B2 düzeyi kazanımlarla ilişkisi kurulmuş (AÜ TÖMER, 2015; TMV, 2020) ve hedeflenen dilbilgisel içerik gözetilmiştir.

Eğitim durumlarının sözcüksel yaklaşıma ve öğretim ortamına uygunluğunu denetlemek üzere Lewis'ten (1993, 2002) ve temel dil öğretimi ilke ve yöntemlerinden yararlanılarak bir kontrol listesi hazırlanmış ve alanda uzman iki akademisyen ile üç öğreticiden görüş alınmıştır. Kontrol listesiyle eğitim durumlarının şu ilkeler doğrultusunda sorgulanması istenmiştir:

- ✓ Derlemeden yararlanma
- ✓ Metin odaklı yaklaşım
- ✓ Sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin bağlam içinde verilmesi
- ✓ Eşdizimliliğin ve sözcüksel yapılaşmaların ne çıkarılması
- ✓ Sözcüklerin dilbilgisel yapılarla birlikte verilmesi
- ✓ Tümcenin odak noktasının eylem öbeği olması
- ✓ Sözcüksel yapıların kazandırılmasında dil becerilerinin temel alınması
- ✓ İşlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi
- ✓ Sezdirme yaklaşımının kullanılması
- ✓ Girdinin (uyaranların) zengin olması
- ✓ Sözcük listelerinden kaçınma
- ✓ Sözcüğün yaygın kullanım alanlarına yer verme
- ✓ ğrenci düzeyini dikkate alma
- ✓ Kazanımlara uygunluk
- ✓ Somuttan soyuta ğretim
- ✓ Günlük hayatla ilişki kurma

Uzman görüşleri arasındaki uyum için Krippendorf alfa katsayısı kullanılmıştır (Krippendorf, 2004). Bu çalışmada alfa katsayısı 0,93'tür. Buna göre uzmanların görüşleri arasındaki uyumun güçlü olduğu söylenebilir (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Eğitim durumları, dönütler çerçevesinde düzeltilip geliştirilmiştir.

Sözvarlığı Başarı Testinin Geliştirilmesi

n test, son test ve kalıcılık testinde kullanılmak üzere tasarlanan "*sözvarlığı başarı testi*", çoktan seçmeli biçimde hazırlanmıştır. Taslak testte "*al-*"ın *temel, yan, değişmece ve deyimsel* anlamları göz önüne alınarak ilk aşamada 42 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. n uygulamadan önce taslak test için alanda çalışan üç öğreticiden görüş alınmış, dikkat çekilen noktalar, daha sonra görüşülmek üzere işaretlenmiş ve not alınmıştır.

n alışma: Çalışma grubunda yer almayacağı belirlenen B1 düzeyindeki 4 öğrenciye deneme uygulaması öncesinde "*n uygulama*" yapılmıştır. Bu işlemin yapılışında amaç, testin tamamlanma sresinin ve test sırasında beklenmeyen durumların oluşup oluşmadığının gözlemlenmesidir. Dört ğrencinin yanıtlama sresinin yaklaşık 50-55 dakika olduğu belirlenmiş; ayrıca öğrencilerin sözlü görüşleri alınmış, onların gözünden soru köklerindeki anlam bulanıklıkları ve diğer dikkat çekilen dil kullanımları işaretlenmiştir.

Deneme uygulaması: Başarı testinin deneme uygulaması Sakarya niversitesi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler niversitesinde, B2 kurunun ilk haftasında olan 160 öğrenciyle yapılmıştır. Veriler, tüm maddeleri işaretleyen kişileri belirlemek için incelenmiş, toplamda 124 kişinin yanıt anahtarını eksiksiz doldurduğu görülmüştür. 124 öğrencinin verdiği yanıtlara göre madde güçlüğü (p_j) ve madde ayırt ediciliği (geçerliği) (r_{jx}) hesaplanmıştır.

Testin deneme sürümünün ortalama güçlüğü, 0,42'dir. 17 maddenin zor, 6 maddenin kolay, 19 maddenin ise orta güçlükte olduğu görülmüştür. Henüz eğitim almamış bir gruba uygulandığı için güçlük düzeyi beklendiği gibidir. 0,40 ile 1 arasında bulunan madde ayırt edicilik değerleri, bilen ile bilmeyenin iyi ayrıştığını, maddenin istenen yönde çalıştığını gösterir. Deneme sürümündeki maddelerin buna göre dağılımı Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3**Madde Ayırt Edicilik Düzeylerine Göre Maddelerin Dağılımı**

r_{jk} ölçüt aralığı	r_{jk} - Değerlendirme	Maddeler
0,40-1	Yüksek geçerlik	M2- M3- M6- M7- M8- M9- M12- M14- M16- M17- M19- M20- M21- M22- M23- M26- M27- M28- M29- M30- M32- M35- M39- M42
0,30-0,39	En az düzeltme	M1 - M10 - M18 - M31 - M36
0,21-0,29	Düzeltilmeli	M11 - M13 - M15 - M25* - M33 - M34
0,20- (-1)	Zayıf geçerlik/elenmeli	M4 - M5 - M24 - M37 - M38 - M40 - M41

24 madde doğrudan testin son sürümüne alınmıştır. 0,30 değerini geçen ve küçük ölçekli düzeltme gerektiren beş madde (M1, M10, M18, M31 ve M36) ise gözden geçirilerek teste alınmıştır. M25'in ayırt ediciliği, 0,29 olarak sınırdadır. Bu madde de testin son sürümü için düzeltilmiştir. 0,28-(-1) arasında değer alan tüm maddeler testten atılmış, sonuçta testin son sürümü için 30 madde seçilmiştir. “Sözvarlığı başarı testi”nin son sürümünde, maddelerin güçlüğünün dengeli olması, buna karşın maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olması hedeflenmiştir.

Deneme sürümünün son biçiminin iç tutarlılığı için KR-20 eşitliği kullanılmıştır ($KR-20=30/[30-1] [1-(\sum 37,59)/6,095]=0,845$). Buna göre ölçme aracının yeterli güvenilirliğe sahip olduğu, ölçme sonuçlarına karşın hata miktarının ise az olduğu söylenebilir.

Sözvarlığı başarı testinin son sürümü, dört alt boyuttan (temel, yan, değişmece ve deyimsel anlam) oluşmaktadır.

Deneysel İşlem

Uygulayıcı, araştırmacının kendisidir. İşlem altı hafta, toplam süreç dokuz hafta olarak tasarlanmıştır. İlk hafta ön test olarak *sözvarlığı başarı testi* yapılmıştır. Daha sonra deney grubuna 6 haftalık eğitim verilmiştir. Her hafta dersler yaklaşık 2,5 saat sürmüştür. Sekizinci hafta, sözvarlığı başarı testi, deney ve kontrol gruplarına yeniden yapılmıştır. Son testten 9 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır.

Deneysel süreç için hazırlanan “etkinlik kitapçıkları” öğrencilere her dersin başında verilmiş, ders sonunda yeniden toplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, örgün öğretimlerine devam etmişler, ancak deneysel çalışmayla ilgili özel bir eğitim almamışlardır. Deney grubundaki öğrenciler de kontrol grubu gibi örgün öğretimlerini sürdürmüş, buna ek olarak haftada bir gün okul dışı bir saatte hazırlanan eğitime katılmışlardır.

Uygulama güvenilirliği: Uygulayıcı, araştırmacının kendisi olduğu için oluşabilecek yanlılığı önleyebilmek için uygulama güvenilirliği tekniğine başvurulmuştur. Bu yolla deneysel işlemin tasarlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına ilişkin bilgi elde edilir (Mutluer, 2022). Bu çalışmada araştırmacının dışında olan bir öğretici, uygulamanın %50'sini gözlemlemiştir. İlk olarak gözlemciye, araştırmacının konusu, yöntemi ve kuramsal arka planıyla ilgili bilgi verilmiştir. Gözlemci, 2., 4., ve 6. haftalarda uygulamaya dahil olmuş ve her gözlemede önceden hazırlanmış “uygulama güvenilirliği gözlem formu”nu doldurmuştur. Katılımsız gözlemlerle süreci izleyen kişi, aldığı notları ve doldurduğu formu, süreç boyunca paylaşmamış, deneysel süreç tamamlanınca araştırmacıya teslim etmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veri toplama boyutunda, öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, buna ek olarak belge inceleme tekniğine başvurularak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, diğer veri setlerinden elde edilen bulguları, açıklamak için kullanılabilir. Bu çalışmada, nitel veri, nicel veriyi açıklamak üzere toplanmıştır. Görüşmeler, deneysel işlem (eğitim) sonrasında, deney grubu öğrencileriyle tek tek ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerde kişisel bilgi sorularından sonra tüm katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir.

“Katıldığın eğitim hakkında ne düşünüyorsun?”

“Kendini daha öncesine göre nasıl buluyorsun? Senin için yararlı oldu mu?”

Yanıtı “evet” ise; “Nasıl? Hangi açılardan yararlı oldu? Açıklar mısın?”

Yanıtı “hayır” ise; “Sence neden yararlı olmadı? Görüşlerini bizimle paylaşır mısın?”

Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca kullandıkları etkinlik kitapçıkları da incelenmiştir. Öğrencilere, eğitim boyunca kitapçığa yazdıklarını ve yanıtlarını silmemesi söylenmiş, eğitim tamamlanınca kitapçıklar incelenmiştir. Bu belgeleri inceleme yöntemi olarak “yanlış çözümülemesi”ne başvurulmuştur.

Verilerin Çözümülemesi

Nicel Verilerin Çözümülemesi

Araştırma sorularına ilişkin bulgular için normallik varsayımı test edilmiş; normallik için değerin Kolmogorov-Shapiro Wilk’s testinde 0,05’ten yüksek olması, basıklık ve çarpıklık değelerinin kendi hata değeriine oranlanarak 1,96 değeriinin altında olması dikkate alınmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalarda veriler normal dağıldığında ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılmadığında Mann Whitney U testi; grup içi karşılaştırmalarda veriler normal dağıldığında ilişkili örneklem t testi, normal dağılmadığında ise Wilcoxon işaretli sıralar t testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Çözümülemesi

Görüşmeler tümevarımsal nitel çözümlemeyle incelenmiştir. Bunun için ilk aşamada görüşme kayıtları MAXQDA nitel veri çözümleme programına aktarılmıştır. Yazılı görüşme metinleri, program üzerinden birkaç kez okunup sürece ilişkin görüşlerin olduğu bölümler işaretlenmiştir. Kodlamalar ikinci bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Görüşmelerden çekilen örnek kodlanmış kısımlar, bulgularda açık bir biçimde paylaşılarak, saydamlık, inandırıcılık ve aktarılabirlik koşulları sağlanmaya çalışılmıştır.

Yanlış Çözümülemesi

Öğrencilerin eğitim boyunca kullandığı etkinlik kitapçıkları, yanlış çözümleme ile incelenmiştir. Bu çözümlemede hedef, “al-” ile birlikte kullanılan sözcükler ve sözcük öbekleri olduğu için “almak” geçen tüm dil birimleri işaretlenmiş, yanlış kullanımlar belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri ‘eğilimi’ izleyebilmek adına yanlış çözümleme kullanılmıştır. Yanlış kullanım olan dil birimleri, beş başlık altında (Çetinkaya, 2015; Keshavarz, 1997) incelenmiştir:

- *Yazım (orthographic) ve sesbilim yanlışları (phonological errors)*
- *Biçimbilim yanlışları (morphological errors)*
- *Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (lexico-semantic errors)*
- *Sözdizimi yanlışları (syntactic errors)*

Çözümülemenin güvenilirliğini (inandırıcılığını) sağlamak için incelenen birimler ve sınıflandırma, ikinci bir araştırmacı tarafından yeniden çözümlenmiş, uyumsuzluklar, birlikte çözüme ulaştırılmıştır.

Etik ve Kurumsal İzinler

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş, 2022-528 protokol numaralı başvuru, 26.12.2022 tarihli ve 2022/12 sayılı toplantıda değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. Ardından kurumsal izinler alınmıştır. “Sözvarlığı başarı testi”nin deneme uygulaması için Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden izin alınmıştır. Deneme uygulamasından sonra asıl uygulama için, Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden izin alınmış ve araştırma burada yürütülmüştür.

Bulgular

Deneyisel işlemin genel sonuçlarını görmek üzere “sözvarlığı başarı testi”nden elde edilen *toplam puanlar* kullanılarak;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),

- deney grubunun n, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4*Toplam Puanların Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırılması*

		N	\bar{X}	S_x	sd	T	p	
n test puanlarının karşılaştırılması	Deney	21	14,10	4,300	39	-0,335	0,74	
	Kontrol	20	14,60	5,325				
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son test puanlarının karşılaştırılması	Deney	21	30,81	4	0	0,842		
	Kontrol	20	10,70					
		N	\bar{X}	S_x	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması	n Test	21	14,10	4,300	20	-8,551	0,00	0,649
	Son Test	21	22,33	3,954				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Kontrol grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	14	10,50	147,00	-1,574	0,116		
	Pozitif Sıra	6	10,50	63,00				
	Toplam	20						
		N	\bar{X}	S_x	sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	ön test	20	14,05	4,407	19	-12,241	,000	0,798
	Kalıcılık testi	20	24,50	3,635				
		N	\bar{X}	S_x	sd	t	p	η^2
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Son test	20	22,20	4,008	19	-3,049	,007	0,197
	Kalıcılık testi	20	24,50	3,635				

*p<0,05

Gruplar arası karşılaştırmalara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından ayrışmadığı ve deney ile kontrol grubunun başlangıç düzeylerinin çok yakın olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında ise fark anlamlı düzeydedir (U=4, p<0,05). Etki büyüklüğü 0,842 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, oldukça yüksek bir etki düzeyini göstermektedir. Başarının %84,2'si, uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir.

Grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun n ve son test puanları arasında anlamlı fark oluşmamıştır (Z=-1,574, p>0,05). Deney grubunun ön testi ile son testi arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (t(20)=-8,551; p>0,05). Etki büyüklüğü 0,649'dur. Erişi düzeyinin artması, kullanılan yaklaşım tarafından açıklanabilir.

Deney grubunun ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülebilir (t(19)=-12,241; p<0,05). Deney grubunun ön test ortalaması (\bar{x} =14,05), kalıcılık testi ortalamasından (\bar{x} =24,50) daha düşüktür. Etki büyüklüğü 0,798'dir. Bu değer, oldukça yüksek bir etki düzeyini gösterir. Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir fark gözlenmiştir (t(19)=-3,049; p<0,05). Deney grubunun son test puan ortalaması (\bar{x} =22,20), kalıcılık testi puan ortalamasından (\bar{x} =24,50) daha düşüktür. Etki büyüklüğü 0,197'dir. Deneysel işlemden 9 hafta sonra yapılan kalıcılık

testinde deneklerin gelişiminin devam ettiği görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin Türkçe hazırlık kursunda eğitimi sürdüğü için erişimin artması beklenen bir sonuçtur.

Temel Anlam Düzeyi

“Temel anlam” alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Temel Anlam Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	Sx	sd	t	p	
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	2,67	1,713	39	0,032	0,974	
	Kontrol	20	2,65	1,599				
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,52	31	0		0,751	
	Kontrol	20	12,05					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön ve son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	2,67	1,713	20	-5,116	0	0,396
	Son Test	21	4,43	0,676				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Kontrol grubunun ön ve son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	10	7,6	76	-0,421	0,674		
	Pozitif Sıra	6	10	60				
	Diğer	4						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,322	,001	0,743	
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00				
	Diğer	6						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	5	7,40	37,00	-0,638	,523		
	Pozitif Sıra	8	6,75	54,00				
	Diğer	7						
	Toplam	20						

*p<0,05

Temel anlam alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($t(39)=0,032$; $p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($U=31$, $p<0,05$). Etki büyüklüğü 0,751'dir.

Grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun *temel anlam* alt boyutu için ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır ($Z=-0,421$, $p>0,05$). Fark anlamlı olmasa da kontrol grubunun ön testteki sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülebilir. Kontrol grubunun süreçte, gerilediği söylenebilir. Deney grubunun ön testi ile son testi arasında oluşan fark ise anlamlıdır [$t(20)=-5,116$; $p<0,05$]. Son test ortalama puanları ($\bar{x}=4,43$) ön test puanlarından ($\bar{x}=2,67$) anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü 0,396'dır.

Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur ($Z=-3,322$; $p<0,05$). Kalıcılık testi ile ön test puanları incelendiğinde deney grubunun kalıcılık puanlarının oldukça yüksek olduğu görülebilir. Etki büyüklüğü ise 0,743'tür. *Temel anlam* boyutunda deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($Z=-0,638$; $p>0,05$). Son testte de yüksek puan alan denekler, kalıcılık testi puanlarını yükseltmiş olsa da gelişimleri anlamlı fark yaratmamıştır.

Yan Anlam Düzeyi

“Yan anlam” alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6

Yan Anlam Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	Sx	sd	t	p	
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	5,52	2,316	39	-0,951	0,347	
	Kontrol	20	6,25	2,573				
		N	\bar{X}	U		p	η^2	
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,45	32,5		0,00	0,729	
	Kontrol	20	12,13					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	5,52	2,316	20	-6,97	0	0,548
	Son Test	21	9,43	2,111				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z		p	
Kontrol grubunun ön testi ile son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	11	9,95	109,5	-1,051		0,293	
	Pozitif Sıra	7	8,79	61,5				
	Diğer	2						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,797	0	0,849	
	Pozitif Sıra	18	10,50	189,00				
	Diğer	1						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z		p	
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	4	7,75	31,00	-1,954		,051	
	Pozitif Sıra	12	8,75	105,00				
	Diğer	4						
	Toplam	20						

* $p<0,05$

Gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t(39)=-0,951$; $p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark ise anlamlıdır ($U=32,5$, $p<0,05$). *Yan anlam* düzeyi için etki büyüklüğü 0,729'dur.

Grup içi karşılaştırmalara göre, *yan anlam* düzeyinde kontrol grubunun ön testi ile son test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($Z=-1,051$; $p<0,05$). Fark anlamlı olmasa da kontrol grubunun ön testteki sıra ortalamalarının son teste göre daha yüksek olduğu görülebilir. Kontrol grubu süreçte gerileme göstermiştir. Deney grubunun ön testi ile son testi arasındaki fark ise anlamlıdır ($t(20)=-6,97$; $p<0,05$).

Deney grubunun son test ortalaması ($\bar{x}=9,43$) ön test ortalamasından ($\bar{x}=5,52$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu için etki büyüklüğü 0,548'dir.

Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı fark vardır ($Z=-3,797$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testinin ön testten anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülebilir. Etki büyüklüğü 0,849'dur. Bu değer, önemli düzeyde bir etkiyi göstermektedir. *Yan anlam* düzeyinde deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($Z=-31,954$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi ile son test puanlarının anlamlı düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Değişmece Anlam Düzeyi

“Değişmece anlam” alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

Değişmece Anlam Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Ön testlerin karşılaştırılması		N	\bar{X}	U	p			
		Deney	21	22	189	0,572		
Kontrol		20	19,95					
Son testlerin karşılaştırılması		N	\bar{X}	U	p	η^2		
		Deney	21	27,86	66	0	0,599	
Kontrol		20	13,80					
Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
		Ön Test	21	2,86	1,195	20	-4,418	0
Son Test		21	3,95	1,024				
Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
		Negatif Sıra	10	8,7	87	-1,017	0,309	
		Pozitif Sıra	6	8,17	49			
		Diğer	4					
Toplam	20							
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
		Negatif Sıra	2	12	24	-2,725	0,006	0,609
		Pozitif Sıra	16	9,19	147			
		Diğer	2					
Toplam	20							
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
		Negatif Sıra	5	4,5	22,5	-0,54	0,589	
		Pozitif Sıra	5	6,5	32,5			
		Diğer	10					
Toplam	20							

* $p<0,05$

Değişmece anlam düzeyinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında anlamlı bir fark oluşmamış ($U=189$, $p>0,05$); bu sonuç, son test puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlamıştır. *Değişmece anlam* düzeyinde deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında ise anlamlı fark vardır ($U=66$, $p<0,05$). Deney grubunun son test puanı ($\bar{x}=27,86$), kontrol grubunununkinden ($\bar{x}=13,80$) daha yüksektir. Etki büyüklüğü 0,599'dur.

Değişmece anlam düzeyinde grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z=-1,017$; $p<0,05$). Kontrol grubu süreçte örgün eğitim almaya devam ettiği halde, öğrencilerin düzeyleri durağan kalmıştır. Buna karşın deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{x}=3,95$), ön test ortalamasından ($\bar{x}=2,86$) anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü 0,327'dir. Deney grubunun kalıcılık testi puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü ise 0,609'dur. Deney grubunun son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($Z=-0,54$; $p>0,05$). Buna göre değişmece anlam düzeyinde deneysel işlem bittikten bir süre sonra erişil düzeyi görece artmıştır, ancak bu artış anlamlı düzeyde değildir. Ortalama puanlar düşmemiş, kalıcılık sağlanmıştır.

Deyimsel Anlam Düzeyi

Deyimsel anlam alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8

Deyimsel Anlam Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	U	p			
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	20,71	204	0,873			
	Kontrol	20	21,30					
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,5	31,5	0	0,737		
	Kontrol	20	12,08					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	3,05	1,161	20	-3,866	0,001	0,272
	Son Test	21	4,57					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Kontrol grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Negatif Sıra	12	8,17	98	-2,891	0,004	0,646	
	Pozitif Sıra	2	3,5					7
	Diğer	6						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testinin karşılaştırılması	Negatif Sıra	1	1,5	1,5	-3,79	0,00	0,847	
	Pozitif Sıra	18	10,47					188,5
	Diğer	1						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	4	6,25	25	-2,466	0,014	0,551	
	Pozitif Sıra	13	9,85					128
	Diğer	3						
	Toplam	20						

* $p<0,05$

Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında, deney ve kontrol gruplarının *deyimsel anlam* boyutunda ön test puanları açısından anlamlı bir farkla ayrılmadığı görülmüştür ($U=204$, $p>0,05$). Deney ve kontrol

gruplarının son test puanları arasında ise anlamlı fark oluşmuştur ($U=31,5$, $p<0,05$). Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,737'dir.

Grup içi karşılaştırma yapıldığında deney grubunun son test puanlarının ($\bar{x}=4,57$) ön test puanlarından ($\bar{x}=3,05$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,272'dir. *Deyimsel anlam* boyutunda kontrol grubunun da ön test - son test puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($Z=-1,051$; $p<0,05$). Bu, beklenmeyen bir bulgudur. Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin deyimsel anlam düzeyindeki gelişimi anlamlı biçimde gerilemiştir. Süreçte Türkçe öğretim merkezinde örgün eğitime devam ettiklerine karşın öğrencilerin düzeylerinde düşüş olmuştur.

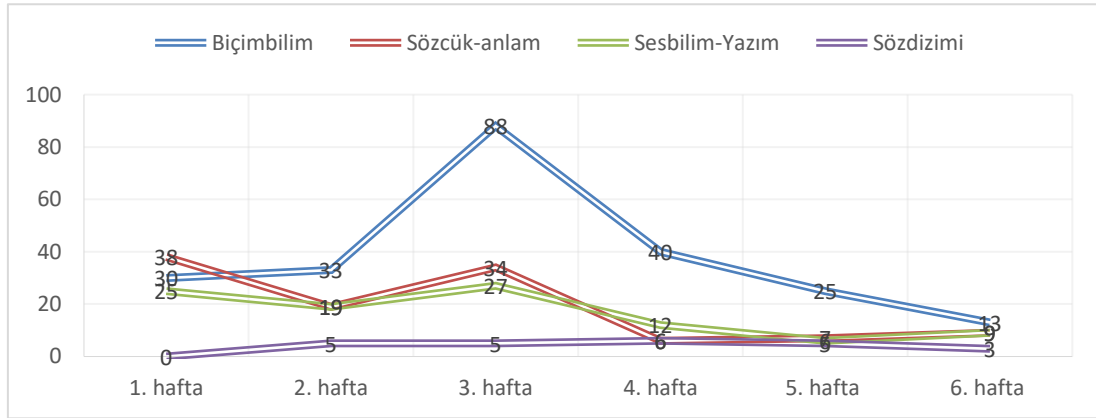
Deyimsel anlam düzeyinde deney grubunun kalıcılık testi puanları, ön test puanlarına göre daha yüksektir. Etki büyüklüğü 0,847'dir ve başarının %85'i uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir. Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı fark olduğu görülmüştür ($Z=-2,466$; $p<0,05$). Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,551'dir. Buna göre erişinin %55'i uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir.

Yanlış Çözümlemesi

Yanlış çözümlemesinden elde edilen bulgular, yanlış kullanımların üçüncü aşamada arttığını daha sonra önemli düzeyde azaldığını göstermektedir. "Al-"ın yer aldığı dil birimlerinde yanlış kullanım eğilimi, Şekil 3'te izlenebilir.

Şekil 3

"Al-" Eyleminin Yer Aldığı Dil Birimlerinde Yanlış Kullanım Eğilimi



Süreç boyunca yapılan toplam yanlış sayısı, 464'tür. Üçüncü hafta, yanlış yapma eğilimi artmakta, süreç sonuna doğru azalmaktadır. Üçüncü haftada yapılan uygulamada, "al-"ın değişmece kullanımlarının ele alınmaya başlanması, bu aşamadaki artışın olası nedeni olabilir. Diğer yandan bu aşamada en çok yanlış yapılan dilbilgisi ulamının biçimbilim olduğu da açıkça görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin değişmece anlam düzeyine geçişte anlamsal ve yapısal kullanımda güçlük yaşadıklarına işaret etmektedir. Sonraki uygulamalarda öğrencilerin bu zorluğu aştığı görülmektedir. Süreç sonunda yanlış sayısının önemli düzeyde düşmesi, uygulamanın etkililiğini göstermektedir. Dolayısıyla buradaki bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin uygulama sırasında yaptığı dil yanlışlarının dilbilgisi temel alanlarına göre dağılımında en geniş paydayı biçimbilim yanlışları kaplamaktadır (%49). Sözcük-anlam yanlışları %24, ses-yazım yanlışları %21, sözdizimi yanlışları ise %6 oranındadır.

Görüşmeler

Bu araştırma tasarımının sonuçlarını, katılımcıların bakış açısından görmek için görüşmelere başvurulmuştur. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilere süreç hakkındaki düşünceleri yüz yüze ve birebir yapılandırılmış görüşmelerde sorulmuştur. Aşağıda örnek çözümler görülebilir.

Şekil 4**Ö3,6 Ö46 ve Ö54 ile Yapılan Görüşmeden Bölümler**

Dil kullanımında iyileşme: Dil kullanımında iyileşme: Sözcüğünün gelişmesi: Dilbilgisel gelişim: Anlamın bağlamdan çıkması:	284 Ö: Adım, ██████████. Cezayirliyim ben. Anadilim Arapça. Ama Fransızca ve İngilizce konuşabiliyorum.
	285 H: Çok güzel. ██████████ seninle başarı testi yaptık. Öntest. Sonra beraber bir deney grubuna katıldık. Sen gönüllü oldun. Ve 6 hafta bizimle bir vakit geçirdin. Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
	286 Ö: Hiim. Ben ilk defa sınavı aldıktan sonra çok şeyler anlamadım. Ama dersler aldıktan sonra aaa bir fark gördüm. Çok şeyler anladım.
	287 Ö: Yazmam daha iyi oldu. Kelimeler çok yeni.
	288 Ö: Tabii gramer olarak da
Dil kullanımında iyileşme: Almak çokanlamlı: Sözcüğünün gelişi: Dil kullanımında iyileşme:	289 H: Peki bir kelimeyi bilmiyorsun, o kelimeyi anlamak için ne yapıyorsun?
	290 Ö: Artık cümleden anlıyorum.
	131 H: Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme: Almak çokanlamlı: Sözcüğünün gelişi: Dil kullanımında iyileşme:	132 Ö: Aaa bu süre benim için çok faydalı oldu. Çünkü yani önceden sadece temel almak kelimesinin anlamı biliyordum. Ama bundan sonra yani çok farklı manaları var gördüm. Ama sadece almak için değil. Farklı farklı fiileler, kelimeler mana olabilir yani.
	149 Ö: Eeee çok çok farkı var şimdi ve önceden. Arkadaşlarımla sohbet ediyorum burda. Bu yüzden ben kelimeler aldım. Ve kurallar aaa yani önceden hiçbirşey bilmiyorum şimdi çok iyi biliyorum.
Sözcüğünün gelişi: Dilbilgisel gelişim: Dil kullanımında iyileşme:	150 H: Evet. Sence bu 6 hafta beraber ders yaptık 6 hafta. Kendinden bir gelişme, bir fayda oldu mu?
	151 Ö: Evet tabii. Fayda aldım.
	152 H: Derslerden nasıl bir fayda aldın? Nasıl geçti 6 hafta?
	153 Ö: Aaaa çok geliştirdim. Kelime yani çok yeni kelimeler aldım. Kurallar yeni biliyorum şimdi ve benim şimdi dinleme daha iyi. Çünkü önceden mesela başka insanlar benimle konuşuyorlar ama ben onu hiç anlamıyorum.

DeneySEL sürece katılan 21 öğrenciyle yapılan görüşmelerde öne çıkan temalar ve bu temaların sıklıkları şöyledir: dil kullanımında iyileşme-gelişme (s* = 35), “almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma (s = 20), sözcüğünün gelişmesi (s = 19), dilbilgisel gelişme (s = 12), anlamın bağlamdan çıkarılması (s = 11).

Tablo 9**Yapılandırılmış Görüşmelerde Öne Çıkan Temalar**

Temalar	Görülme Sıklığı
Dil kullanımında iyileşme-gelişme	35
“Almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma	20
Sözcüğünün gelişmesi	19
Dilbilgisel gelişme	12
Anlamın bağlamdan çıkarılması	11

<<“Almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma>> teması en sık <<dil kullanımında gelişme-iyileşme>> temasıyla birlikte görülmüştür. Ayrıca <<sözcüğünün gelişmesi>> teması da <<dil kullanımında gelişme-iyileşme>> temasıyla yan yana sıkça geçmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın temel varsayımı (sözcüksel yaklaşımla temellendirilmiş sözcük öğretiminin öğrencilerin Türkçe gelişimini etkileyeceği öngörüsü) doğrulanmıştır. Deney grubu, başlangıç düzeyine göre gelişme göstermiş, üstelik uygulama tamamlandıktan sonra da gelişim sürmüştür. Etki büyüklüklerine bakıldığında, sözcüksel yaklaşım çerçevesinde, bağlam ve derlem temelli hazırlanan öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bağlamın ve eşdizimli birimlerin anlamaya etkisinin dil gelişiminin sonraki aşamalarına da olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu, karşılaştırma grubunun durumuna bakıldığında açıkça anlaşılmaktadır. Kontrol grubu, örgün öğretimde Türkçe hazırlık derslerine devam ettiği halde başlangıç düzeyinde kalmış, üstelik deyimse anlam alt boyutunda gerilemiştir. Diğer yandan uygulamanın deney grubunda temel, yan, değişmece ve deyimse anlam alt boyutlarını kazandırmada da etkili olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutlarda deneysel işlem bittikten sonra da gelişim sürmüştür.

*sıklık (frekans)

Hedef sözcüklüğünü kazandırmada, derlem ve eşdizim bilgisiyle donanmış bağlam desteği, nitel bulgulara da yansımıştır. Yanlış çözümlenmesi sonuçları, öğrencilerin süreç içindeki iyileşmesini kanıtlar niteliktedir. Öğrenenlerin en sık yanlış yaptığı alanı ise biçimbilimdir. Bu sonuç, yanlış çözümlenmesi çalışmaları ile koşutluk göstermektedir (bkz. Günaydın & Bozkurt, 2023). Süreç içinde biçimbilim yanlışlarında düzelme olduğu açıkça görülmüştür. Ayrıca öğrenenler, görüşmelerde iyileşmenin bilincinde olduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye bağlamında sözcüksel yaklaşımın temel ilkelerine dayalı az sayıda özgün çalışma vardır (Aksoy, 2008; Bircan, 2010; Ördem, 2005). Bunlar ikinci dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yapılan araştırmalardır. Aksoy (2008), sözcüksel yaklaşımın üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık öğrencilerinin *öbek eylemleri* (phrasal verbs) kullanma sıklığını artırdığını ve konuşma akıcılığında anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Bircan (2010), *sözcük kalıplarını* (lexical phrases) kullanmış, başlangıç düzeyindeki 10-11 yaş grubu çocukların İngilizce alıcı ve üretici sözcük bilgilerinin geliştiğini belirlemiştir. Ördem (2005), sözcüksel yaklaşım kullanıldığında, İngilizce öğretmen adaylarının sözcük birleşimlerini, daha az sapma göstererek, daha doğru anımsadığını ve doğru yazdığını bulmuştur. Farklı düzeylerdeki her üç çalışma, sözcüksel yaklaşımın dil becerilerini desteklediğini göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları da yukarıdaki çalışmalarla koşutluk göstermektedir.

Son yıllarda yapılan yurt dışı araştırmalarda, sözcüksel yaklaşımın ikinci dilde sözcük öğrenme, eşdizimleri kazanma/kullanma, sözlü dil becerileri ile okuma ve yazma üzerindeki etkisi deneysel kanıtlarla gösterilmiştir. Sözcüksel yaklaşımın *sözcük öğrenmeye* etkisi, en yaygın çalışma konularındandır. Attya vd. (2019), eşdizimlerle yapılan sözcük öğretiminin İngilizce sözcüklüğünde iyileşme sağladığını; Krishenan ve Kahar (2023), sözcüksel yaklaşımın öğrencilerin İngilizce söz dağarcığını geliştirdiğini; Lee vd. (2019), derlem kullanımının sözcük öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu; Sewbihon-Getie (2021), sözcüksel yaklaşıma dayalı sözcük öğretiminin (eşdizim çalışmaları, derlem temelli etkinlikler vb.) İngilizce öğrenenlerin söz dağarcığını geliştirdiğini; Tinkel (2023), sözcüksel yaklaşıma dayalı bir öğretim programının İngilizce sözcük öbeklerine ilişkin üretici ve alıcı bilgileri desteklediğini göstermiştir.

Sözcüksel yaklaşımın *eşdizimlerin öğretilmesine* etkisine odaklanan çalışmalar, bu yaklaşımın özgül alanlardaki izlerini göstermiştir. Boonyarattanasoontorn vd. (2020), Tayland'da İngilizce öğrenen öğrencilere sözcüksel yaklaşıma dayalı eşdizim dersleri vermiş; öğrencilerin açık eşdizim öğretiminden yararlandıklarını derlem temelli bir incelemeyle ortaya koymuştur. Debabi ve Guerroudj (2018), Cezayir İngilizcesi öğrencilerine, eşdizimleri sözcüksel yaklaşımın ilkelerine dayanarak öğretmiş, dil birimlerini başarılı bir şekilde parçalama ile yazılarında eşdizimsel kullanımın artması arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Rana (2020), derlem destekli öğretim ile eşdizim öğretimini sınamış, deney grubunda gelişme olduğunu bulmuştur. Sarmiento-Tacha (2018), Colombia'da bir ortaokulda, sözcüksel yaklaşıma dayalı atölyelerin 10-13 yaş arası öğrencilerinin İngilizce eşdizim öğrenimine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Scott (2015) ise Birleşik Krallıktaki bir dil okulunda, sözcüksel yaklaşıma dayalı derlem odaklı öğretimin, öğrencilerin düzeyler arası geçişte daha hızlı ilerlemesini sağladığını; diğer öğrencilere göre daha fazla eşdizim ürettiklerini bildirmiştir.

Yazma becerisi, sözcüksel yaklaşımın uygulama alanlarından biridir. Brenes (2022), İngilizce sözcük öbeklerinin (eşdizimler, deyimler, *çoklu sözcükler* [poly words] vb.) sözcüksel yaklaşımın pedagojik ilkelerinden yararlanılarak öğretilmesinin öğrencinin yazma etkinliklerinde olumlu bir etkisi olduğunu; Ebrahimi vd. (2021), karşılaştırmalı sözcüksel yaklaşımın İranlı yabancı dil öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini; Wang (2021) ise sözcüksel yaklaşımın sanat dallarında İngilizce yazma yeterliklerini olumlu etkilediğini saptamıştır.

Sözlü dil becerileri sözcüksel yaklaşımın temel hedeflerindedir. Aromin ve Kim (2021), Güney Kore'de çevrimiçi konuşma sınıflarında üniversite öğrencilerinin konuşma yeterliklerini geliştirilmede sözcüksel yaklaşımı sınamış; öğrencilerin kalıplaşmış ifadelerin kullanımı ve eşdizim seçimleri açısından konuşma yeterliklerinde önemli bir gelişme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cancino ve Iturrieta (2022), sözcüksel yaklaşımın algılanan İngilizce sözlü yeterlik becerilerinde başarıyı artırdığını göstermiştir.

Kim (2021) ve Zhong (2021), sözcüksel yaklaşımı *okuduğunu anlama* becerilerine etkisi bakımından gözlemiştir. Kim (2021), sözcüksel yaklaşıma dayalı eşdizim öğretiminin ince okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir. Zhong (2021) ise sözcüksel yaklaşımın ince-İngilizce bölümü ğrencilerinin sözcüksel yaklaşımın kendilerine uygun olduğunu ve İngilizce okuma becerilerini geliştirmede yararlı olduğunu düşündüklerini bildirmiştir.

Yukarıdaki uygulamaların yanı sıra dil ğretiminde alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini ölçmeye yönelik araç geliştiren yenilikçi bir çalışmadan da söz etmek gerekir. Çetinkaya ve arkadaşları (2023), Türkçenin yapısına göre sözcüksel eşdizimsel yapıları beş ulamda (*nad + ad, ad + eylem, ad + ad, belirteç + nad ve belirteç + eylem*) ele almış ve bunlara hem alıcı hem de üretici eşdizim bilgisini sınamak üzere lme aracında yer vermiştir. Eşdizim bilgisini, dolayısıyla bağlam ve derlem desteğini dil ğretimi düzlemine taşıyan bu çalışma, nc bir nitelik göstermektedir. Bu tür lme araçları, sözcük ğretiminde öğreneni izlemek ve değerlendirmek için, ek olarak eşik sınavlarında düzey belirlemek için kullanışlı olacaktır.

Bu çalışmanın en belirgin sınırlılığı, tek bir eylemin öğretimine odaklanmış olmasıdır. Bu durum, al-eyleminin derinlemesine ele alınmasıyla dengelenmeye çalışılmıştır. Dilbilim alışmaları, tek bir sözcüğü farklı kullanım bağlamları ve eşdizimleri açısından incelemektedir. Bu yaklaşım eğitimbilimciler için anlamlı bir pencere sunmaktadır. Eğitimbilim çalışmalarında yöntemler (yeni ğretim yaklaşımları, yöntemleri, stratejileri vb.) ya da ğretim araçları (teknoloji desteği vb.) ne çıkarılmaktadır. Oysa içerik olmaksızın ğretim yönteminin ya da araçlarının anlamsız kalacağı açıktır. Bu araştırmada bu “açık”, örnek bir içerik çerçevesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Sözcüksel yaklaşım, çalışmanın ğretim yöntemi boyutunu oluştururken, al-eyleminin okanlamlı ve çok boyutlu görünümü, yaklaşımın içerik doğunluğunu sağlamıştır.

Sınırlılıklar ve öneriler

Çalışma, sözcüksel yaklaşımın barındırdığı kısıtların yanı sıra kendi araştırma bağlamına özgü sınırlılıklar taşımaktadır. En önemli kısıtlanma, yukarıda da söz edildiği gibi ğretim içeriğinin bir sözcüğü ve eşdizimlerini derinlemesine ele alma çabasıyla ilgilidir. Çalışmanın bu dezavantajının daha geniş sözcük kmelleriyle yapılacak bir tasarımda giderilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca farklı dil düzeylerine ve okanlamlı başka eylemlere de uygulanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar alışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar atışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (4. Basım). Engin Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., & Yılmaz, H. (2016). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). In *Proceedings of the 16th academic computing conference* (pp. 723-730). Mersin Üniversitesi.
- Aksoy, E. (2008). *İngilizce öğretiminde leksikal yaklaşımın (lexical approach) öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu-Kurtoğlu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütüncü bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13(1), 39-70.
- Aromin, J., & Kim, N. B. (2021). The effects of the lexical approach on EFL learners' English speaking in an online class. *English Language & Literature Teaching*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.35828/etak.2021.27.1.1>
- Atya, A. S. S., Qoura, A. A., & Mostafa, A. A. (2019). Using the lexical approach-based activities to enhance EFL preparatory stage students' vocabulary learning. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(2), 73-91. <https://doi.org/10.21608/JRCIET.2019.31938>
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bircan, P. (2010). *Lexical Approach in teaching vocabulary to young language Learners* [Unpublished M. A. dissertation]. Anadolu University.
- Boonyarattanasoontorn, P., Sirawich, S., & Chomplon, C. (2020). The effect of a collocation teaching innovation on students' use of collocations. *Journal of Studies in the English Language*, 15(2), 98-129. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jse/article/view/240158>
- Brenes, C. A. N. (2022). Implementing the lexical approach in an integrated English e-course. *Research in Pedagogy*, 12(1), 60-81. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2201060N>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cancino, M., & Iturrieta, J. (2022). Assessing the impact of the Lexical Approach on EFL perceived oral proficiency: What is the role of formulaic sequences? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 19, 41-66. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i19.3759>
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Çetinkaya, G., Kesici, S., & Polat, B. (2023). Alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 174(2), 23-44. <https://doi.org/10.33690/diider.1396828>
- Çıkrıkçı, S. & Arıca-Akkök, E. (2014). Yazınsal metinlerde boyut sıfatlarının eşdizimsel görünüşleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11(2), 1-20.
- Debabi, M., & Guerroudj, N. (2018). The lexical approach in action: Evidence of collocational accuracy and the idiom principle in the writing of EFL intermediate students. *Arab World English Journal*, 9(3), 176-187. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.12>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi

- Ebrahimi, F., Namaziandost, E., Ziafar, M., & Seraj, P. M. I. (2021). The effect of teaching formulaic expressions through contrastive lexical approach on Iranian pre-intermediate EFL learners' writing skill. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 1087–1105. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09778-z>
- Eken, T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 28-47.
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930-55. In F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth, 1952-1959* (pp.168-205). Longmans.
- Günaydın, H. R., & Bozkurt, B. Ü. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yanlışları: Büyük resim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 1090-1118. <https://doi.org/10.19171/uefad.1349026>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139-155. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00028>
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- İlğan, A. & Çağatay, Ü. (2023). Deneysel desenler. A. İlğan ve A. Ekinci (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.277-319). Nobel Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Keshavarz, M. H. (1997). *Contrastive analysis and error analysis*. Rahnama Press.
- Kim, J. (2021). Effects of lexical-approach based collocation instruction on Chinese reading comprehension ability. *The Journal of Humanities and Social Sciences (인문사회)*, 21(12), 1431-1446.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Krishenan, T. A., & Kahar, R. (2023). The use of lexical approach in enhancing vocabulary skills among upper primary learners. *LSP International Journal*, 10(2), 99-107. <https://doi.org/10.11113/lspi.v10.21480>
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multilevel meta-analysis. *Applied Linguistics*, 40(5), 721-753. <https://doi.org/10.1093/applin/amy012>
- Lewis, M. (1993, 2002). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Heinle, Cengage Learning.
- Löbner, S. (2013). *Understanding semantics*. Routledge.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies an advanced resource book*. Routledge.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.

- Mutluer, C. (2022). Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik. M. Akıllı (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri ve proje hazırlama*. Vizetek Yayınları.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus: studies in corpus linguistics*. John Benjamins.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ördem, E. (2005). *Retention and use of lexical collocations (verb + noun and adjective + noun) by applying lexical approach in a reading course* [Unpublished M. A. Dissertation]. Muğla University.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 905 – 931. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.489>
- Ördem, E. (2015). Sözcüksel yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (ss. 245 -261). Pegem.
- Palmer, F. R. (1976). *Semantics: A new outline*. Cambridge University Press.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Arkadaş Yayınevi.
- Rana, A. M. (2020). Teaching collocation at intermediate level a corpus assisted approach. *International Journal of Management*, 11(11), 430-453. <https://doi.org/10.34218/IJM.11.11.2020.043>
- Racine, J. P. (2018). Lexical approach. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0169>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Express.
- Sample, M. G. (2014). An overview of the lexical approach and its implementation at a public elementary school in South Korea. *Journal of International Education Research*, 10(4), 271–278. <https://doi.org/10.19030/jier.v10i4.8847>
- Sarmiento-Tacha, S. M. (2018). *Vocabulary workshops and the lexical approach in the learning of collocations* [Unpublished M. A. Dissertation]. Universidad Externado de Colombia.
- Sewbihon-Getie, A. (2021). The effectiveness of using the lexical approach to developing Ethiopian EFL learners' vocabulary competence. *HOW*, 28(1), 69-93. <https://doi.org/10.19183/how.28.1.586>
- Sinclair, J. (1987). Collocation: A progress report. R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (pp. 319-331). John Benjamins Publishing.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, A. (2015). Teaching ESL beginners effectively using corpus linguistics and the lexical approach. In G. Pickering & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English language teacher education* (pp. 199-212). British Council.
- Tinkel I. (2023). The effects of a lexical approach-based EFL program using Moodle and student attitudes towards it. *MAP Education and Humanities*, 4, 65-76. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.65>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Türkçe çevrimiçi sözlük*. TDK Yayınları. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) (2021). <https://www.tnc.org.tr/tr>
- TMV. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2.baskı). TMV Yayınları.
- Uğur, N. (2023). *Anlambilim* (3. baskı). Doruk Yayınları
- Uzun, N. E. & Lee, Y. (2016). Korece üzerine yapılmış derlem çalışmaları ve yöntemleri. *Milli Eğitim*, 45(210), 657-669.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2.baskı). ABC Kitapevi.

Wang, J. (2021). The empirical study of lexical approach in college English classroom teaching and its effects on art major's writing. *English Language Teaching*, 14(12), 227-238. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p227>

Zhong, Y. (2021). *Integration of lexical approach in reading comprehension instruction of Chinese english major students* [Unpublished doctoral dissertation]. Suranaree University of Technology.