T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
PROGRAM GELİŞTİRME

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LEKSİKAL YAKLAŞIM'IN (LEXICAL APPROACH) ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdem Aksoy

Ankara
Temmuz, 2008

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
PROGRAM GELİŞTİRME

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LEKSİKAL YAKLAŞIM'IN (LEXICAL APPROACH) ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdem Aksoy

Danışman: Prof. Dr. Tanju Gürkan

Ankara
Temmuz, 2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:……

Prof. Dr. Tanju Gürkan

(Danışman)

Üye: ……..

Doç. Dr. Gölge Seferoğlu

Üye: …….

Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…../……./20….

…….

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde ve araştırmanın sonuçlanmasında yardım ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Hocam Prof. Dr. Tanju Gürkan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Leksikal Yaklaşım doğrultusunda geliştirilen sözcük öğretimi etkinliklerinin ve değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının uygunluğu konusunda uzman görüşü sağlayan ve değerli yorumlarıyla çalışmaya olumlu katkılar sağlayan Sayın Hocam Doç. Dr. Ayşegül Daloğlu'na da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans yapma konusunda beni yüreklendiren ve özellikle eğitim bilimleri alanında yoluma devam etmem konusunda desteğini esirgemeyen mesai arkadaşım değerli hocam Sayın Bülent İnal'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Verilerin toplanması aşamasında başarı testlerini değerlendiren değerli mesai arkadaşlarım Rudy Peter Jelen, Fariya Ateeq Dogan, Zikri Bilgin ve Ebru Sevi Aksoy'a da sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında verdiği maddi manevi destek için eşim Ebru Sevi Aksoy'a özel teşekkürlerimi sunmak isterim.

Bugünlere gelmemi sağlayan ve desteklerini esirgemeyen aileme de teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LEKSİKAL YAKLAŞIM'IN (LEXICAL APPROACH) ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Aksoy, Erdem

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tanju Gürkan
Temmuz 2008, 96 sayfa

Bu çalışma, Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin deyimsel fiiller bağlamında öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı hedefleyen yarı deneysel modelli bir araştırmadır. Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Çankaya Üniversitesi Hazırlık Okulu'ndaki İngilizce seviyesi orta düzey olan iki sınıfta yapılmıştır. Araştırmada kullanılan araçlar, öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmaları esnasında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarını ve konuşmaları esnasındaki akıcılığı değerlendiren başarı testleridir. Bu başarı testleri, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Uygulama, 24 Mart–2 Mayıs 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS 10.0 programında çözümlenmiştir. Araştırma sorularının yanıtlarını bulmak amacıyla uygulanan başarı testleri için öncelikle Kendal W Uyum Testi yardımıyla değerlendiricilerin vermiş oldukları puanlar arası uyum bulunmuştur. Uyum bulunması durumunda gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arasındaki farkın manidarlığı t testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, geleneksel yöntemler ile gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmaları sırasında kullanmalarında ve konuşmalarındaki akıcılıkta anlamlı bir fark

yaratmadığını ancak Leksikal Yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmaları sırasında kullanmalarında ve konuşmalarındaki akıcılıkta anlamlı bir fark yaratarak olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına dayanılarak Leksikal Yaklaşım ve sözcük öğretimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF LEXICAL APPROACH ON SPEAKING SKILLS OF STUDENTS (WHO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE)

Aksoy, Erdem

Master of Science, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Tanju Gürkan

July 2008, 96 pages

This study is based on a semi-quantitative research model which seeks to analyze the effects of phrasal verbs on speaking skills of students within the framework of Lexical Approach. The research has been conducted in two intermediate level preparatory classes of Çankaya University during the spring semester of 2007–2008 year. The research tools consist of achievement tests which aim to evaluate the number of accurate uses of the related phrasal verbs and the overall fluency in students' speech. These tests have been developed in the light of advice and ideas given by experts in the field. The research was conducted between March, 4 and May, 2, 2008. The data gathered through the research were computed using the statistical analysis program, SPSS 10.0. The inter rater reliability among the raters of the achievement tests were computed using Kendall's W (Kendall's coefficient of concordance) in order to find out the answers to the research questions. In case of consistency among the raters to the test items, the t test was used to figure out whether the difference of mean within and among groups has been significant. The results indicate that traditional vocabulary teaching does not result in a significant difference within and among groups in terms of the number of accurate phrasal verb use and overall fluency in speech. However, it is found out that the use of Lexical Approach in vocabulary teaching in terms of phrasal verbs and the activities prepared in the light of this approach result in a significant difference in favor

of the experimental group and has a positive effect in terms of the number of accurate phrasal verb use and overall fluency in speech. With the help of research results, recommendations have been made about the teaching of vocabulary and Lexical Approach.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i

TEŞEKKÜR ii

ÖZET iii

ÖZET (İngilizce) v

TABLOLAR LİSTESİ ix

BÖLÜM

1. GİRİŞ

Problem 1

Amaç 4

Önem 4

Sınırlılıklar 8

Tanımlar 9

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Geleneksel Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Sözcük Öğretimi 10

Leksikal Yaklaşım ve Sözcük Öğretimi 15

İlgili Araştırmalar 26

3. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli 29

Çalışma Evreni 30

Veri Toplama Araçları ve Uygulama 31

Verilerin Analizi 34

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 35

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 46

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar 58

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar 60

Öneriler 61

KAYNAKÇA 64

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

1.1 Kontrol ve Deney Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı 31

2.1 Kontrol Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 35

2.2 Deney Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 36

2.3 Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Birinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 37

2.4 Kontrol Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 37

2.5 Deney Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 38

2.6 Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Birinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 38

2.7 Kontrol Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 39

2.8 Deney Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 40

2.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test İkinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 40

2.10 Kontrol Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 41

2.11 Deney Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 42

2.12 Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test İkinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 42

2.13 Kontrol Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 43

2.14 Deney Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 44

2.15 Kontrol Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 45

2.16 Deney Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 45

3.1 Kontrol Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 46

3.2 Deney Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 47

3.3 Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Birinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 48

3.4 Kontrol Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 48

3.5 Deney Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 49

3.6 Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Birinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 49

3.7 Kontrol Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 51

3.8 Deney Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 51

3.9 Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test İkinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 52

3.10 Kontrol Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 53

3.11 Deney Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları 53

3.12 Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test İkinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları 54

3.13 Kontrol Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 55

3.14 Deney Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 55

3.15 Kontrol Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 56

3.16 Deney Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları 56

EKLER

Sayfa

Ek 1. Başarı Testi 68

Ek 2.Dereceli Puanlama Anahtarı 72

Ek 3. Leksikal Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan
Sınıfiçi Etkinlikler 74

BÖLÜM I
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

Problem

Yabancı dilde ve özellikle İngilizcede sözcük öğretimi zor ve sıkıcı bir süreç olarak görülmektedir. Bunun temel sebebi ise sözcük öğretiminin birçok öğretim yaklaşım ve yöntemi tarafından geri plana itilmiş olmasıdır. Sözcük öğretimi yıllarca dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gölgesinde kalmış ve ikincil önceliğe sahip olması gerektiği düşünülmüştür (Howarth,1998). Dilbilgisi temelli geleneksel dil öğretimi yaklaşımları dil öğretimini iki ana başlık altında incelemişlerdir. Buna göre dil öğretimi, dilbilgisi (yapısal özellikler) ve sözcüklerden oluşmaktadır (Lewis, 1997). Ancak sözcükler ayrı ve tekil yapılar olarak belirlenmiştir ve listeler halinde öğretilmeleri yolu benimsenmiştir. Sözü edilen geleneksel yaklaşımlarda dilbilgisi öğretimine öncelik verilmiş ve dilbilgisi dil öğretiminin ve dildeki etkileşimin en önemli öğesi olarak görülmüştür. Ancak son yıllardaki araştırmalar, öğrenenlerin geleneksel yaklaşımlarla sözcük öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını ve öğrendikleri sözcüklerin değişik kullanımlarını bilmediklerini göstermiştir. Schmitt ve Meara, 1997 yılında Japon öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada şaşırtıcı bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmacılar İngilizce sözcük öğretimi alanında yaptıkları çalışmada öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını bildiklerini ancak bunların değişik çekimlerini, kullanım farklılıklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Yine aynı çalışma sonucunda öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyli sınavlarda sözcük bölümlerinde başarılı oldukları ancak daha üst becerileri gerektiren (sentez ve analiz gibi) bölümlerde sözcükleri doğru olarak kullanamadıkları gözlenmiştir. Burada sözü edilen çalışmada; sözcük öğretimi isim, sıfat ve fiil

olarak benimsenmiş ve bu yapıların değişik birkaç kullanımı üzerinde durulmuştur.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere bakıldığında temel sorunun isim, sıfat ya da fiil yapılarında değil ancak bu yapıların bileşkelerinde ya da öbeklerinde olduğu görülmektedir. Konuşma esnasında en çok zorlanılan ve hata yapılan bölümlerden birinin deyimsel fiiller (phrasal verbs) olduğu görülmektedir (Brown, 2004). Dolayısıyla deyimsel fiillerin öğrenimi ve kullanımı özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu ülkelerde öğrenenler açısından zor ve itici bir süreç olarak görülmektedir (Schneider, 2004). Bowen, Madsen ve Hilferty (1985) deyimsel fiillerin bir ana sözcük ve birkaç ek yapıdan oluştuğunu ve özellikle sözlü iletişimde yaygın olarak kullanıldığını ifade etmektedirler. Bowen ve diğerlerine göre (1985) anadili İngilizce olanlar deyimsel fiillerin kullanımında zorluk çekmezken yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler deyimsel fiilleri zor ve karmaşık bulmaktadırlar. Bunun temel sebebi öğrenenlerin Türkçe karşılığını ya da birkaç değişik kullanımını bildikleri bir fiilin anlamının birlikte kullanıldığı bir edat ya da zarfla değişebilmesidir. Örneğin, temel kullanımıyla “gelmek” anlamındaki “come” fiili yine temel anlamı “üzerinde” demek olan “over” edatıyla birlikte kullanıldığında “üstesinden gelmek, bir güçlüğü yenmek” anlamındaki “come over” deyimsel fiiline dönüşmektedir (Longman, 2003). Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler başlangıç aşamasında anadili İngilizce olanları anlamada güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. Yabancı dillerini geliştirmek isteyen ileri düzey öğrenenler ise konuşurken deyimsel fiilleri kullanmada zorluk çektiklerini, bu nedenle de konuşmalarını daha basit sözcükler etrafında gerçekleştirmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu durumun konuşmadaki akıcılığı olumsuz olarak etkilediği göze çarpmaktadır (Lewis, 1997).

Sözcük öğretiminde bu engelin aşılması ve konuşma becerileri güçlü bireyler yetiştirilmesi kuşkusuz İngilizce öğretiminde önemli bir yere sahiptir. İngilizce sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm yolu sağlayacağı düşünülen yaklaşımlar son yıllarda yaygın bir tartışma alanı bulmuştur. 1993’te Lewis’in Leksikal Yaklaşım (The Lexical Approach) kitabını yayımlamasının ardından kelime birleşimleri (collocations), leksikal kelime birleşimleri (lexical collocations), leksikal öbekler (lexical phrases) gibi

sözcükler İngilizce öğretiminde tartışılmaya başlanmıştır. Dil öğretiminde yeni bir yaklaşım olarak kabul edilen Leksikal Yaklaşım'a göre dil öğrenmenin yapıtaşlarını dilbilgisi değil sözcükler (lexis) ve söz öbekleri (lexical phrase) oluşturmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). Lewis (1993) sözcüklerin tek başlarına kullanımlarının gerçek bir öğrenmeye yol açmayacağını belirtmiş ve sözcüklerin leksikal kelime birleşimleri (lexical collocations) ve leksikal öbekler (lexical chunks) yoluyla öğretilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Lewis'in tanımladığı Leksikal Yaklaşım sözcük öğretiminde radikal zihinsel bir değişime ve sınıf içi uygulamalarda birçok değişime işaret etmektedir. Lewis'e göre Leksikal Yaklaşım üç boyuttan oluşmaktadır. Öğretimin ilk ve en önemsiz boyutunu bireysel sözcükler (individual words) oluşturmaktadır. İkinci ve önemli bir boyutunu ise sözcük birleşimleri (collocations) oluşturmaktadır. Üçüncü boyutunu belirli ve tanımlı ifadeler (fixed expressions) ile yarı belirli ve tanımlı (semi fixed expressions) ifadeler oluşturmaktadır. (Lewis, 1997). Lewis deyimsel fiilleri üçüncü boyut olan belirli ve tanımlı ifadeler başlığı altında incelemektedir. Lewis'e göre dilin etkin ve akıcı bir şekilde kullanılması ancak zihnimizde yer eden ve var olan sözcük bileşkelerinin ve öbeklerinin doğru bir şekilde kullanımıyla mümkündür. Yani dilde akıcılık yaratıcı üretimlerden değil, ancak dilde zaten var olan ifadelerin (prefabricated items) doğru kullanımından oluşmaktadır. Bu nedenle özellikle konuşma becerisinde anadili İngilizce olanların (native speakers of English) sahip oldukları leksikal öbekler ve zihinlerinde var olan sözcük bileşkelerine İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de ulaşabilmeleri sağlanmalı ve bu yolla konuşmalarındaki akıcılık geliştirilmelidir. Bu nedenle araştırma kapsamında konuşma becerilerinde çok gerekli olan ve anadili İngilizce olanların sıklıkla kullandıkları deyimsel fiiller Leksikal Yaklaşım doğrultusunda incelenmiş, etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmiş ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin konuşma becerilerine olan Leksikal Yaklaşım'ın etkileri araştırılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerileri üzerinde Leksikal Yaklaşım'ın (deyimsel fiiller bağlamında) etkisini araştırmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Leksikal Yaklaşım, İngilizce seviyesi orta düzey olan öğrencilerin konuşmalarında deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında geleneksel yaklaşımlara göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmakta mıdır?
2) Leksikal Yaklaşım doğrultusunda uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin konuşma becerilerindeki akıcılık geleneksel yaklaşımlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Önem

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi uzun yıllar dilbilimcilerin üzerinde durdukları ve yeni arayışlar içine girdikleri bir konu olmuştur. İngilizce öğretimi ilk olarak dilbilgisi okullarında soyut dilbilgisi kurallarının öğretimi ile hedef dilde edebi metinleri tercüme edebilme şeklinde ortaya çıkmıştır. (Richards ve Rodgers, 2001). Çeviri Yoluyla Öğretim (Grammar Translation Method) olarak ta bilinen bu yaklaşım uzun yıllar İngilizce öğretimini etkilemiş ve günümüzde de kullanılan bir yaklaşım olma özelliğini korumuştur. Yaklaşımda bireysel sözcüklerin cümle düzeyinde kullanıldığı ve çeviri yapma amaçlı olduğu göze çarpmaktadır (Freeman, 1986). Çeviri Yoluyla Öğretim Yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen İngilizce öğretimi neticesinde sözcük öğretiminin ve sözcüklerin, konuşma becerisinin ve sözcüklerin konuşmayla ilişkisinin uzun yıllar üzerinde durulmamış ve ikinci plana atılmış olduğu söylenebilir.

19.yüzyıl ortalarında ülkeler arası ticaretin gelişmesiyle birlikte sözlü iletişimin öneminin arttığı, İngilizce öğretim yaklaşımlarında bu doğrultuda değişiklikler meydana geldiği görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Sözlü iletişim becerilerinin öneminin ilk olarak Dolaysız Yöntem (The Direct Method) ile vurgulandığı görülmektedir. (Freeman, 1986). Bu yaklaşımın en önemli özelliğinin sözcük öğretiminin dilbilgisi öğretimine üstün kılınması

olduğu söylense de, kullanılan etkinlikler, sözcüklerin bireysel olarak ve cümle düzeyinde öğretimini amaçladığını göstermektedir. Kullanılan etkinliklere ve önerilen sınıfiçi uygulamalara bakıldığında yaklaşımın gerçek anlamda bir iletişim becerisini ve sözcüklerin değişik bağlamlarda kullanılarak sözlü iletişimde kullanılmasını sağlamadan uzak olduğu söylenebilir.

ABD 'nin 2. Dünya Savaşı'na girmesiyle birlikte yeni bir yaklaşım arayışının ortaya çıktığı görülmektedir. Askerlere en kısa sürede İngilizceyi öğretmeyi hedefleyen yaklaşım arayışları sonucunda Audio Lingual Method ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Davranışsal psikoloji alanında yapılan çalışmalardan etkilenen bu yaklaşımda dildeki yapısal desenler mümkün olan en kısa sürede ve minimum hata ile öğretilmeye çalışılmaktadır. Yapısalcı (structuralist) ve davranışsal (behaviorist) anlayıştan etkilenen bu yaklaşımda dil öğretiminin temelini yapısal desenler oluşturduğundan sözcük öğretiminin yapıların arkasında kaldığı söylenebilir. Ayrıca çok kısa bir zaman diliminde uygulanan etkinliklerin sağlıklı bir iletişim kurma ve geniş bir sözcük bileşkeleri dağarcığı oluşturma noktalarında etkisiz kaldığı söylenebilir.

1970'lerde İngilizce öğretimi alanında dilbilgisi temelli öğretim yaklaşımlarına karşı Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning gibi birçok yaklaşımın ortaya konduğu, bu yaklaşımların öğretime değişik boyutlar kazandırmakla birlikte teorik ve dilbilimsel desteği alamadıkları görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Son yıllarda Avrupa ülkelerinin yakınlaşması ile birlikte Avrupa ortak pazarındaki dil ihtiyacını karşılamak amacıyla yeni bir yaklaşım arayışına girildiği görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Dil öğretiminin temel amacının hedef dilde etkili iletişimi sağlama olduğunu vurgulayan İletişimsel Yaklaşım (The Communicative Approach) bu doğrultuda oluşturulmuş bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. İletişimsel Yaklaşım'ın en önemli özelliklerinden biri dildeki yapısal (structural) özelliklerle birlikte işlevsel (functional) özelliklere ağırlıklı olarak yer vermesidir (Littlewood, 1981). Temel amacı iletişim becerilerini geliştirmek olan bu yaklaşımda gerçek ortamda ve bağlamda (real context) kullanılan dil, sınıf ortamına getirilmeye çalışılmakta ve uygulamalar bu doğrultuda yapılmaktadır. Sözcük öğretimi

alanında bu bağlamda yeni bir yaklaşım ortaya koyan İletişimsel Yaklaşım sözcüklerin bağlamdan (context) çıkarılabileceğini ve gerçek ortamda kullanılan dil ile anlam kazanacağını öngörmüştür. Ancak bu yaklaşımın uygulanacak etkinlikler ve çeşitlilik konusunda yeterli zenginliği sağlamadığı söylenebilir. Bireysel sözcükler ve bağlamdan anlam çıkarma dışında sözcük çeşitliliği ve bileşimlerinin incelenmesi ve somut etkinlikler noktasında çeşitlilik ve zenginlik kazandırılması gereken bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Geleneksel yaklaşımların aksine sözcük ve söz öbeklerini öğretimin ve yöntemin ana teması olarak işleyen bir yaklaşım son yıllarda ortaya koyulan Leksikal Yaklaşım (Lexical Approach)' dır. Geleneksel anlamdaki dilbilgisi - sözcük ikilemini sorgulayan ve dilin yapıtaşlarını sözcük birleşimleri olarak vurgulayan Leksikal Yaklaşım'da dilbilgisi ve yapısal temelli bir öğrenme anlayışı terk edilerek sözcük bileşkeleri ve öbekleri (lexis) temelli bir yaklaşım benimsendiği ve yapıların öğrenenlerin alış yoluyla öğrenecekleri tümdengelimsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmektedir (Lewis, 1993).

Leksikal Yaklaşımda geleneksel yaklaşımların aksine vurgulanan en önemli konulardan biri bireysel sözcüklerin öğretimi ve listeler halinde ezberletilmesi yöntemlerine karşı sözcük bileşkeleri ve birlikte kullanılan sözcük aralıklarını bilme noktasındadır(Lewis, 1993,1997). "Taxi rank, record player, by the way, in his element" gibi sözcüklerde anlam değişmezken "put off, look up" gibi sözcüklerde bireysel sözcüklerin anlamları birlikte kullanıldıkları sözcüklerle değişime uğramaktadır. Bu tip ifadeler deyimsel fiiller (phrasal verbs) olarak belirtilmiştir ve üzerinde dikkatle durulması gereken bir dil bölümünü oluşturmaktadır. Lewis'in (1993,1997) Leksikal Yaklaşım'da ortaya koyduğu deyimsellik boyutu (spectrum of idimaticity) deyimsel fiillerin önemini ortaya koyacak niteliktedir. Konuşma becerisi üzerine yapılan birçok çalışma deyimsel fiillerin sözlü iletişimde büyük bir rol üstlendiğini ve anadili İngilizce olanların deyimsel fiilleri kullanmada zorluk çekmezken yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin bu fiilleri kullanmada zorluklar yaşadıklarını göstermiştir (Bowen, Madsen ve Hilferty,1985). Bu durumun çeşitli sebepleri olmakla birlikte geleneksel yaklaşımlarda sözlü iletişim becerilerini geliştirme çabası olmaması, iletişim becerisini geliştirmeyi hedefleyen birçok yaklaşımda ise sözcüklerin listeler halinde ezberletilmesi ya da bireysel üniteler olarak çalıştırılmasının bu duruma sebep olduğu

düşünülebilir. Brown (2004) da aynı zorluğa işaret etmekte ve deyimsel fiillerin özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere sayıca fazla olmaları, birlikte kullanılan sözcüklerin kendi anlamlarının dışında yeni bir anlam oluşturmaları, ayrılabilen ve ayrılamayan deyimsel fiillerin dilbilgisi yapısı olarak farklılık göstermesi gibi sebeplerle zor geldiğini belirtmektedir. Anadili İngilizce olanların konuşmalarına dikkat edildiğinde deyimsel fiilleri bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde akıcı olarak kullanabildikleri ve kullandıkları bu fiillerin konuşmalarına zaman açısından da faydasal bir boyut kattığı gözlenebilmektedir. Deyimsel fiiller sözlü iletişimin çok önemli bir boyutunu oluşturduğundan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere etkin bir şekilde öğretilmeli ve bu fiilleri anadili İngilizce olanların kullandıkları gibi kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

Leksikal Yaklaşım konusunda yapılan araştırmalar sözcük öğretiminin sıfat+isim ya da fiil+isim boyutlarını ele almış ancak bunun konuşma becerilerine olan etkisi araştırılmamıştır. Muğla Üniversitesi'nde konuyla ilgili yapılan bir çalışmada Leksikal Yaklaşım'ın sıfat+isim ya da fiil+isim boyutlarında sözcük öğretimindeki etkililiği araştırılmış ve bu yaklaşımın sıfat+isim ya da fiil+isim boyutlarında etkili olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak boşluk doldurma ya da çoktan seçmeli sorulardan seçim yapma teknikleri kullanılmış, üretim (production) boyutunda ise öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir (Ördem, 2005). Dolayısıyla konunun konuşma becerileri boyutu ve konuşma yapılarındaki etkiliği araştırılmamıştır. Büyükkarcı (2006) ise deyimsel fiillerin İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) ile öğretimi üzerine yaptığı tez çalışmasında İletişimsel Yaklaşım'ın deyimsel fiilleri öğretmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Ancak sözü edilen çalışmada veri toplama aracı olarak boşluk doldurma ve çoktan seçmeli testler kullanılmış, üretime (output) dayalı bir veri toplama aracı uygulanmamıştır. Yapılan bu çalışmada ise Leksikal Yaklaşım İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin deyimsel fiilleri öğrenmelerinde yöntem olarak benimsenmiş ve öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bu konuda yapılacak diğer araştırmalarla, İngilizce ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına ışık tutması umulmaktadır. Araştırmanın ayrıca tümleşik becerilere (okuma, yazma, konuşma, dinleme)

olan etkilerinin araştırılması için yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan diğer çalışmalar, üniversitelerin 1.ve 2. sınıflarında çok iyi düzeyde İngilizce bilen öğrenci gruplarına uygulanmış olduğundan bu araştırma bulguları ile Leksikal Yaklaşım'ın İngilizce seviyesi ileri düzey olmayan gruplar üzerindeki etkisinin de ortaya çıkarılmasına olanak sağlanmış olduğu da düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada, Yüksek Lisans tezi için belirli bir sürenin olması ve ekonomik sebeplerle aşağıdaki sınırlamalar yapılmıştır:

1. Çalışma, Ankara ili Çankaya Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencileri ve bu okuldaki İngilizce seviyesi orta düzey olan sınıfların uygulamalarıyla sınırlandırılmıştır.
2. Çalışma bulguları 2007–2008 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.
3. İlk ve son test uygulamaları Çankaya Üniversitesi Hazırlık Okulundaki iki sınıf ve bu sınıflardaki öğrenciler ile (20+20) sınırlandırılmıştır.
4. İngilizce sözcük öğretimi deyimsel fiiller ile sınırlandırılmıştır.
5. Deneysel işlem değerlendirme aşamaları öğrencilerin izni dahilinde gerçekleştirilen ses kayıtları ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Sözcük Öğretimi (Vocabulary Teaching) : Dilin bütünlüğünü oluşturmak için kullanılan sözcüklerin ve söz öbeklerinin öğretimi.

Leksikal Yaklaşım (Lexical Approach): Dilde iletişimin ve dil öğrenmenin yapıtaşlarını dilbilgisinin değil sözcükler ve söz öbeklerinin oluşturduğunu ileri süren bir öğretim yaklaşımı.

Leksikal sözcük birleşimleri(Lexical collocations) : Yaygın olarak birlikte kullanılan sözcük ve sözcük öbekleri.

Deyimsel Fiiller (phrasal verbs): Fiil+edat ya da fiil+zarf yapılarından oluşan ve fiil kökünden farklı bir anlam yaratan fiiller. Bu fiiller ayrılabilen ve ayrılamayan yapılar olarak ikiye ayrılırlar.

Geleneksel Yaklaşımlar: Çeviri Yoluyla Öğretim(Grammar Translation Method), Dolaysız Yöntem (The Direct Approach), Audio Lingual Method, Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, İletişimsel Yaklaşım (The Communicative Approach) olarak bilinen ve değişik zaman dilimlerinde İngilizce öğretiminde uygulama alanı bulmuş olan yaklaşımlardır.

BÖLÜM II
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sözcük öğretiminin geleneksel yaklaşımlar içindeki yerine, Leksikal Yaklaşım ve sözcük öğretimi boyutuna, konuşma becerisinde akıcılığa ve bu konularda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Geleneksel Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Sözcük Öğretimi

İngilizcenin yabancı dil olarak nasıl ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği dilbilimcilerin belki de uzun yıllar üzerinde durdukları en temel konulardan biri olmuştur. Richards ve Rodgers' ın (2001) da belirttiği gibi dil öğretimi ve yöntemlerindeki değişiklikler öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerdeki odak farklarından ve yeni oluşan yaklaşımların yansımasından ortaya çıkmıştır. 18.yüzyıl ortalarına kadar Avrupa'da Latincenin yaygın bir şekilde kullanılması ve öğrenenlerin dilbilgisi okullarında katı bir anlayışla Latincenin edebi eserlerini anlamaları üzerine aldıkları eğitim uzun yıllar İngiliz dili öğretim yöntemlerini etkilemiştir (Richards ve Rodgers, 2001). Latince'nin etkisi İngilizce öğretimine soyut dilbilgisi kuralları, sözcük listeleri ve cümlelerin tercüme edilmesi şeklinde yansımıştır (Kelly, 1969). Bu etkinin, o dönemdeki İngilizce öğretim yaklaşımlarına yansımasının kaçınılmaz olduğu düşünülebilir. Bu etki doğrultusunda oluşan ve uzun bir süre uygulama alanı bulan bir yaklaşım Dilbilgisi ve Çeviri Yoluyla Öğretim (Grammar Translation Method)'dir.

Dilbilgisi ve Çeviri Yoluyla Öğretim (Grammar Translation Method). Yabancı dil öğretiminin temel amacının o dildeki edebi eserleri okuyabilme ve anlayabilme becerisi olduğunu savunan bu yaklaşım, cümle yapıları ve dilbilgisi sisteminin önemine değinmekte ve yapısalcı bir anlayışla cümlelerin bire bir tercüme edilebileceğini savunmaktadır (Freeman, 1986). Cümle düzeyinde yapılan çeviri etkinliklerinin amacı dil yapılarının doğru kullanılması (accuracy) ve yazılı sınavlarda başarılı olma esasına

dayandırılmıştır (Howatt, 1984). Böylesi bir yaklaşımda uzun sözcük listelerini ezberlemek ve cümleleri tercüme ederek anadile çevirmek öğrenciler için bir eziyete dönüşebilecekken öğretmenler açısından iş yükünün azalacağı anlamına gelebilir. Belki de bu nedenle Richards ve Rodgers (2001)'ın da belirttiği gibi günümüzde halen bu yaklaşım birkaç küçük değişiklikle dünyanın birçok yerinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yaklaşımda sözcük öğretimi için kullanılan etkinlikler (Freeman, 1986):

1. Edebi bir metnin çevirisi,
2. Eşanlamlı (synonyms) ve zıtanlamlı (antonyms) sözcük çalışması,
3. Cümledeki boşlukları doldurma (fill in the blanks),
4. Sözcükleri örnek cümle içinde kullanma (use words in sentences)

şeklindedir. Kullanılan etkinliklere bakıldığında bireysel sözcüklerin cümle düzeyinde kullanıldığı ve çeviri yapma amaçlı olduğu görülmektedir.

19.yüzyıl ortalarında ülkeler arası ticaretin gelişmesiyle birlikte sözlü iletişimin öneminin arttığı, İngilizce öğretim yaklaşımlarında bu doğrultuda değişiklikler meydana geldiği ve çeviri yaklaşımının terk edildiği gözlenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Dolaysız Yöntem (The Direct Method). 19.yüzyıl dil öğretimi reformcularından Govin'in önderliğini yaptığı ve çocukların dil öğrenme sürecine benzer bir öğretim gerçekleştirmeyi amaçlayan yaklaşımda sözlü itetişim becerilerini geliştirmenin temel alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf içi uygulamaları yabancı dilde gerçekleşen sözlü iletişim etkinliklerinden oluşturulmuş ve dilbilgisi örüntülü bir öğretimle öğrencilerin çıkarımda bulunması gereken bir beceri olarak işlenmiştir.(Richards ve Rodgers, 2001). Bu yaklaşımın en önemli özelliğinin sözcük öğretiminin dilbilgisi öğretimine üstün kılınması olduğu söylenebilir. Ancak sözcükler bireysel olarak ve sınırlı etkinliklerle sunulduklarından böylesi bir prensibin uygulamada ne kadar başarılı olduğu konusu tartışılabilir. Yaklaşımda sözcük öğretimi için kullanılan etkinlikler (Freeman, 1986):

1. Resimler ya da görsel araçlar kullanma (realia or pictures),
2. Tahtada çizim yoluyla ya da örneklemeyle anlatım (drawing or using examples),
3. Sözcükleri cümle içinde kullanma (use words in sentences)

şeklindedir.

Kullanılan etkinlikler, sözcüklerin bireysel olarak ve cümle düzeyinde öğretimini amaçladığını göstermektedir.

Richards ve Rodgers'ın da belirttiği gibi bu yaklaşım prensipte mantıklı gibi görünse de çeşitli nedenlerle birçok dilbilimci tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden bazıları (Richards ve Rodgers, 2001):

1. Yaklaşımın uygulanabilmesi için anadili İngilizce olanlarınkine (native speakers of English) benzer bir dil yapısına ve sözlü iletişim becerisine sahip olunması gerektiği,
2. Öğretim materyallerinin kalitesinden çok öğretmen yeterliliğine bağlı kalındığı,
3. Çeviri tamamen yasaklandığından bu yöntemle kolaylıkla açıklanabilecek ifadelerin öğretiminin çok uzun zaman aldığı,
4. Anadili İngilizce olan öğretmenlerle özel okullarda başarı sağlanırken birçok devlet okulunda istenen başarının sağlanamadığı yönündedir.

Audio Lingual Method. Hedef dilde iteşimi amaçlayan bu yaklaşımın ABD 'nin 2. Dünya Savaşı'na girmesiyle birlikte yeni bir yaklaşım arayışından ortaya çıktığı görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Davranışsal psikoloji alanında yapılan çalışmalardan etkilenen bu yaklaşımda dildeki yapısal desenler mümkün olan en kısa sürede ve minimum hata ile öğretilmeye çalışılmaktadır. Yapısalcı (structuralist) ve davranışsal (behaviorist) anlayıştan etkilenen bu yaklaşımda dil öğretiminin temelini yapısal desenler oluşturduğundan sözcük öğretiminin yapıların arkasında gölgelendiği söylenebilir. Yaklaşımda sözcük öğretimi için kullanılan etkinlik cümle içinde bir sözcüğün yerine öğretmen tarafından gösterilen başka bir sözcüğün kullanılması (single slot substitution drill) şeklindedir. (Freeman, 1986). Yapısalcı bir anlayışın sınıf içi uygulamalarına da bu yönde yansıması kaçınılmazdır. Bu yaklaşımda da sözcük öğretimi için kullanılan yöntem ve etkinlikler bireysel sözcükler üzerine odaklanmakta ve yapısal desenlerin gölgesinde kalmaktadır.

1970'lerde İngilizce öğretimi alanında dilbilgisi temelli öğretim yaklaşımlarına karşı Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning gibi birçok yaklaşımın ortaya konduğu, bu

yaklaşımların öğretime değişik boyutlar kazandırmakla birlikte teorik ve dilbilimsel desteği alamadıkları görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach). İngiliz dilbilimcilerin dildeki iletişim potansiyelinin eğitim programlarına yansıtılmadığı düşüncesinden hareketle dildeki yapılardan çok iletişim becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşıma yöneldikleri görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden birinin Avrupa ülkelerinin yakınlaşması ile birlikte Avrupa ortak pazarındaki dil ihtiyacını karşılamak olduğu söylenebilir (Richards ve Rodgers, 2001). Littlewood (1981)'un da belirttiği gibi İletişimsel Yaklaşım'ın en önemli özelliklerinden biri dildeki yapısal (structural) özelliklerle birlikte ve daha çok işlevsel (functional) özelliklere ağırlıklı olarak yer vermesidir.

Bu özelliğinden hareketle İletişimsel Yaklaşım'da kullanılan sözcük öğretimi etkinliklerinin bu doğrultuda şekillendirildiği düşünülebilir. Freeman (1986) bu yaklaşımda sözcük öğretiminin bağlamdan (context) sözcüğün anlamını çıkarma, rol alma (role play) ve oyunlar yardımıyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Temel amacı iletişim becerilerini geliştirmek olan bir yaklaşımın gerçek ortamda ve bağlamda (real context) kullanılan dili sınıf ortamına getirmesinin ve bu yönde uygulamalar yapmasının doğal olduğu düşünülebilir. Sözcük öğretimi alanında bu bağlamda yeni bir yaklaşım ortaya koyan İletişimsel Yaklaşım sözcüklerin bağlamdan (context) çıkarılabileceğini ve gerçek ortamda kullanılan dil ile anlam kazanacağını öngörmüştür. Ancak uygulanacak etkinlikler ve çeşitlilik konusunda yeterli zenginliği sağlamadığı düşünülebilir. Bireysel sözcükler ve bağlamdan anlam çıkarma dışında sözcük çeşitliliği ve bileşimlerinin incelenmesi ve somut etkinlikler noktasında çeşitlilik ve zenginlik kazandırılması gereken bir yaklaşım olduğu düşünülebilir.

Geleneksel yaklaşımlara ve sözcük öğretiminin bu yaklaşımlardaki rolüne bakıldığında birçok yaklaşımda sözcük öğretiminin temel dört dil becerisinin gölgesinde kalan bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Richards ve Renandya (2002)'nın da belirttiği gibi geleneksel yaklaşımlarda sözcük öğretimi ikincil önceliğe sahip olarak görüldüğünden birçok ders

kitabında ve öğretim programında gerekli ilgiyi görememiş; öğretim programları dilbilgisi, okuma, konuşma becerilerini geliştirmede son derece detaylı hazırlanırken sözcük öğretimi bu becerilerin içerisinde kaybolmuştur. Oysaki sözcüklerin dil yeterliliğinin en önemli parçalarından biri olduğu ve dinleme, yazma, okuma ve özellikle konuşma becerilerinin temelini oluşturduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Geniş bir sözcük dağarcığına sahip olan öğrenciler okudukları parçaları daha iyi anlayabilmekte ve sınavlarda daha yüksek performans sergileyebilmektedirler (Stahl ve Fairbanks, 1986). Ayrıca geniş bir sözcük dağarcığı ve yeni sözcükleri edinme stratejileri olmaksızın öğrenciler kendi potansiyellerinin altında bir başarı sergileyebilmekte ve radyo dinleme, anadili İngilizce olanlarla konuşma, değişik ortamlarda dili kullanabilme fırsatlarından da kendilerini soyutlayabilmektedirler (Richards ve Renandya, 2002). Geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmanın özellikle iletişim becerilerini geliştirmedeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Sözcükler analiz etme, sebep sonuç ilişkisi kurma, yargıya varma ve değerlendirme yapmanın en önemli araçları olduğundan geniş bir sözcük dağarcığının öğrencilerin ikna edici ve etkileyici bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştireceği düşünülebilir (Vacca ve diğerleri, 2005).

Son yıllarda sözcük öğretimi alanında yapılan çalışmalar sözcük öğretiminin öğretim programlarında ana tema olarak vurgulanması gerektiğini ve geleneksel anlamda bireysel sözcük öğretiminden sıyrılarak sözcük birleşimleri, yapıları, leksikal söz öbekleri, mecaz anlatım vb. yapılar üzerinde durulması gerektiğini göstermiştir (Richards ve Renandya, 2002). Bromley de (2007) sözcüklerin yanlış ve aşırı kullanımı, öğretmenlerin açıklama yoluyla sözcük öğretimleri gibi geleneksel yöntemlerin sözcük öğretiminde başarıyı artırmadığını belirtmiş ve sözcük öğretiminin amacının öğrencileri hayat boyu öğrenmeye yönlendirecek şekilde öğrencilerde bağımsız olarak sözcük öğrenme stratejilerini geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel yaklaşımların aksine sözcük ve söz öbeklerini öğretimin ve yöntemin ana teması olarak işleyen bir yaklaşım son yıllarda ortaya koyulan Leksikal Yaklaşım'dır.

Leksikal Yaklaşım ve Sözcük Öğretimi

Birçok geleneksel dil öğretimi yaklaşımı dil öğretimini dilbilgisi ve sözcük bilgisi olarak iki ayrı bölümde incelemiş; dilbilgisi öğretimine ve dildeki yapılara (present perfect, reported speech) ağırlık verirken sözcük öğretimini bireysel sözcüklerin öğretimiyle sınırlandırmıştır (Sinclair ve Renouf, 1988). Lewis'in de belirttiği gibi (1993), yapısal öğretim programları 20 yıl öncesine kadar sorgusuz kabul edilmiş ve doğrulukları tartışılmamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden dilin yapısal boyutunu kavramaları beklenmiş ve cümle düzeyinde dilbilgisi uygulamaları büyük oranda programların ana temasını oluşturmuştur. Uzun yıllar dilbilimci Chomsky'nin öğrenenlerin daha önceden üretilmemiş ve tamamen yeni cümleleri oluşturabilme kapasitesi yaklaşımına karşı Leksikal Yaklaşım'da, oluşturulan yeni ve özgün cümlelerin dilin çok küçük bir bölümünü oluşturduğu, bunun aksine dilin büyük bir bölümünü, günlük dilde zaten var olan çoklu sözcük birimlerinin (chunks) ve konuşma öbeklerinin (stretches of speech) oluşturduğu ifade edilmektedir (Pawley ve Sydner,1983). Dolayısıyla Leksikal Yaklaşım'ın geleneksel anlamdaki dilbilgisi -sözcük ikilemini sorguladığı ve dilin yapıtaşlarını sözcük birleşimleri olarak vurguladığı görülmektedir.

Lewis' e göre (1993), Leksikal Yaklaşım'da ardışık öğrenme yaklaşımı (building brick approach) olarak da bilinen davranışçı yaklaşımların taklit etme, tekrar etme, davranış değişikliği oluşturma ve sunum (present), uygulama (practice), üretim (production) özelliklerine karşı gözlem yapma (observe), hipotez oluşturma (hypothesize) ve deneme yapma (experiment) aşamaları vurgulanmaktadır. Leksikal Yaklaşım uygulamalarında (Lewis, 1993):

1. Öğrenciler öğretimin ilk aşamalarında (elementary, pre int) konuşmaya zorlanmamalı,
2. Öğreticiler dinlemenin önemini kavramalı ve dinleme etkinlikleri çeşitlendirilmeli,
3. Sözcük öbekleri ve bileşkeleri (lexis, lexical chunks) öğretimine öğretimin erken aşamalarında başlanmalı,
4. Dilbilgisi alış yoluyla öğrenme becerisi olarak görülmelidir.

Lewis'in tanımından da görülebileceği gibi Leksikal Yaklaşım'da dilbilgisi ve yapısal temelli bir öğrenme anlayışı terk edilerek sözcük bileşkeleri ve öbekleri (lexis) temelli bir yaklaşım benimsendiği ve yapıların öğrenenlerin alış yoluyla öğrenecekleri tümdengelimsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmektedir.

Leksikal Yaklaşım'ın bir diğer özelliği sözcüklerin mutlaka bir bağlam içinde verilmesi gerektiğini vurgulayarak iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen birçok yaklaşımın aksine bağlam içinde verilmeyen (de contextualised) sözcüklerin öğretimini de içermesidir. Bağlam içinde yer almayan bu sözcükler bu yaklaşımın en küçük birimini oluşturmakla birlikte yine de önemle üzerinde durulması gereken bir boyutu olarak düşünülmektedir (Lewis, 1993). Leksikal Yaklaşım'daki sözcük öğretiminin diğer boyutlarını ise Nattinger ve De Carrico'nun (1992) da belirttikleri gibi sözcük bileşkeleri, cümle başlangıç ifadeleri ve tam cümlelerin oluşturduğu çoklu sözcük birimleri (chunks) ya da leksikal sözcük bileşkeleri (lexical phrases) oluşturmaktadır.

Dinleme becerilerine vurgu yapması, tüm düzeylerde sözcük öğretimini vurgulaması, yapısal doğruluğun ikincil önceliğe sahip olması ve dildeki amacın anlam örüntüsü olduğunu vurgulaması yönleriyle Leksikal Yaklaşım'ın Krashen'in Doğal Yaklaşım'ına (Natural Approach) benzediği öngörülebilir. Ancak Krashen öğretimin ve bilinçli öğrenmenin uzun süreli bilinçsiz kazanıma yardımcı olmayacağını vurgularken Leksikal Yaklaşım bunun aksini savunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001; Lewis, 1993).

Dolayısıyla Leksikal Yaklaşım'da sınıf içi uygulamaların öğrencilerin uzun süreli bireysel kazanımlarına yardımcı olacağı görüşü vurgulandığından, bu yönüyle program geliştirme uzmanlarına ya da ders kitabı yazarlarına yöntem ve etkinlikler açısından çeşitlilik sağlayacağı düşünülebilir.

Leksikal Yaklaşım'ın uygulanması için öğretmenlerin zihinsel bir değişim sürecine ihtiyaç duyacaklarını belirten Lewis (1993), yöntem ve uygulamalarda bazı değişikliklere işaret etmekte ve uygulamaların:

1. yazma becerisinden çok konuşma becerisine,
2. çıktıdan çok sürece,
3. kısa süreli amaçlardan çok uzun süreli amaçlara,

4. cevaplardan çok sorulara,

5. açıklamadan çok keşfetmeye,

6. bilgiden çok beceriye,

7. doğru kullanımdan çok iletişime,

8.yapılardan çok sözcük bileşkelerine yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dolayısıyla Lewis'in deyimiyle dil sözcüklerden ya da sözcük bileşkelerinden oluşan dilbilgisi yapılarından değil, dilbilgisi yapıları yardımıyla oluşturulan sözcük bileşkelerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda Leksikal Yaklaşım'da geleneksel uygulamalarda vurgulanan yapıların ve cümlelerin doğru dizimi ve kullanımının (accuracy) etkili iletişimde gerekli olan akıcılığın (fluency) ardında ikincil önceliğe sahip olarak düşünüldüğü görülmektedir. İletişimde akıcılığın sağlanmasının ise leksikal sözcük öbekleri, bileşkeleri ve dildeki temel sözcük dağarcığının genişletilerek sağlanabileceği öngörülebilir.

Leksikal Yaklaşım'ın bir diğer özelliği sözcüklerin ya da dilbilgisi yapılarının cümle düzeyinde boşluk doldurma etkinliklerinden çok üretim aşamasındaki etkililiğe önem vermesidir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla öğrendikleri yeni sözcükleri ya da yapıları içselleştirmeleri ve gerçek ortamlarda kullanabilmeleri hedeflenmektedir (Lewis, 1993). Bu amaç doğrultusunda sergilenen yaklaşımın anadili İngilizce olanların dillerini öğrendikleri zaman ve durumla ilintili olduğu düşünülebilir. Anadili öğrenme çabaları ile Leksikal Yaklaşım'ın temel prensipleri benzerlikler göstermektedir (Lewis, 1993):

1. Dil öğrenme ses, cümle ve gramer yapılarının öğrenilmesiyle değil, bütünün parçalara bölünmesiyle gerçekleşir.
2. Dildeki yapıların öğrenilmesi gözlem yapma, hipotez oluşturma ve deneme yapma aşamaları ile gerçekleşir.

Lewis'in ifadeleri Leksikal Yaklaşım'ın anadili öğrenme aşama ve yöntemlerinden faydalandığını göstermektedir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımların tümevarım bakışının aksine Leksikal Yaklaşım'ın tümdengelim bakışını benimsediği öngörülebilir. Ayrıca anadilde etkili iletişim esas olduğundan ve anadili Türkçe olan birçok kişinin dilbilgisi yapılarını bilmediği

düşünüldüğünde bu yaklaşımın anadili İngilizce olanlar gibi öğrenebilme ve dili kullanabilme becerileri etrafında örüntülendiği söylenebilir.

Leksikal Yaklaşım'da yöntem ve etkinlikler sözcükler ve çoklu sözcük ifadeleri olarak iki bölümde incelenmektedir (Lewis, 1993).

1. Sözcükler (Words). Sözlü ve yazılı ifadenin şüphesiz en önemli boyutunu bireysel sözcükler oluşturmaktadır. En çok bilinen ve yaygın olarak kullanılan bu sözcükler Leksikal Yaklaşım'da sözcük öğretiminin ilk boyutunu oluşturmaktadır (Lewis, 1993). Bu tanımdan hareketle geleneksel anlamda bireysel ve ayrı (seperate) olarak öğretilen sözcüklerden bahsedildiği anlaşılmaktadır.

Geleneksel yaklaşımlarda bireysel sözcüklerin kullanım sıklıklarına (frequency of occurence), kullanıldıkları bağlam türüne (range of text type), diğer sözcüklere yakınlık ya da benzerliklerine (familiarity) ve birçok sözcüğün yerine kullanılabilen sözcükler olmalarına (hyponyms) göre ayrı olarak değerlendirildikleri görülmektedir. Ancak Lewis (1993) sözcüklerin yararlılığı ve ayırt ediciliğini Leksikal Yaklaşım'da "with, of" gibi düşük bilgi içerikli sözcükler ve "book, advert" gibi yüksek bilgi içerikli sözcükler olarak farklı bir ölçüte dayandırmaktadır. Bu ifadeden sınıf içi uygulamaların ve etkinliklerin düzenlenmesinde bu ölçütün göz önünde bulundurulması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Bireysel sözcükler Leksikal Yaklaşımda vurgulanmakla birlikte son yıllarda dilin büyük bir bölümünün bireysel sözcüklerden çok daha geniş birimlerden oluştuğu ve zihinde bu şekilde kaydedildiğine dair araştırma bulguları bulunmaktadır (Lewis, 1993).

2. Çoklu Sözcük İfadeleri (Multi Word Items). Bireysel sözcüklerin aksine birlikte incelenen sözcükler çoklu sözcük ifadelerini oluşturmaktadır. Lewis'e göre (1993), üzerinde önemle durulması gereken ve dilin büyük bir bölümünü oluşturan yapılar olan çoklu sözcük ifadeleri üç grupta incelenmektedir:

a) Bileşik Sözcükler ve Deyimsel Fiiller (Polywords and Phrasal Verbs). Bireysel sözcükler gibi sözlüklerde yaygın olarak bulunan bileşik sözcükler iki ya da üç ayrı sözcüğün birleşimiyle oluşan ve temel anlamlarını

korudukları gibi tamamen farklı bir anlam da ortaya çıkarabilen sözcükler olarak ifade edilmektedir (Lewis, 1993,1997). “Taxi rank, record player, by the way, in his element” gibi sözcüklerde anlam değişmezken “put off, look up” gibi sözcüklerde bireysel sözcüklerin anlamları birlikte kullanıldıkları sözcüklerle değişime uğramaktadır. Bu tip ifadeler literatürde deyimsel fiiller (phrasal verbs) olarak nitelenmektedir ve üzerinde dikkatle durulması gereken bir dil bölümünü oluşturmaktadır. Lewis’in (1993,1997) Leksikal Yaklaşım’da ortaya koyduğu deyimsellik boyutu (spectrum of idimaticity) deyimsel fiillerin önemini ortaya koyacak niteliktedir. Buna göre modern yaklaşım içerik dilbilim (corpus linguistics), söylem analizi (discourse analysis), konuşma ve yazı dilindeki farklılıkların bilincine varma doğrultusunda yapılan çalışmalarla konuşma becerisine dilin temel bağdaştırıcısı ve yapıtaşı olarak gerekli değeri vermelidir. Konuşma becerisi üzerine yapılan birçok çalışma deyimsel fiillerin sözlü iletişimde büyük bir rol üstlendiğini ve anadili İngilizce olanların deyimsel fiilleri kullanmada zorluk çekmezken yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin bu fiilleri kullanmada zorluklar yaşadıklarını göstermiştir (Bowen, Madsen ve Hilferty,1985). Bu durumun çeşitli sebepleri olmakla birlikte geleneksel yaklaşımlarda sözlü iletişim becerilerini geliştirme çabası olmaması, iletişim becerisini geliştirmeyi hedefleyen birçok yaklaşımda ise sözcüklerin listeler halinde ezberletilmesi ya da bireysel üniteler olarak çalıştırılmasının bu duruma sebep olduğu düşünülebilir. Ayrıca birçok deyimsel fiil birden fazla anlam teşkil edecek şekilde kullanılabildiğinden bunların kullanım farklılıklarının üzerine fazlaca değinilmemiş olması ya da birçok öğrenene zor gelmesi diğer sebepleri teşkil edebilmektedir. Örneğin “get over” deyimsel fiili, “It took me a very long time to get over the shock of her death.” cümlesinde zor bir durumun üstesinden gelmek anlamındayken, “We have got to get the message over to the young that smoking isn’t cool.” cümlesinde insanlara bir mesajı iletme anlamındadır (Cobuild,1998). Brown (2004) da aynı zorluğa işaret etmekte ve deyimsel fiillerin özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere sayıca fazla olmaları, birlikte kullanılan sözcüklerin kendi anlamlarının dışında yeni bir anlam oluşturmaları, ayrılabilen ve ayrılamayan deyimsel fiillerin dilbilgisi yapısı olarak farklılık göstermesi gibi sebeplerle zor geldiğini belirtmektedir. Anadili İngilizce olanların konuşmalarına dikkat edildiğinde deyimsel fiilleri

bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde akıcı olarak kullanabildikleri ve kullandıkları bu fiillerin konuşmalarına zaman açısından da faydasal bir boyut kattığı gözlenebilmektedir. Örneğin “İki kişi tartıştıktan sonra barıştılar.” ifadesini uygun deyimsel fiili bilmeyen ya da doğru şekilde kullanamayacağını düşünen biri, “After the quarrel, they tried to have better relations again.” şeklinde ifade edebilirken, “make up” deyimsel fiilini kullanan biri, “They made up the quarrel.” şeklinde aynı cümleyi daha kısa bir zaman diliminde ve daha az çabayla ifade edebilmektedir. Örnekten de görülebileceği gibi deyimsel fiiller sözlü iletişimin çok önemli bir boyutunu oluşturduğundan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere etkin bir şekilde öğretilmeli ve bu fiilleri anadili İngilizce olanların kullandıkları gibi kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

b) Sözcük Bileşkeleri (Collocations). Leksikal Yaklaşım’da Lewis’in (1993,1997, 2000) üzerinde en çok durduğu bölümlerden biri olan sözcük bileşkeleri sıklıkla birlikte kullanılan sözcüklerden ve ifadelerden oluşmakta ve dil öğretiminin en önemli yapıtaşını oluşturmaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda birçok öğrencinin sözcüklerin temel anlamını ya da tercümesini bildikleri ancak bu sözcüklerle birlikte kullanılan sözcükleri bilmedikleri gözlenmektedir. Bu durumda iletişimin önemli bir boyutu eksik kalmakta ve öğrenenlerin vermek istedikleri mesaj yanlış anlaşılabilmektedir. Deveci de (2004) bu soruna işaret etmekte ve öğrencilerinin yeni karşılaştıkları sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazarak ezberleme yoluna gittiklerini, bunun da anlamlı öğrenmeyi engellediğini ve çeşitli sorunlara yol açtığını belirtmektedir:

1) Öncelikle anadilden yapılan tercümeler hatalara neden olmaktadır. Örneğin birçok Türk öğrenci “aşık oldular” demek için “fall in love” yerine “become lovers” ifadesini kullanmaktadır.
2) Öğrenciler ayrıca sözcük bileşkelerini, özellikle deyimsel fiillerde kullanılan edat yapılarını genellemek istediklerinden hata yapmaktadırlar. Örneğin “Ceketini giy (put on your coat).” ifadesinin zıttını “Put off your coat.” olarak yanlış bir şekilde genelleyebilmektedirler.
3) Öğrenciler deyimleri ve deyimsel fiilleri yanlış algılayabilmektedirler.

> Örneğin “Çok yağmur yağıyor (It is raining cats and dogs).” ifadesi Türkçede yer almadığı ya da farklı bir şekilde yer aldığı için öğrencilere karmaşık gelmektedir. Aynı ifadeyi Türk öğrencilerin “It is raining out of the glass.” şeklinde ifade etmeleri gerekir ki bu da İngilizcede anlamlı olmayan bir ifade halini alabilir.

Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerde sıklıkla karşılaşılan bu problem diğer şekillerde de kendini gösterebilmektedir. Anlatmak ya da söylemek anlamındaki “say” ve “tell” fiilleri, yapmak anlamındaki “make” ve “do” fiilleri bunlara örnek teşkil edebilir. Öğrenenlerde sıklıkla karşılaşılan “Öğretmenim burada ‘……’ ifadesini kullanmak istiyorum. Sözcüğün Türkçe karşılığını da biliyorum ama nasıl ifade edeceğimi bilemiyorum.” tarzındaki yakınmaların büyük oranda öğrenenlerin sözcük bileşkelerini ve birlikte kullanılan sözcük ifadelerini bilmemelerinden kaynaklanmakta olduğu düşünülebilir. Örneğin öğrenciler “çok çaba harcamak” ifadesinde “çaba” sözcüğünün “effort” olduğunu bilmekte ancak “I…….a lot of effort” cümlesindeki boşluğu hangi fiilin alacağını bilmediklerinden çeviri yöntemini kullanarak “spend” fiilini yanlışlıkla kullanabilmektedirler. Oysaki “put in, expand, devote” sözcükleri “effort”(çaba) sözcüğü ile birlikte kullanılan fiillerdir (Oxford Collocations,2002). Dolayısıyla Lewis’in de (1997) belirttiği gibi sözcüklerin temel anlamlarını ya da çevirilerini bilmek yeterli değildir. Bir sözcüğü kullanabilmek o sözcüğün birlikte kullanılan sözcük aralığını (collocational range) ve bunun sınırlarını bilmekle mümkündür. Lewis (1997) birlikte kullanılan sözcüklerin öğretimin ilk aşamalarından itibaren sınıf içi uygulamalarda kullanılabileceğini belirtmekte ve bunun için yatay bir yapılanmayı önermektedir.

Birlikte kullanılan sözcüklerin bir bölümü genellenebilir nitelikte olduğundan öğrenenlerin düzenli bir sözcük defteri tutmaları ve bu sözcükleri anlamlı bir şekilde kaydetmeleri önerilebilir. “ The police arrested the burglars while they were still on the premises.” ya da “ The flight takes about three hours.” örneklerinden de görülebileceği gibi “arrest (a criminal)” ve “take (a period of time)” uygun şekilde kullanılmış ve genellenebilir nitelikte olan birlikte kullanılmış sözcüklerdir. Hem öğreten hem de öğrenenlerin bu tür yapıları özgün kaynaklar ve okuma parçalarında fark edebilmeleri ve etkinliklerin bu doğrultuda uygulanması gerekmektedir (Lewis, 1997).

Leksikal Yaklaşım'ın temel yöntemini oluşturan chunking (bütünü parçalara bölme)'in tümdengelim prensibiyle bu doğrultuda şekillendirildiği görülmektedir. Lewis (1997), öğrenenlerde bu becerinin gelişmediğini ve sözcükleri ayrı birer birim olarak algıladıklarını, dolayısıyla bu becerinin bir an önce kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Deyimsel fiiller bağlamında chunking yönteminin faydalı olacağı vurgulanırken " They take extra staff on for Christmas." gibi bir cümlede öğrenenlerin deyimsel fiili algılayamamaları, bu yöntemi bilmemeleriyle bağdaştırılmaktadır (Lewis, 1997). Hill (2000), sözcük bileşkelerini çeşitli kategorilerde incelemektedir:

1. adj+noun…….a huge profit
2. noun +noun……a pocket calculator
3. verb+adj+noun…….learn a second language
4. verb+adv……..live dangerously
5. adv+verb……...half understand
6. adv+adj……completely soaked
7. verb+prep+noun……..speak through an interpreter

Lewis (1997) ise sözcük bileşkelerini üç kategoride incelemektedir:

1. güçlü (strong): rancid butter
2. zayıf (weak): white wine
3. orta düzey (medium strength): hold a meeting, carry out a study

Örneklerden de görüleceği gibi deyimsel filler üçüncü kategori olan orta düzey (medium strength) sözcük bileşkeleri içinde yer almaktadır. Bu bağlamda deyimsel filler de birlikte kullanılan sözcüklerle öğretilmeli ve etkinlikler bu doğrultuda uygulanmalıdır.

c) İfadeler (Expressions). Günlük dilin büyük bir bölümünü şüphesiz kullanılan ifadeler oluşturmaktadır. İletişim kurmanın ve etkili bir sözlü iletişimin vazgeçilmez bir bölümünü oluşturan ifadeler tanımlı ve yarı tanımlı ifadeler olarak iki bölümde incelenebilir (Lewis,1997). Tanımlı ifadeler (fixed expressions), kullanıldıkları şekliyle dilde var olan ve değiştirilemeyen ifadelerdir. Bazı tanımlı ifadeler şu şekilde incelenebilir (Lewis, 1997):

1. selamlama (social greetings): "Good morning, it is a lovely morning, isn't it?"
2. nezaket ifadeleri (politeness phrases): "No thank you, I am fine"

3. kalıplaşmış kitabi ifedeler (phrase book language): “Can you tell me the way to….please?”

Leksikal Yaklaşım’da dilde var olan tanımlı ifedelerin sıklıkla kullanıldığı ve tamamen yeni cümlelerin dilin çok küçük bir bölümünü oluşturduğu vurgulandığından zihinde depolanan tanımlı ifadelerin (prefabricated multi word items) öğretim sürecinde önemle üzerinde durulması gereken bir bölüm olduğu öngörülmektedir. Belirli bölümleri öğrenenler tarafından değişik sözcüklerle kullanılabilen ifadeler olan yarı tanımlı ifadeler (semi fixed expressions) ise Lewis (1997)’e göre dildeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. “Could you pass the ……please?” ya da “I haven’t seen you…….” örneklerinden de görülebileceği gibi kullanıcıya belirli bir serbestlik tanınmakta ancak bu serbestlik yapılara değil sözcüklere odaklanmaktadır.

Leksikal Yaklaşım uygulamalarında Lewis (1993,1997)’in altını çizdiği bir nokta öğretilen sözcüklerin düzenli bir şekilde ve farklı etkinliklerle tekrarlanması gerekliliğidir. Sözcük bileşkelerini bir kez görmek, pratik yapmak yeterli görülmemekte ve düzenli tekrar (recycling) önerilmektedir.

Leksikal Yaklaşım’ın uygulanması üzerine birtakım eleştiriler yöneltilmiştir. Bu eleştiriler (Lewis,1993,1997):

1. Yaklaşımın teorik temelinin olmadığı,
2. Sınıfiçi uygulama ve etkinlik örneklerinin yeterince anlaşılır nitelikte ve zengin olmadığı yönündedir.

Aslında Lewis (1997) bu eleştirilerin yanıtlarını satır aralarında vermekte ve özellikle sınıfiçi uygulamaları konusunda çeşitli etkinlikler sunmaktadır. Bu etkinlikler genellikle sözcük bileşkelerini öğretme ve bunları özgün materyallerde fark edebilme bilincini geliştirme yönündedir. Sözlü iletişim becerileri yaklaşımda vurgulanan en önemli beceri olduğundan geniş bir sözcük ve sözcük bileşkeleri dağarcığının konuşmaya da etkisinin olumlu yönde olacağı öngörülebilir. Bu noktada Lewis’in(2000) son kitabında değindiği bilgisayar programı olan derlem (concordance) programlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Derlem Programları (Concordancers). Son yıllarda bilgisayarın ve internetin eğitim ortamına girmesi eğitim materyallerinin çeşitliliğinin

artmasında ve sınıf içi uygulamaların zenginleşmesinde büyük bir etmen olmuştur. Leksikal Yaklaşım uygulamalarında özgün materyallerin sınıfiçi kullanımı ve sürekli tekrar (recycling) vurgulandığından bu tip materyallerin öğreticiler tarafından bulunarak gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle sözcük bileşkeleri birlikte kullanılan sözcüklerin çok çeşitli örneklerine ulaşmayı gerektirdiğinden sözlükler bu konuda yetersiz kalabilmektedir. Geleneksel uygulamalarda öğreticinin kendi materyallerini, etkinliklerini geliştirdiği; ancak bunların zaman sınırlaması gibi nedenlerle gerekli çeşitliliği ve zenginliği gösteremediği gözlenmektedir. Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi ise çok çeşitli alanlarda var olan bilgilerin ve yapılan çalışmaların kaydedilebilmesine olanak sağlamıştır (Hunson ve Francis, 1998). Derlem programları denilen bilgisayar programları sayesinde internet ortamında var olan her tür bilgi taranabilmekte ve sözcük bileşkelerinin kullanıldığı cümleler geniş bir ağ taraması ile sıralanabilmektedir (Lewis, 2000). Böylesi bir programın öğreticilerin işini kolaylaştıracağı ve gerçek ortamda kullanılan dilin (naturally occuring) sınıf içine kolaylıkla taşınabileceği düşünülmektedir. Hill' e göre (2000) öğrenenler böylelikle hem sözcüklerin ve sözcük bileşkelerinin doğru kullanımlarını birçok bağlamda keşfedebilecek hem de belleklerinde çeşitli sözcüklerle ilgili var olan yanlış genellemelerden kurtulabileceklerdir. Örneğin bazı öğrencilerin sıklıkla karıştırdıkları "come over" fiilinin kullanımıyla ilgili multi concordance programı (2008):

1. "……praised Yang Shan saying: "I have come over to China in order to worship Manjuc ….."
2. "….. of our impulsive invitations to "come over next summer and swim in our new poo ….."
3. "…..waiting for the proper time to come over here and dump this place into the….."
4. "…. exclaimed, with true affection. "come over and have a drink. We live down by ……"
5. "….call over the phone: "Doctor, please come over right away. My husband is in ….." örneklerini sunmaktadır. Bu örnekler gazeteler, dergiler, araştırmalar, televizyon programları vb. çok çeşitli kaynaklardan taranmakta ve milyonlarca sözcük arasından seçilerek öğrenene kolaylık

sağlamaktadır. Bu tür bir çeşitlilik öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri doğrultusunda incelenmeli ve uygun olanlar sınıf ortamında etkinliklerle pekiştirilmelidir. İnternet ortamında çeşitli derlem programları bulunmakla birlikte en yaygın olarak kullanılanları Cobuild Concordance programıyla Multi Concordance programlarıdır. Bu araştırmada, deyimsel fiillerin öğretimi ve tekrarlanması için hazırlanan etkinliklerde yer alan cümlelerin ve yapıların birçoğu internet ortamında bulunan derlem programlarından ve sitelerinden derlenmiştir. Böylelikle öğrencilere geniş kapsamlı bir örneklem sunulması hedeflenmiştir.

Leksikal Yaklaşım'da Lewis'in (1993,1997) üzerinde önemle durduğu bir konu dil öğretimi sürecinde etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Lewis' e göre (1997) etkili iletişim bireysel yapıların kullanımından çok birlikte kullanılan ifadeler ve sözcükler yardımıyla gerçekleştirilebilir. Etkili iletişimin en önemli boyutlarından birini de konuşmadaki akıcılığın oluşturulduğu düşünülebilir.

Konuşmada Akıcılık (Fluency). Lewis (1997) dilbilimci Chomsky'nin aksine etkili iletişimin ve konuşmadaki akıcılığın dildeki yeni yaratımlardan çok zihinde depolanan tanımlı ifadeler (prefabricated multi word items), konuşma öbekleri (stretches of speech) ve çoklu sözcük birimleri (chunks) ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Yapılan birçok araştırma da akıcılığın dildeki etkileşim sürecinde son derece önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir.

Bresnihan ve Stoops (1996) akıcılığı uzun süreli bellekte tümleşik yapılar olarak depolanan çoklu sözcük bağıntıları ve ifadeleri (multi word strings and frames) olarak tanımlamaktadırlar. Richards ve Platt'a göre ise (1992) konuşmadaki akıcılık duraksama (pause), ritim (rhythm) ve vurgu (intonation) gibi etmenlerden oluşmaktadır. Brumfit'e göre (1984) akıcılık ancak doğal dili kullananlar gibi kullanabilmekle sağlanabilmektedir. Tanımlardan hareketle dildeki akıcılığı etkileyen birçok faktör olduğu; ancak zihinde depolanan sözcük bileşkelerinin bu bağlamda önemli bir yere sahip olduğu vurgulanabilir. Deyimsel fiillerin de konuşma esnasında zaman kazandırması, ifade kolaylığı ve zenginliği sağlaması yönleriyle konuşmadaki genel akıcılığa olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırma kapsamında deyimsel fiillerin öğretimi için hazırlanan etkinlikler deyimsel fiillerin sıklıkla birlikte kullanıldığı sözcükler ve yapılar etrafında şekillendirilmiş ve bu etkinliklerin birçoğuna konuşma boyutu eklenerek öğrencilerden sözü edilen deyimsel fiilleri konuşmaları esnasında kullanmaları istenmiştir. Pekiştirme ve tekrar amaçlı uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin deyimsel fiiller ve birlikte kullanılan sözcükleri Lewis'in (1993) deyimiyle zihinde depolanan tanımlı ifadeler şeklinde algılamaları hedeflenmiş ve bu şekilde gerçekleştirilen etkinlik ve öğretim sürecinin öğrencilerin yalnızca deyimsel fiilleri doğru bir şekilde kullanmalarında değil ayrıca konuşmalarındaki genel akıcılıkta da etkili olabileceği düşünülmüştür. Böylelikle Leksikal Yaklaşım uygulamalarının yalnızca sözcük öğretimi boyutuyla değil konuşmadaki akıcılık boyutuyla da incelenmesi hedeflenmiştir.

İlgili Araştırmalar

Literatürde sözcük öğretimiyle ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen Leksikal Yaklaşım uygulamaları ve deyimsel fiiller özelinde birkaç çalışma bulunmaktadır.

İletişimsel Yaklaşım kullanılarak deyimsel fillerin öğretiminin etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmada, bu yaklaşımın deyimsel filleri öğretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyükkarcı, 2006). Araştırma kontrol ve deney gruplarındaki ileri düzey (advanced) İngilizce bilen 54 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve ilk-son test olarak cümle düzeyinde çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test kullanılmıştır. Araştırmada öğrenenlerin üretim becerilerine dönük bir değerlendirme yapılmadığı ve ölçme aracının algılama (recognition) ve bilgi (knowledge) düzeyiyle sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Büyükkarcı'nın deyimsel filleri öğretmede mümkün olduğunca özgün hazırlanmış materyallerin kullanımına ağırlık verdiği görülmektedir. Bu bağlamda Leksikal Yaklaşım uygulamalarında da değinilen gerçek ortamın ve bağlamın sınıf ortamına mümkün olduğunca girmesi gerekliliği vurgulanmış olmaktadır. Büyükkarcı araştırma sonucunda deyimsel fiillerin farklı seviyelerdeki öğrenci gruplarıyla uygulanmasını önermektedir. Bu

doğrultuda, bu çalışmanın Büyükkarcı'nın önerisine ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Sözcük bileşimleriyle sözcük öğretmenin yabancı dilin kullanımına ve hatırlanmasına katkıda bulunup bulunmayacağı ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Leksikal Yaklaşım sözcük bileşkeleri verb+noun ve adj+noun boyutlarıyla ele alınmış ve etkinlikler uygulamada var olan "The Words You Need" kitabına dayandırılmıştır (Ördem,2005). Araştırma kontrol ve deney grubundan oluşan ileri düzey (advanced) İngilizce bilen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak Ördem'in çoktan seçmeli bilgi düzeyinde bir test ve yazma testi geliştirdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda uygulanan yöntemin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ördem de benzer araştırmaların farklı düzeylerde İngilizce bilen gruplarla uygulanmasını önermektedir.

Bilgisayar derlem programlarının etkililiği ile ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin dilbilgisi yapılarını kavrama düzeylerini ölçme hedeflenmiş ve tümdengelim yöntemiyle derlem programları kullanıldığında alt düzeylerde (elementary) başarının arttığı gözlenmiştir (Sun ve Wang, 2003). Yapılan bu çalışma derleme programlarının sadece sözcük öğretiminde değil, dilbilgisi öğretiminde de kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak Su ve Wang'ın da belirttikleri gibi araştırma farklı düzeylerde öğrenci gruplarıyla denenmeli ve etkililiği tartışılmalıdır.

Nesselhauf ve Tschichold (2002) bilgisayar destekli öğretim programları üzerine yaptıkları bir çalışmada sözcük bileşkelerinin bu programlardaki yerini incelemişler ve Almanya'daki öğrencilerin bu konuda karşılaştıkları zorlukları belirlemişlerdir. Araştırmacıların var olan birçok bilgisayar derlem programını inceleyerek bunların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulundukları gözlenmektedir. Araştırmacılar :

1) Sözcük bileşkelerinin içinde deyimsel fiillere verilen önemin artması gerektiğini,
2) Öğrencilerde sözcük bileşkelerini bir okuma parçasında algılayabilme ve not edebilme farkındalığının arttırılması gerektiğini,
3) Sözcük bileşkeleri ve deyimsel fiillerin seçiminde kullanım sıklığı (frequency), öğrencilerin seviyesi, zorluk düzeyi gibi faktörlerin göz

önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunun İngilizceyi ileri düzeyde bilen öğrenci grubuyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda öğretilen sözcüklerin sözlü iletişim becerilerine olan etkisinin vurgulanmadığı da gözlenmektedir. Leksikal Yaklaşım'da iletişim becerilerinin geliştirilmesi temel hedef olduğundan (Lewis,1993,1997) ve sözlü iletişim becerisi de iletişimin en önemli boyutunu oluşturduğundan Leksikal Yaklaşım ile öğretimin konuşma becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmak üzere yapılan bu çalışmanın diğer çalışmalara araştırma bulgularıyla ışık tutacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, deneysel işlem basamaklarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerileri üzerinde Leksikal Yaklaşım'ın (deyimsel fiiller bağlamında) etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma yarı deneysel desenli bir modeldir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir ve üç koşulu karşılamaları gereklidir (Karasar, 2005):

1. Denemeci, durumu (değişkenleri) değiştirebilmeli,
2. Değiştirmeler kontrollü olmalı,
3. Denemeci, durumu değiştirmesinin etkisini gözlemleyebilmelidir.

Araştırmada kullanılan kontrol ve deney grupları her ne kadar yansız atama yolu ile dağıtılmış olsalar da bu grupların oluşturulmasına araştırmacı doğrudan müdahale edemediği için çalışmanın yarı deneysel desenli bir modeli içerdiği söylenebilir.

Çalışmada ayrıca Leksikal Yaklaşım'ın İngilizce sözcük öğretiminde kullanılarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmak istendiğinden gruplar arası başarı farklarını ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desen, sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu desen ilişkili bir desendir çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2001).

Araştırma sorusunun yanıtını bulmak amacıyla hazırlanan ön-son test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerden bireysel olarak Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları konusunda verilmiş olan resimler ve ipuçlarını da kullanarak 10 tane deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerden ikişerli gruplar halinde bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusunda verilmiş olan 10 tane deyimsel fiili mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmalarında kullanarak bu konudaki fikirlerini belirtmeleri ve karşılarındaki konuşmacıya kendi fikirlerinin daha doğru olduğunu kabul ettirmeleri istenmiştir. Dolayısıyla birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular iki grupta incelenebilir.

Çalışma Evreni

Araştırma 2007–2008 öğretim yılı ikinci (bahar) yarıyılında Çankaya Üniversitesi Hazırlık Okulu'ndaki iki orta (intermediate) düzey sınıfta gerçekleştirilmiştir. Hazırlık Okulu'nda öğrenciler akademik yıl başlarken düzey belirleme sınavına girmekte ve bu sınav sonuçlarına göre uygun kurlara yerleştirilmektedirler. Aynı kur içerisinde sınıf dağılımları yapılırken ise random yöntem kullanılmakta ve herhangi bir ölçüt kullanılmaksızın öğrenciler aynı kurda değişik sınıflara yerleştirilmektedirler. Hazırlık Okulu'nda amaç İngilizce dil seviyesi bölüm derslerindeki akademik konuları takip etmeye yetmeyen öğrencileri bir yılın sonunda hazır hale getirmek olduğundan genellikle öğrenci grupları hiç bilmeyen ve az bilenlerden oluşmaktadır. Ancak her yıl orta düzeyde dil bilenlerden birkaç sınıf oluşmakta ve bu öğrencilerin orta-ileri düzeye getirilmeleri hedeflenmektedir. 2007–2008 akademik yılında bu araştırma için alt orta düzey olarak öğretime başlayan ve ikinci yarıyılda orta düzeye gelen 3 sınıftan ikisi random yoluyla belirlenmiş ve biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu olarak seçilen 102 B sınıfında altı hafta süreyle geleneksel yöntemler kullanılarak sözcük öğretimi yapılmış, deney grubu olarak seçilen 101 B sınıfında ise aynı süreyle Leksikal Yaklaşım kullanılarak sözcük öğretimi yapılmıştır. Tablo 1.1'de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dağılımı sunulmaktadır:

Tablo 1. 1 Kontrol ve Deney Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı

Kontrol Gurubu	Deney Gurubu
Orta Düzey (Intermediate)	Orta Düzey (Intermediate)
102 B sınıfı	101 B sınıfı
20 öğrenci	20 öğrenci

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Son yıllarda İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Ancak birçok eğitim kurumunda halen Çeviri Yoluyla Öğretim (Grammar Translation Method), Dolaysız Yöntem (Direct Method), ya da bunların bir bileşkesi olarak görülen Tümleşik Yaklaşım (Eclectic Approach)'ın kullanıldığı söylenebilir. Araştırmada bu yaklaşımlar geleneksel yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada sözcük öğretiminde kontrol grubunda yukarıda değinilen geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma kitaplarındaki etkinlikler doğrultusunda uygulanmış; ancak deney grubunda sözcük öğretiminde Leksikal Yaklaşım uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında deney grubunda sözcük öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen etkinlikler Lewis'in Leksikal Yaklaşım ile kullanılmasını önerdiği etkinliklere konuşma becerisi boyutu eklenerek derlenmiştir (Ek 3). 6 hafta süreyle deney grubunda sözcük öğretiminde kullanılan bu etkinliklerle, öğrencilerin deyimsel fiilleri birlikte kullanılan sözcük ve yapılar etrafında öğrenmeleri ve bunları sözlü iletişim becerilerinde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından kontrol grubunda aynı süre zarfında geleneksel yöntemler kullanılarak okuma, dinleme ve konuşma derslerinde kullanılan kitapların etkinlikleri doğrultusunda sözcük öğretimi gerçekleştirilmiş, deney grubunda ise sözü edilen kitaplarla sözcük öğretimi Leksikal Yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince öğretilmesi hedeflenen deyimsel fiiller anadili İngilizce olan okutmanların görüşleri doğrultusunda okuma dersinde kullanılan For Your Information ve dinleme ve konuşma

dersinde kullanılan Lecture Ready kitaplarından 6 haftalık öğretim için seçilmiştir. 6 haftalık öğretim için seçilen ünitelerde yaklaşık 50 deyimsel fiil bulunmakta olup, araştırmacı bu görüşler doğrultusunda değerlendirilmesi hedeflenen 20 deyimsel fiili belirlemiş ve ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda sözü edilen kitapların ilgili ünitelerindeki etkinlikler Leksikal Yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilmiş (Ek 3), kontrol grubunda ise kitapların sunduğu etkinlikler uygulanarak herhangi bir ek etkinlik uygulanmamıştır. Araştırmada gerekli olan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı başarı testi ve bunlara ait dereceli puanlama anahtarı (rubric) hazırlanmış ve uygulanmıştır (Ek 2). Öncelikle deneklerin ön bilgilerinin denkliğini sağlamak ve bu oranı oldukça yüksek kılmak amacıyla başarı testlerinde kullanılan temalar öğrencilerin aşina oldukları 1) Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları, 2) bilgisayarın sağladığı avantaj ve dezavantajlar konularından oluşturulmuştur. Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları her Türk öğrencinin bilgi dağarcığında olması gereken ve beklenen bir konu olması, bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusu ise son derece güncel olması sebebiyle başarı testlerinin temalarını oluşturmuştur. Ayrıca kullanılan ön test ile öğrencilerin ön bilgilerinin denkliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Başarı testlerinde öğrencilerden kullanmaları istenen deyimsel fiiller okuma, dinleme ve konuşma kitaplarındaki ünitelerden Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden Doç. Dr. Ayşegül Daloğu ve Doç. Dr. Gölge Seferoğlu'ndan uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Başarı testleri ve değerlendirilmelerinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları Massachusetts Department Education Assessment of Basic Skilss, Speaking Assessment Rating Guide ve IBT Next Generation TOEFL Test Independent Speaking Rubrics' ten uyarlanarak hazırlanmış ve sözü geçen öğretim üyelerinin uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Böylece hem başarı testleri hem de dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlilikleri artırılmaya çalışılmıştır. Başarı testi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerden bireysel olarak Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları konusunda verilmiş olan resimler ve ipuçlarını da kullanarak 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmaları istenmiş, ikinci bölümde ise öğrencilerden ikişerli gruplar

halinde bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusunda verilmiş olan 10 deyimsel fiili mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmalarında kullanarak tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler ilk bölümde bireysel olarak, ikinci bölümde ikişerli gruplar halinde başarı testine tabi tutulmuşlar ve her birine verilen düşünme süresi ile konuşma süreleri aynı tutulmaya çalışılmıştır. Birinci bölümde öğrencilere 5 dakika düşünme süresi ile 3 dakika konuşma süresi verilmiştir. İkinci bölümde ise yine 5 dakika düşünme süresi ile toplam 6 dakika konuşma süresi verilmiştir. Uygulanan başarı testleri öğrencilerin bilgisi ve izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra bilgisayarda mp3 formuna çevrilerek değerlendiricilere dağıtılmıştır. Değerlendiriciler ses kayıtlarını bireysel olarak değerlendirdikten sonra araştırmacıya değerlendirme sonuçlarını vermişlerdir. Araştırmada ölçmenin ve değerlendirmenin yansız ve güvenilir bir şekilde yapılması amacıyla araştırmacı dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirilmesi sürecinde yer almamış ve değerlendirme Çankaya Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda okutman olarak çalışmakta olan ikisi yabancı uyruklu 4 ayrı okutman tarafından gerçekleştirilmiştir. Deyimsel fiiller birden fazla anlam içerebildiği ve çoklu kullanım alanına sahip oldukları için araştırmacı, değerlendiricileri kullanılması istenen deyimsel fiillerin anlamları ve kullanımları konusunda önceden bilgilendirmiştir. Elde edilen veriler dereceli puanlama anahtarı ile ön test ve son test için 4 ayrı değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. İlk bölümde öğrencilerden bireysel olarak Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları konusunda verilmiş olan resimler ve ipuçlarını da kullanarak 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Değerlendiricilerden de bu 10 deyimsel fiilden öğrencilerin doğru kullandıklarının yanındaki kutucuklara işaret koymaları istenmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerden kendilerine verilen bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusunda 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanarak fikirlerini belirtmeleri ve karşılarındaki konuşmacıya kendi fikirlerinin daha doğru olduğunu kabul ettirmeleri istenmiştir. Değerlendirmenin birinci bölümünde öğrencilerin kendilerine verilen deyimsel fillerden kaç tanesini doğru bir şekilde kullanabildikleri, ikinci bölümünde ise konuşmalarındaki genel akıcılık

değerlendirilmiştir. Bu bölümde değerlendiriciler dereceli puanlama anahtarı yardımıyla her bir konuşmacıya 0–4 arası not vermişlerdir. Değerlendirme sonucunda (ön test-son test) değerlendiricilerin kendi içlerinde uyumluluğunu (inter-rater reliability) değerlendirmek amacıyla Kendal W Uyum Testi kullanılmıştır. Daha sonra değerlendiriciler arası uyum anlamlı bulunduğunda gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arası farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız ve bağımlı gruplar için t test kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Değerlendiriciler arası uyumun varlığını tespit etmek amacıyla Kendal W Uyum Testi kullanılmıştır. Ön bilgilerin denkliğini tespit etmek ve gerek deyimsel fillerin kullanımı gerekse konuşmadaki akıcılık açısından gruplar arası ve gruplar içi anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası uyumun tespiti amacıyla kullanılan Kendal W Uyum Testi'nde manidarlık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Uyum düzeyi olarak ise %60 ve üzeri bir uyumun yeterli olduğu kabul edilmiştir. (Kendall,1948). Değerlendiriciler arası uyumun kabul edildiği alt testlerde 4 değerlendiricinin verdiği notların ortalamaları alınmış ve bu ortalamalar yardımıyla gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arası farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile .05 manidarlık düzeyinde tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın amacında yer alan araştırma sorularına dayalı olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.

Araştırmanın birinci sorusunu "Leksikal Yaklaşım, İngilizce seviyesi orta düzey olan öğrencilerin konuşmalarında deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında geleneksel yaklaşımlara göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soru ile ilgili bulgular etkinlikler temel alınarak iki alt bölümde verilmektedir.

Birinci Etkinlik (1st activity) ile ilgili bulgular. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle SPSS programıyla değerlendiriciler arası uyumu belirlemek amacıyla Kendal W Uyum Testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise değerlendiriciler arası uyum anlamlı bulunduğunda t testi ile gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arası farkların anlamlılığı test edilmiştir. Kendal W Uyum Testi'ne göre 4 değerlendiricinin ön test için kontrol grubuna verdikleri puanlar arası uyum şu şekildedir:

Tablo 2.1. Kontrol Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,687
Chi-Square	41,244
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu ön test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %69 düzeyinde olduğu görülmektedir.

4 ayrı değerlendiricinin ön test birinci etkinlik için deney grubuna verdikleri puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 2.2. Deney Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,727
Chi-Square	43,608
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu ön test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %73 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kaç deyimsel fiili doğru kullandıklarını tespit etmek amacıyla yapılan ön testin birinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin vermiş oldukları puanların ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bu test ön bilgilerin denkliği ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Tablo 2.3. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Birinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	,8000	,5231	-,189	38	,851
deney	20	,8375	,7176			

Ön test birinci etkinlikte öğrencilerden kullanmaları istenen 10 deyimsel fiilin ortalama doğru kullanımlarına bakıldığında her iki grubunda yalnızca 0,8 düzeyinde deyimsel fiilleri kullanabildikleri görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,85> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan öğrencilerin verilen deyimsel fiiller ve konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerden bireysel olarak Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları konusunda verilmiş olan resimler ve ipuçlarını da kullanarak 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarının istendiği başarı testinin birinci bölümünde ön test sonuçları neticesinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aynı bölümün son test sonuçlarının değerlendirilebilmesi için 4 değerlendiricinin verdikleri puanlar arasındaki uyuma bakılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 2.4. Kontrol Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,822
Chi-Square	49,298
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu son test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %82 düzeyinde olduğu görülmektedir.

4 ayrı değerlendiricinin son test birinci etkinlik için deney grubuna verdikleri puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 2.5. Deney Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,926
Chi-Square	55,570
Df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu son test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %93 düzeyinde oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Son test birinci etkinlik için değerlendiriciler arasında yüksek bir uyum olduğu görülmektedir. Bu uyum neticesinde kontrol ve deney gruplarına verilmiş olan puanların ortalamaları her bir öğrenci için ayrı ayrı alınmış ve bu ortalamalar arası farkın manidarlığı bağımsız gruplar için t testi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Tablo 2.6. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Birinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	,7125	,4078	-37,032	38	,000
deney	20	7,4875	,7093			

Son test birinci etkinlikte öğrencilerden kullanmaları istenen 10 deyimsel fiilin ortalama doğru kullanımlarına bakıldığında kontrol grubundaki doğru kullanım oranı 0,7 düzeyinde iken deney grubunda 7,5 oranında olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu fark deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

İkinci Etkinlik (2nd activity) ile ilgili bulgular. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle SPSS programıyla değerlendiriciler arası uyumu belirlemek amacıyla Kendal W Uyum Testi gerçekleştirilmiştir. Değerlendiriciler arası uyumun anlamlı bulunması durumunda t testi ile gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arası farkların anlamlılığı test edilmiştir. Kendal W Uyum Testi'ne göre 4 değerlendiricinin ön test ikinci etkinliği için kontrol grubuna verdikleri puanlar arası uyum şu şekildedir:

Tablo 2.7. Kontrol Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,703
Chi-Square	42,163
Df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu ön test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %70 düzeyinde olduğu görülmektedir.

4 ayrı değerlendiricinin ön test ikinci etkinlik için deney grubuna verdikleri puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 2.8. Deney Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,715
Chi-Square	42,911
Df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu ön test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %72 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kaç tane deyimsel fiili doğru kullandıklarını tespit etmek amacıyla yapılan ön test ikinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin vermiş oldukları puanların ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bu test ön bilgilerin denkliği ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Tablo 2.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test İkinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	,6125	,4693	,478	38	,636
deney	20	,5500	,3498			

Ön test ikinci etkinlikte bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusuyla ilgili konuşma ve tartışma esnasında öğrencilerden kullanmaları istenen 10 deyimsel fiilin ortalama doğru kullanımlarına bakıldığında her iki grubunda yaklaşık 0,6 düzeyinde deyimsel fiilleri kullanabildikleri görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test

sonucuna göre ön test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,64> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan öğrencilerin verilen deyimsel fiiller ve konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin başarı testi öncesi kendilerine verilen düşünme zamanlarını ve ipuçlarını iyi bir şekilde değerlendirerek bireysel konuşmalarını hazırlamalarının konuşmalarına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Bu nedenle araştırmada kullanılan ikinci etkinlikte öğrencilerden kendi görüşlerini bildirmeleri, karşılarındaki konuşmacıya sorular sormaları ve kendi fikirlerinin daha doğru ve geçerli olduğunu karşılarındaki konuşmacıya kabul ettirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin hazırlık yapmadan ani tepkiler verebilmeleri ve bu esnada deyimsel fiilleri soru sorarken, soruları yanıtlarken ve kendi görüşlerini bildirirken kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Dolayısıyla ikinci etkinlikte "Öğrenciler etkileşim içindeyken de (interactive) deyimsel fiilleri doğru kullanabiliyorlar mı?" sorusuna da yanıt aranmış olunmaktadır. Bu bölüm yine 4 değerlendirici tarafından dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin 10 deyimsel fiilden kaç tanesini doğru bir şekilde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Değerlendiriciler arası uyum kontrol grubu için şu şekildedir:

Tablo 2.10. Kontrol Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,732
Chi-Square	43,949
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu son test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %73 düzeyinde olduğu görülmektedir.

4 ayrı değerlendiricinin son testte ikinci etkinlik için deney grubuna verdikleri puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 2.11. Deney Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,923
Chi-Square	55,383
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu son test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %92 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu oran son derece yüksek bir uyum olduğuna işaret etmektedir.

Değerlendiriciler arası uyum neticesinde her bir değerlendiricinin vermiş olduğu puanların ortalamaları alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile kontrol ve deney grupları arasında deyimsel fiilleri konuşmalarında doğru bir şekilde kullanabilmeleri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.12. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test İkinci Etkinlik Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	,7625	,4094	-18,480	38	,000
deney	20	6,8500	1,4151			

T test sonuçlarına bakıldığında son test ikinci etkinlik için kontrol grubunun ortalama 0,8 düzeyinde deyimsel fiili doğru kullanabilmişken deney

grubunda bu oranın 6,9 düzeyinde olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu fark deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Her iki etkinlik için t test sonuçları neticesinde başlangıçta gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı ancak öğretim sonucunda uygulanan son testte gruplar arası ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan uygulama başlangıcında öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğu ve uygulama sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülebilir.

Grupların uygulama öncesi ve sonrası kendi içlerindeki başarı düzeylerini incelemenin gruplar arası anlamlı bulunan farkın sınanması için kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden konuşmalarında 10 deyimsel fiili doğru bir şekilde kullanmalarının istendiği birinci ve ikinci etkinlikler için gruplar içi başarı puanları arası farkın anlamlılığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tablo 2.13. Kontrol Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	,8000	,5231	,760	19	,456
SON TEST	20	,7125	,4078			

Birinci etkinlik için kontrol grubunun ön-son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında puanlar arası anlamlı bir fark olmadığı (0,46> 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için kontrol grubunun deyimsel fiilleri konuşmada doğru kullanma ön test aritmetik ortalaması 0,8 iken son test aritmetik ortalaması 0,7'dir. Buna göre geleneksel öğretim yöntemleri ile

gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin deyimsel fiillerin doğru bir şekilde konuşma becerisinde kullanılmasında başarılı sonuçlar ortaya koymadığı söylenebilir.

Birinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arası fark Tablo 2. 14'te görülmektedir:

Tablo 2.14. Deney Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	,8375	,7176	-33,007	19	,000
SON TEST	20	7,4875	,7093			

Birinci etkinlik için t testi sonucuna bakıldığında deney grubunun 10 deyimsel fiili doğru bir şekilde kullanması bakımından ön test ortalamasının 0,8 düzeyinde iken son test ortalamasının 7,5 düzeyinde olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre deney grubunun ön-son test başarı puanları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda sözcük öğretiminde uygulanan Leksikal Yaklaşım'ın öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

İkinci etkinlik için gruplar içi başarı puanlarının manidarlığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tablo 2.15. Kontrol Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	,6125	,4693	-,940	19	,359
SON TEST	20	,7625	,4094			

İkinci etkinlik için kontrol grubunun ön-son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı (0,36> 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için kontrol grubunun deyimsel fiilleri konuşmada doğru kullanma ön test ortalaması 0,6 iken son test ortalaması 0,8'dir. Buna göre geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin deyimsel fiillerin doğru bir şekilde konuşma becerisinde kullanılmasında başarılı sonuçlar ortaya koymadığı söylenebilir. İkinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arası fark Tablo 2. 16'da görülmektedir:

Tablo 2.16. Deney Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	,5500	,3498	-20,482	19	,000
SON TEST	20	6,8500	1,4151			

İkinci etkinlik için t testi sonucuna bakıldığında deney grubunun 10 deyimsel fiili doğru bir şekilde kullanması bakımından ön test ortalaması 0,6 düzeyinde iken son test ortalaması 6,9 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre deney grubunun ön-son test başarı puanları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda sözcük öğretiminde uygulanan Leksikal Yaklaşım'ın öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.

İkinci araştırma sorusunu "Leksikal Yaklaşım doğrultusunda uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin konuşma becerilerindeki akıcılık geleneksel yaklaşımlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soru ile ilgili bulgular etkinlikler temel alınarak iki alt bölümde verilmektedir.

Birinci Etkinlik (1st activity) ile ilgili bulgular. Araştırma sorusunun yanıtını bulmak amacıyla araştırmanın birinci etkinliği ile ilgili kontrol ve deney gruplarında ön test-son test için ayrı ayrı değerlendiricilerin verdikleri puanlar arası uyuma bakılmıştır. Uyum olması halinde ise gruplar arası ve gruplar içi başarı puanları arası farkın manidarlığı t testi ile sınanmıştır. Bu amaçla ilk olarak ön test birinci etkinlikte Kendal W Uyum Testi ile kontrol grubuna değerlendiricilerin verdikleri puanlar arası uyuma bakılmıştır.

Tablo 3.1. Kontrol Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,722
Chi-Square	43,338
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu ön test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek

birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %72 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ön test birinci etkinlikte deney grubu için verilen puanların uyumu ise Tablo 3. 2'de görülmektedir:

Tablo 3.2. Deney Grubu Ön Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,743
Chi-Square	44,590
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu ön test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %74 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı tespit etmek amacıyla yapılan ön test birinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık için 0–4 arası vermiş oldukları puanların ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bu test deneysel işlem öncesi öğrencilerin seviyelerinin benzerliğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo 3.3. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Birinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	1,1625	,5018	-1,201	38	,237
deney	20	1,3375	,4158			

Ön test birinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 1,16, deney grubu aritmetik ortalamasının ise 1,34 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,24> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında deneysel işlem öncesi konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

Aynı bölümün son test sonuçlarının değerlendirilebilmesi için 4 değerlendiricinin verdiği puanlar arasındaki uyuma bakılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 3.4. Kontrol Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,908
Chi-Square	54,503
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu son test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %91 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Son test birinci etkinlikte deney grubu için verilen puanların uyumu ise Tablo 3. 5'te görülmektedir:

Tablo 3.5. Deney Grubu Son Test Birinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,910
Chi-Square	54,576
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu son test birinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %91 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu oran oldukça yüksek bir uyumun olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı tespit etmek amacıyla yapılan son test birinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık için 0–4 arası vermiş oldukları puanların ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bu test deneysel işlem sonrası öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık seviyelerinin farklılığını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo 3.6. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Birinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	1,0875	,4313	-17,271	38	,000
deney	20	3,3625	,4013			

Son test birinci etkinlikte kontrol grubunun konuşmadaki akıcılık aritmetik ortalamasının 1,1 iken deney grubunda bu oranın 3,4 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuçtan Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı da olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmalarında kullanabilmeleri sonucu konuşmalarındaki akıcılığın da olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

İkinci Etkinlik (2nd activity) ile ilgili bulgular. Bu bölümden elde edilen veriler ön test ve son test için 4 ayrı değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Bu bölümde öğrencilerden karşılıklı olarak kendilerine verilen bilgisayarın sağladığı avantajlar ve yarattığı dezavantajlar konusunda fikirlerini belirtmeleri, birbirlerine soru sormaları ve karşılarındakine kendi fikirlerinin daha doğru olduğunu kabul ettirmeleri istenmiştir. Avantaj ve dezavantaj konuları random olarak verilmiştir. Bunu yaparken kendilerine verilen 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Değerlendiricilerden öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda 0–4 arası puanlar vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle SPSS programıyla değerlendiriciler arası uyumu belirlemek amacıyla Kendal W Uyum Testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise değerlendiriciler arası uyumun varlığı durumunda t testi ile gruplar arası başarı puanlarının anlamlılığı test edilmiştir. Kendal W Uyum Testi'ne göre 4 değerlendiricinin ikinci etkinlikte ön test için kontrol grubuna verdikleri puanlar arası uyum şu şekildedir:

Tablo 3.7. Kontrol Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,801
Chi-Square	48,041
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu ön test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %80 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ön test ikinci etkinlik için deney grubuna verilen puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 3.8. Deney Grubu Ön Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,776
Chi-Square	46,570
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu ön test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %78 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı tespit etmek amacıyla yapılan ön test ikinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık için 0–4 arası vermiş oldukları puanların

ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bu test deneysel işlem öncesi öğrencilerin seviyelerinin benzerliğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ikinci etkinlikte öğrencilere etkileşim halinde iken puan verildiğinden, karşılıklı konuşma esnasındaki akıcılığın anlamlı bir fark gösterip göstermediği de belirlenmiş olmaktadır.

Tablo 3.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test İkinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	1,1750	,4300	-,289	38	,774
deney	20	1,2250	,6433			

Ön test ikinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 1,18 iken deney grubu aritmetik ortalamasının 1,23 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,77> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında deneysel işlem öncesi konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

Aynı bölümün son test sonuçlarının değerlendirilebilmesi için 4 değerlendiricinin verdiği puanlar arasındaki uyuma bakılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 3.10. Kontrol Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,824
Chi-Square	49,430
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda kontrol grubu son test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %82 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Son test ikinci etkinlik için deney grubuna verilen puanlar arası uyum ise şu şekildedir:

Tablo 3.11. Deney Grubu Son Test İkinci Etkinlik için Puanlandırıcılar Arası Uyum Testi Sonuçları

N	20
Kendall's W	,788
Chi-Square	47,286
df	3
Anlamlılık	,000

Kendal W Uyum Testi sonucunda deney grubu son test ikinci etkinlik için anlamlılık değeri 0,00< 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilerek birimler arasında uyum vardır sonucu bulunmuştur. Birimler arası uyumun ise %79 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı tespit etmek amacıyla yapılan son test ikinci etkinliği için gerek deney gerekse kontrol grubunda değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumdan söz etmek mümkündür. Bu uyum neticesinde değerlendiricilerin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık için 0–4 arası vermiş oldukları puanların

ortalamaları her bir öğrenci için alınmış ve bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir.

Tablo 3.12. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test İkinci Etkinlikte Konuşmadaki Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
kontrol	20	,9750	,4792	-16,189	38	,000
deney	20	3,2375	,4013			

Son test ikinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 0,98 iken deney grubu aritmetik ortalamasının 3,24 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında deneysel işlem sonrası konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olduğu yorumu yapılabilir. t testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığın karşılıklı etkileşim içindeyken de kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde fark gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu sonuç Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin etkileşim içindeki ve karşılıklı konuşmalarındaki akıcılığı da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Grupların uygulama öncesi ve sonrası kendi içlerindeki başarı düzeylerini incelemenin gruplar arası anlamlı bulunan farkın sınanması için kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığın değerlendirildiği birinci ve ikinci etkinlikler için gruplar içi uyuma bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 3.13. Kontrol Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	1,1625	,5018	,623	19	,541
SON TEST	20	1,0875	,4313			

Birinci etkinlik için kontrol grubunun ön-son test başarı puanları arası farka bakıldığında puanlar arası anlamlı bir fark olmadığı (0,54> 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için kontrol grubunun konuşmadaki akıcılık ön test ortalaması 1,2 iken son test ortalaması 1,1'dir. Buna göre geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa katkı sağlamadığı söylenebilir.

Birinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arası fark Tablo 3. 14'te görülmektedir:

Tablo 3.14. Deney Grubunun Birinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	1,3375	,4158	-14,078	19	,000
SON TEST	20	3,3625	,4013			

Birinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında puanlar arası anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için deney grubunun konuşmadaki akıcılık ilk test ortalaması 1,3 iken son test ortalaması 3,4 'tür. Buna göre Leksikal

Yaklaşım ile gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa katkı sağladığı söylenebilir.

İkinci etkinlik için gruplar içi başarı puanları arasındaki farkın manidarlığına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 3.15. Kontrol Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	1,2000	,4487	1,674	19	,110
SON TEST	20	,9750	,4792			

İkinci etkinlik için kontrol grubunun ön-son test başarı puanları arası farka bakıldığında puanlar arası anlamlı bir fark olmadığı (0,11> 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için kontrol grubunun konuşmadaki akıcılık ön test ortalaması 1,2 iken son test ortalaması 0,98'dir. Buna göre geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa katkı sağlamadığı söylenebilir.

İkinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arası fark Tablo 3. 16'da görülmektedir:

Tablo 3.16. Deney Grubunun İkinci Etkinlik için Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
ILK TEST	20	1,2250	,6433	-12,002	19	,000
SON TEST	20	3,2375	,4013			

İkinci etkinlik için deney grubunun ön-son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında puanlar arası anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Aynı etkinlik için deney grubunun konuşmadaki akıcılık ön test ortalaması 1,2 iken son test ortalaması 3,2 'dir. Buna göre Leksikal Yaklaşım ile gerçekleştirilmiş sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin etkileşim içerisindeki ve karşılıklı konuşmalarındaki akıcılığa katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusunu "Leksikal Yaklaşım, İngilizce seviyesi orta düzey olan öğrencilerin konuşmalarında deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında geleneksel yaklaşımlara göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Öğrencilerden bireysel olarak Atatürk, karşılaştığı zorluklar ve başarıları konusunda verilmiş olan resimler ve ipuçlarını da kullanarak 10 deyimsel fiili konuşmalarında mümkün olduğunca fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarının istendiği başarı testinin birinci bölümünde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,85> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan öğrencilerin verilen deyimsel fiiller ve konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olduğu yorumu yapılabilir.

Son test birinci etkinlikte öğrencilerden kullanmaları istenen 10 deyimsel fiilin ortalama doğru kullanımlarına bakıldığında kontrol grubundaki doğru kullanım aritmetik ortalamasının 0,7 düzeyinde iken deney grubunda bu ortalamanın 7,48 oranında olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir.

Ön test ikinci etkinlikte bilgisayarın avantaj ve dezavantajları konusuyla ilgili konuşma ve tartışma esnasında öğrencilerden kullanmaları istenen 10 deyimsel fiilin ortalama doğru kullanımlarına bakıldığında her iki grubunda başarı puanı aritmetik ortalamasının yaklaşık 0,6 düzeyinde olduğu

görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,64> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan öğrencilerin verilen deyimsel fiiller ve konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olduğu yorumu yapılabilir.

t test sonuçlarına bakıldığında son test ikinci etkinlik için kontrol grubunun ortalama 0,8 düzeyinde deyimsel fiili doğru kullanabilmişken deney grubunda bu oranın 6,9 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında 10 deyimsel fiili doğru kullanmaları açısından anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu fark deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Her iki etkinlik için t test sonuçları neticesinde başlangıçta gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı ancak öğretim sonucunda uygulanan son testte gruplar arası ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan uygulama başlangıcında öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğu ve uygulama sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Her iki etkinlikten elde edilen başarı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş olması Leksikal Yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru şekilde kullanmalarında olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, grupların deneysel işlem öncesi deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmalarında fark yokken işlem sonrası deney grubu lehine bir fark ortaya çıkmıştır.

Grupların kendi içlerindeki başarı puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelendiğinde ise gerek birinci etkinlik gerekse ikinci etkinlik için kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı ancak deney grubunda son testler neticesinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru olarak kullanmalarında anlamlı bir fark yaratmadığı ve etkili olmadığı, buna karşın Leksikal Yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen sözcük öğretiminin

öğrencilerin deyimsel fiilleri konuşmalarında fazla sayıda ve doğru olarak kullanmalarında anlamlı bir fark yarattığı ve etkili olduğu gözlenmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

İkinci araştırma sorusunu "Leksikal Yaklaşım doğrultusunda uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin konuşma becerilerindeki akıcılık uygulamadaki yaklaşımlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Ön test birinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalaması 1,16 , deney grubu aritmetik ortalaması ise 1,34 bulunmuştur. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,24> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında deneysel işlem öncesi konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

Son test birinci etkinlikte kontrol grubunun konuşmadaki akıcılık aritmetik ortalaması 1,1 ve deney grubu aritmetik ortalaması 3,4 olarak bulunmuştur. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test birinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuçtan Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde konuşmalarında kullanabilmeleri sonucu konuşmalarındaki akıcılığın olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Ön test ikinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 1,18 , deney grubu aritmetik ortalamasının ise 1,23 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre ön test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından anlamlı bir fark olmadığı (0,77> 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında

deneysel işlem öncesi konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

Son test ikinci etkinlikte öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığa bakıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 0,98 iken deney grubu aritmetik ortalamasının 3,24 olduğu görülmektedir. Manidarlık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiş olan t test sonucuna göre son test ikinci etkinlikte kontrol ve deney grupları arasında konuşmalarındaki akıcılık açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu (0,00< 0,05) görülmektedir. Bu sonuçlardan gruplar arasında deneysel işlem sonrası konuşmalarındaki akıcılık bakımından anlamlı bir fark olduğu yorumu yapılabilir. t testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığın karşılıklı etkileşim içindeyken de kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde fark gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç ayrıca Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin etkileşim içindeki ve karşılıklı konuşmalarındaki akıcılığı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Gruplarların kendi içlerindeki başarı puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelendiğinde ise gerek birinci etkinlik gerekse ikinci etkinlik için kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı, ancak deney grubunda son testler neticesinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılıkta anlamlı bir fark yaratmadığı ve etkili olmadığı, buna karşın Leksikal Yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen sözcük öğretiminin öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılıkta anlamlı bir fark yarattığı ve etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Leksikal Yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretimi gerek öğrencilerin deyimsel fiilleri fazla sayıda ve doğru bir şekilde kullanmaları gerekse konuşmalarındaki akıcılığı olumlu bir yönde etkilediğinden, Leksikal Yaklaşıma ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarında ve yüksek öğretim hazırlık

okullarındaki programlarda daha fazla yer verilmesi, etkinliklerin bu doğrultuda çeşitliliğinin arttırılarak kullanılması ve program içeriğinin bu yönde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

2. Bu araştırmada Leksikal Yaklaşım ile sözcük öğretimi deyimsel fiiller bağlamında ele alınarak etkililiği araştırılmıştır. Leksikal Yaklaşım uygulamalarının sözcük öğretiminin diğer boyutlarıyla (edat, sıfat, zarf vb.) ve dilbilgisi öğretimindeki etkililiği boyutuyla da incelenmesi ve bu konuda kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.
3. Araştırma sonucunda Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin (deyimsel fiiller bağlamında) öğrencilerin akıcı bir şekilde konuşmalarına olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Konuşmadaki akıcılık şüphesiz yalnızca sözcük öğretimi boyutuyla sınırlı değildir. Ancak araştırma bulguları konuşmadaki akıcılıkta doğru bir şekilde ve fazla sayıda deyimsel fiili kullanmanın akıcılığı büyük oranda etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının bu konuda yapılacak daha kapsamlı bir çalışma ile test edilmesi önerilmektedir.
4. Deyimsel fiiller kavranması ve kullanılması zor olan yapılar olduğundan bu araştırma İngilizceyi orta düzeyde bilen öğrenci grubunda uygulanmıştır. Leksikal Yaklaşımın sözcük öğretiminin diğer boyutlarında ve dilbilgisinde etkililiği konusunda yapılabilecek olan diğer çalışmalarda İngilizceyi hiç bilmeyen ve az bilen gruplar üzerinde çalışılması önerilmektedir.
5. Leksikal Yaklaşım uygulamaları yalnızca etkinlik boyutu ile sınırlı değildir. Lewis'in de (1997) ifadesiyle bu yaklaşımın uygulanması için öğretmenlerin zihinsel algılayış ve bakış açılarının da değişmesi gereklidir. Bu nedenle çeşitli öğretim kademelerinde görevli ve görev alacak İngilizce öğretmenlerine ve okutmanlara bu konuda hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
6. Araştırma bulguları deyimsel fiillerin konuşmadaki akıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle birçok ders kitabında dilbilgisi öğretiminin ve etkinliklerinin ardında, ikincil

önceliğe sahip olan sözcük öğretimi içinde kendine çok küçük bir bölüm ayrılan deyimsel fiillerin ders kitapları içindeki yerinin önemsenmesi ve diğer konular içindeki ağırlığının artırılması, düzenlenecek etkinliklerin Leksikal Yaklaşım doğrultusunda şekillendirilmesi önerilmektedir.

7. Sözcükler cümlede kendi başlarına bulunan bağımsız üniteler olmadıklarından Leksikal Yaklaşım doğrultusunda sözcük öğretimi yapılırken öğretilen sözcüklerle birlikte kullanılan sözcük ve söz öbeklerine de yer verilmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretim süreçlerinde öğrencilerin yeni sözcükleri ve kullanımlarını öğrenirken yalnızca sözlüklerden değil internet ortamında var olan derlem (concordancers) programlarından, sitelerinden yararlandırılmaları ve bu doğrultuda yönlendirilmeleri önerilmektedir.
8. Öğretmenlerin derlem programlarından ve sitelerinden yararlanarak öğretim materyallerini geliştirmeleri ve bu materyalleri paylaşım siteleriyle diğer öğretmenlerle paylaşmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bowen, J.D., Madsen,H., and Hilferty,A.. (1985). *Tesol Techniques and Procedures*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.

Bresnihan, B., and Stoops, B. (1996). Oral Fluency Practice in the EFL Classroom. *Forum, 34*(3), 30

Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. I*nternational Reading Association. 10*, 528–537.

Brown, R. (2004). Review of Really Learn 100 Phrasal Verbs. *TLT Book Review. 28*, 100–110.

Brumfit, C. (1984). Communicative Methodology In Language Teaching: *The Roles Of Fluency and Accuracy*. London: Cambridge University Press.

Büyüközütürk, Ş. (2001). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyükkarcı, K. (2006). *Teaching Phrasal Verbs to Freshman Students at Universities by Using Communicative Approach*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Collins Electronic Dictionaries. (1998). *Collins COBUILD English Collocations*. (Vols.1-2). Harper Collins

1.Davies, M. (2008). *Electronic Time Corpus*. Brigham Young University. 10 Aralık 2007 tarihinde ulaşıldı.
Web: http://corpus.byu.edu/time/x.asp

2.Davies, M. (2008). *BYU Corpus of American English*. Brigham Young University. 10 Aralık 2007 tarihinde ulaşıldı.
Web: http://www.americancorpus.org/x.asp

Deveci, T. (2004). Why and How to Teach Collocations. *Forum. 42* (2), 16–19.

Freeman, D.L. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. England: Oxford University Press

Hill, J. (2000) Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In, M. Lewis, *Teaching Collocation*. England: Language Teaching Publication.

Howarth, P. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics. 19* (1), 24–44.

Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hunson, S., and Francis, G. (1998). Verbs Observed: A corpus driven pedagogic grammar. *Applied Linguistics. 19*(1), 45–72.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kelly, L. (1969). *Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.

Kendall, M.G. (1948). *Rank Correlation Methods.* London: Griffin.

Lextutor Electronic Dictionaries. (2008). *Lextutor Multi Concordance Dictionary and Program*. 10 Aralık 2007 tarihinde ulaşıldı.
Web: http://www.lextutor.ca/multi_conc/

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation*. England: Language Teaching Publications.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Longman Dictionaries (2003). *Longman Dictionary of Contemporary English*. England: Pearson Education Limited.

Nattinger, J., and DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nesselhauf, N., and Tschichold, C. (2002). Collocations in CALL: An Investigation of Vocabulary Building Software for EFL. *Computer Assisted Language Learning. 15* (3), 251–279.

Oxford Dictionaries. (2002). *Oxford Collocations Dictionary.* Oxford: Oxford University Press.

Ördem, E. (2005). *Retention and Use of Lexical Collocations (verb+noun and adjective+noun) by Applying Lexical Approach in a Reading Course.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Pawley, A., and Syder, F.H. (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory*:* native like selection and native like fluency. In J.C. Richards., and R.W. Schmidt, *Language and Communication*. Longman: Longman.

Pearson Education Limited. (2000). *Longman Dictionary of Contemporary English*. England.

Richards, C., and Platt, J. (1992). *Dictionary Of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman:Longman.

Richards, J.C., and Renandya,W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Richards, J.C., and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Schneider, E.W. (2004). How to Trace Structural Nativization: Particle Verbs in the World's Englishes. *World Englishes. 23*, 227–249.

Schmitt, N., and Meara, P. (1997). Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework. *Studies in Second Language Acquisition. 19*, 17–36.

Sinclair, J., and Renouf, A. (1988). A Lexical Syllabus for Language Learning.*Vocabulary and Language Teaching. 1*, 140–158.

Stahl, S.A., and Fairbanks, M.M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction.*Review of Educational Research. 56* (1), 72–110.

Vacca, J.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey,L., Lenhart, L.A.., and McKeon,C. (2005). *Reading and Learning to Read* (Sixth Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Wang, L.Y., and Sun Y.C. (2003). Concordancers in the EFL Classroom: Cognitive Approaches and Collocation Difficulty. *Computer Assisted Language Learning. 16* (1)*,* 83–94.

EKLER

Ek 1. Pre/Post Test Part 1. (Individual Speaking Task)

The pictures below describe the challenges and achivements in Atatürk's life. There are some clues under the pictures. By using the clues and the pictures talk about the challenges and achivements in Atatürk's life for about three minutes. In the box below are some phrasal verbs. Try to use as many of these phrasal verbs as possible in your talk. You have five minutes to think about the topic and take some notes.

show up	run off	get rid of	take away	come up with
bring about	take to	catch on	keep on	miss out

CHALLENGES



(1915-Çanakkale, 1st World War)



(Difficult war years, hunger, drought, famine and a nation's determination to victory)



(1919- enemies in İzmir, 45.000 innocent dead people)



(Sevr-1920, the end of OttomanEmpire. The emperor in Europe, more problems)



(1920–1922 war years. Children in war, seperated families, no food, destroyed land)

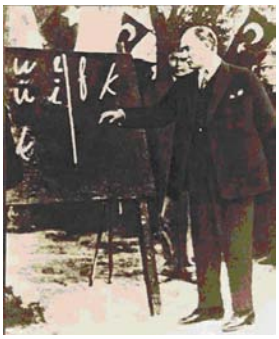
ACHIVEMENTS



(1922-War of Independence enemies are out of the country. Atatürk's determination about victory)



(1923-Lozan treaty, war over, peace agreement, Atatürk's political solutions, new ideas)



(1926-1934 new reforms in various fields- education, agriculture, citizenship, dressing, law on family names etc.)



(New developments in aviation, many new factories)



(More and new developments, adaptation of public to them)



(Popularity of his ideas all over the world)



(1938-death, a new era)

Pre/Post Test Part 2. (Interactive Speaking Task)

In this part of the speaking task, you will be given an argumentative topic. First think about your topic for about five minutes and take some notes if necessary. You will talk about the topic for about 1.5 minutes. Your opponent will be taking notes while you talk. After you finish your talk, your opponent will talk about 1.5 minutes and you will take notes to ask him questions, refute his ideas, clarify any opinions etc. After the talks are over, you will ask questions to each other, answer those questions, and state that your arguments have a better stance. Try to use as many phrasal verbs provided in the box below as possible during your talk or in your questions/answers.

figure out	make up	sit around	end up	set down
opt out	turn up	give away	cut into	come by

Topic: Computers and Internet have made the world a better place to live in.

Pre/Post Test Part 2. (Interactive Speaking Task)

In this part of the speaking task, you will be given an argumentative topic. First think about your topic for about five minutes and take some notes if necessary. You will talk about the topic for about 1.5 minutes. Your opponent will be taking notes while you talk. After you finish your talk, your opponent will talk about 1.5 minutes and you will take notes to ask him questions, refute his ideas, clarify any opinions etc. After the talks are over, you will ask questions to each other, answer those questions, and state that your arguments have a better stance. Try to use as many phrasal verbs provided in the box below as possible during your talk or in your questions/answers.

figure out	make up	sit around	end up	set down
opt out	turn up	give away	cut into	come by

Topic: Computers and Internet have made the world a worse place to live in.

Ek 2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

SCALE 1

ACCURACY (PHRASAL VERB USE)

Please put a tick next to the phrasal verbs which are accurately used during speech.

Class:
Student's Name:

1st Activity(Individual)

Phrasal Verbs	**Accurately Used**
run off	
get rid of	
take away	
bring about	
catch on	
take to	
show up	
keep on	
miss out	
come up with	

Number of accurate use:

2ndActivity(Interactive)

Phrasal Verbs	**Accurately Used**
figure out	
make up	
sit around	
set down	
end up	
opt out	
turn up	
give away	
cut into	
come by	

Number of accurate use:

SCALE 2

OVERALL FLUENCY OF SPEECH

In this part, please put a tick over the mark(grade) that you think the student should get out of fluency.

Student's name: Class:

Expressiveness and Fluency	**TASK–1 (Individual)**	**TASK–2 (Interactive)**
Repeats words and phrases. Fragmented language making conveying meaning too difficult. **"0" POINT**		
Speaks in single word utterances and short patterns. Slight fragmented language sometimes inhibiting communication. **"1" POINT**		
Speaks hesitantly because of rephrasing and searching for words. Slightly frequent pauses. Clear message, minimal communication breakdown. **"2" POINTS**		
Speaks with occasional hesitation. Clear message and no communication breakdown. **"3" POINTS**		
Speaks with near native-like fluency. Any hesitations do not interfere with communication Overall ease of expression. **"4" POINTS**		

Ek.3 Etkinlikler

LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 1

Exercise 1. Fill in the blanks with different possibilities of adverbs so that they form strong partnerships with the phrasal verb “rely on”.

Most people rely	…… …… …… ……	on food aid.

Exercise 2. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb “rely on”.

1. public rely people to transport on are some forced
……

2. weather on the rely can’t here you
……

3. supporters rely its on could longer the traditional no party
……

4. archives historians on simply most rely
……

5. safely you judgment his on rely can
……

Exercise 3. Choose five of these words to make strong partnership with “rely on”.

his sense of touch	hostile activities	late-comers from missing
individual conscience	their realization	medicine would make it possible
official data	inner resources	the provisions of that Act

Rely on



Exercise 4. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb “give up”.

1. sure was I didn’t up until give want I job my to

……

2. territory give Israel Arabs occupied want to all up

……

3. recovery patients discouraged to give on even become up want some and

……

4. ? you suddenly stupidity sensibly up to mankind think behave and going give do is

……

5. own was up won't his something once that give he

……

6. treatment is just decided drugs have who people up for this to give

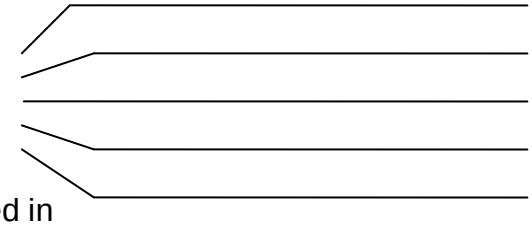
……

Exercise 5. Look at the examples below and cross out the inappropriate use of “give up”.

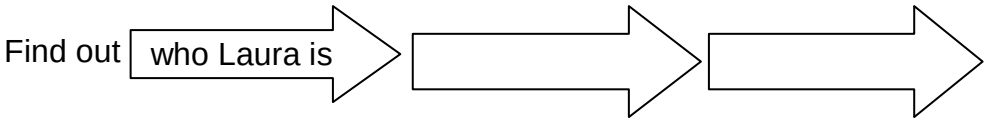
1. Shea was concerned that his team would give up a few quick scores and things would go spiral……..
2. About 14 years ago, to help her give up the death of her husband she went on an overall……..
3. Or, perhaps you'd rather give up train - then you can take advantage of British…..
4. ….''but there’s a trail you can give up with a horse. A company of cavalry couldn't….
5. He found nothing, but he still refused to give up and move out.
6. ….they were about to give up hope of finding their way a huge white wolf…..
7. I like my Sunday dinner and I will never give up my Sunday dinner when I'm dieting right….
8. Well Brett doesn't. I still can't give up being over the edge. Course you can!
9. The army has to persuade their veteran combatants to give up their weapons just for promises.
10. The soldiers are certainly not going to want to give up their arms and Equipment.

Exercise 6. Fill in the blanks so that it provides a strong partnership (collocation) with the phrasal verb “figure out”.

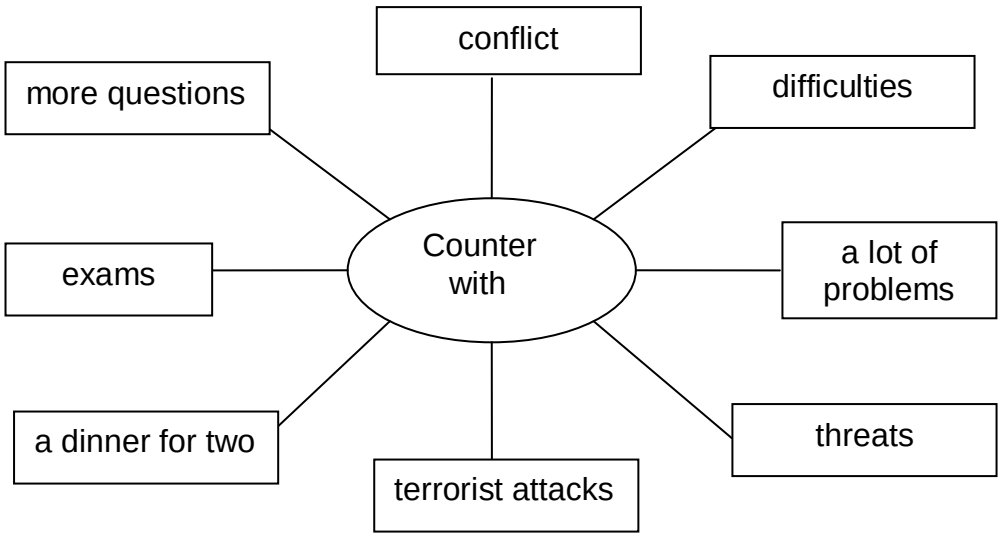
After the terrorist attacks in the country, Turkish officials are trying to figure out …



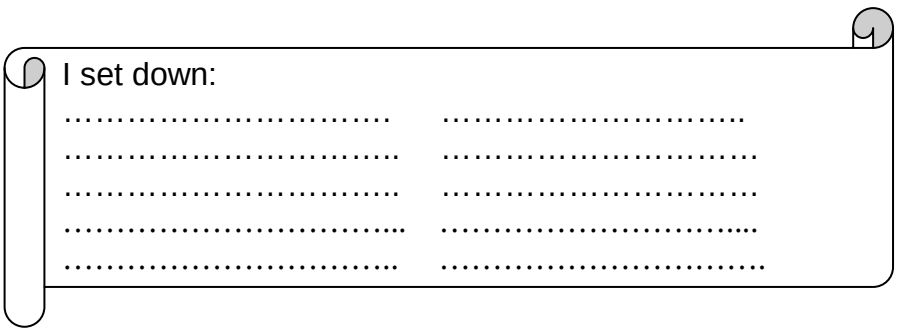
Exercise 7. Larua Palmer got involved in a crime and she is the number one suspect. The police are investigating what Laura Palmer did at the time of the crime.First the police want to find out a bit more about who Laura Palmer is. What can the police find out more?



Exercise 8. Cross out the ones which don’t make strong partnership with the phrasal verb “counter with”.



Exercise 9. Through the end of my life, I decided to keep a diary and set certain things down. What do you think I could set down?



Recycling Exercise 1. Match the verbs with prepositions so that it makes a phrasal verb and fill in the blanks with the appropriate phrasal verb. After that, write a dialogue with your partner using these phrasal verbs and act your dialogue out.

		As answers tricked in, John…….more questions.
Counter	Out	Other times, journalists must…….their own
Rely	On	judgements.
Set	Up	Am I willing to risk being humiliated in class
Find	Down	to……..?
Give	Out	John had …….. his right to privacy.
Figure	With	The kids are yearning for a way of……..the new teacher.
		He picked up a notebook and ……..the previous night's travels.

Recycling Exercise 2. John Roberts was a successful detective working for FBI. He was about to get a promotion after he uncovered the secrets of an important murder. However, the next day he opened his eyes in a South African country being badly beaten and nothing on him. What do you think happened that night and what will John do next? Write a short story using the phrasal verbs in exercise 5 and share your story with the rest of the class.

LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 2

Exercise 1. Match the subjects and the phrases with the phrasal verb “come over” so that they make a strong partnership.

a) He says I'll get her to b) They're just waiting for the proper time to c) Doctor, please d) Janina's father was a Polish Jew who had e) If you wanted to make a person at a distance	come over	1) and have a chat with you 2) here and dump this place into the Adriatic 3) right away. My husband is in great pain 4) to Britain to fight in the war 5) to you you'd probably wave your arms

Exercise 2. Choose five of these words to make strong partnership with “bring about”.

a fairer peace the property of persons a new situation

an understanding the end of the war bank accounts and stocks

a peace settlement

bring about



Exercise 3. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verbs “come over” and “bring about”.

1. workplace computers brought about have changes many the in

…….

2. emotions laughter positive activities would and bring about some

……..

3. me sing and come used she to every over verse to
……

4. sleepiness a came me wave over of
……

5. get chat to you over I and have her a with come will
……

Recycling Exercise 1.

Fill in the blanks with the appropriate phrasal verbs: rely on, give up, figure out, find out, counter with, set down, come over, bring about. Be careful! You need to use some of them more than once.

1. The long-range objective is to _____ consolidation of ownership through use of….
2. Oh no! He says I'll get her to _____ and have a chat with you.
3. ….and Japanese firms, knowing that they can _____ sound and stable government, also know that….
4. I used to even _____ my lunch hours so that I could come home and…….
5. ……is a country that is trying very hard to _____ how to do something no nation on earth has…..
6. …..Department of Commerce. We can no longer _____ interdepartmental machinery
7. …….his dreams because I'm going to help him_____ who killed Laura.
8. I will try to _____ the new graduation requirements
9. scientists did in nineteen fifty nine, to _____ what areas management are weak in.
10. As more problems arose, he _____ more criticism.
11. Just as they were about to _____ hope of finding their way a huge white wolf……
12. …faithfully as possible exactly what Brahms _____ on paper.
13. The purpose of that exercise was to _____ a specification for maternity services.
14. …the results of our impulsive invitations to "_____ next summer and swim in our new pool"

Recycling Exercise 2.

Form a dialogue with your partner about the difficulties you faced when you first came to this university by using as many of the phrasal verbs provided in exercise 1 as possible.

Recycling Exercise 3.

Put a tick if the use/collocation is possible in the following boxes.

	What to do	Who the manager was	A powerful government	Wealth and fortune	A place for relaxation	Someone's thoughts or feelings	Problems or questions	Someone's luxuries	Legislation or peace
Bring about									
Come over									
Counter with									
Set down									
Find out									
Rely on									
Give up									
Figure out									

LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 3

Exercise 1. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb "dry up".

1. dividends dry well family could up
……

2. this so been hot pond completely dried has year that has up the ıt
……

3. completely have dried funds up
……

4. up during the all reservoirs dried the drought
……

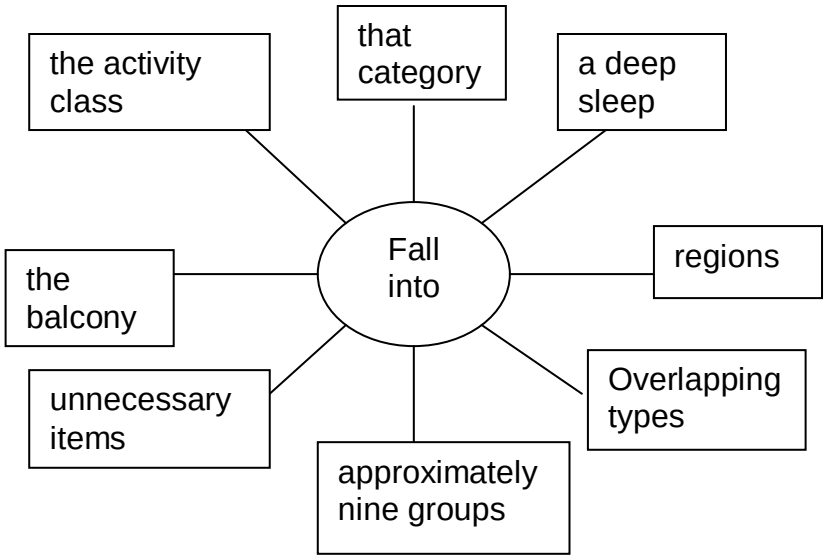
5. has completely and are crops up sun the dried soil the dying the
……

Exercise 2. Put each of the following phrases containing the phrasal verb "blow away" into one of these groups:

a) remove something
b) destroy something
c) kill someone

1. ...nation and one that can locate and blow away a mobile missile deep in enemy….
2. ….lightweight, are more likely to blow away than glass ones unless they are….
3. …I am not fast - I don't blow people away - so I need the ball to….
4. …a kind of trust because they can blow somebody away and make the audience…
5. ….smells of the garden soothe me, and blow the fustiness away for a period….
6. …get some sleep, or the wind will blow us away in the morning –…
7. ….My name's Arnie and I'm gonna blow you away" mould….
8. Germans are simply allowing the letters to <u>blow away</u> in the wind.

Exercise 3. Cross out the ones which don't make strong partnerships with the phrasal verb "fall into".



Exercise 4. Put each of the following into one of these groups using the phrasal verb “run off” If it is used metaphorically, write the meaning it provides.

a) literal meaning
b) metaphorical meaning

1. ….come into the system and not be run off by louder,more vociferous members….
2. ….whenever things got a bit sticky I'd run off to my room, lock the door and….
3. ….trunk in haste, and, like the first, run off without any word of explanation….
4. But then he would run off saying he had to get back…….
5. ….examples of his best work and run off 500 copies of each,….
6. Amy’s husband had run off and left her with two children to bring up.
7. He could run off a comedy monologue in half an hour.
8. A trickle of water began to run off the flowerpots.

Recycling Exercise 1. Match the phrasal verbs with the following phrases so that they make strong partnerships. Sometimes more than one option is possible.

a) Set down b) Figure out c) Rely on d) Dry up e) Bring about f) Blow away g) Fall into h) Give up i) Run off	1) A missile 2) Personal luxuries 3) Laughter and positive emotions 4) One’s feelings or thoughts 5) To a place 6) The new graduation requirements 7) Their own judgements 8) Garage sales or large rivers 9) Certain categories

Recycling Exercise 2. Talk about the advantages and disadvantages of being a celebrity in your country with your partner by using as many of the phrasal verbs in exercise 1 as possible. You can take notes in the box provided below.Meaning should be more important than the form.

LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 4

Exercise 1.

Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb “get around”. One of them provides a different meaning in the sentence it is used. Could you tell how that use differs?

1. the streets cleaned were so easier people get that around can
……

2. bicycles can around on you easily get
……

3. journalist a around lot he as a got
……

4. quickly that jashua town was around in back got ıt
……

Exercise 2.

The following sentences contain one or more ordering mistakes. Correct the mistakes paying attention to the use of the phrasal verb “show up”.

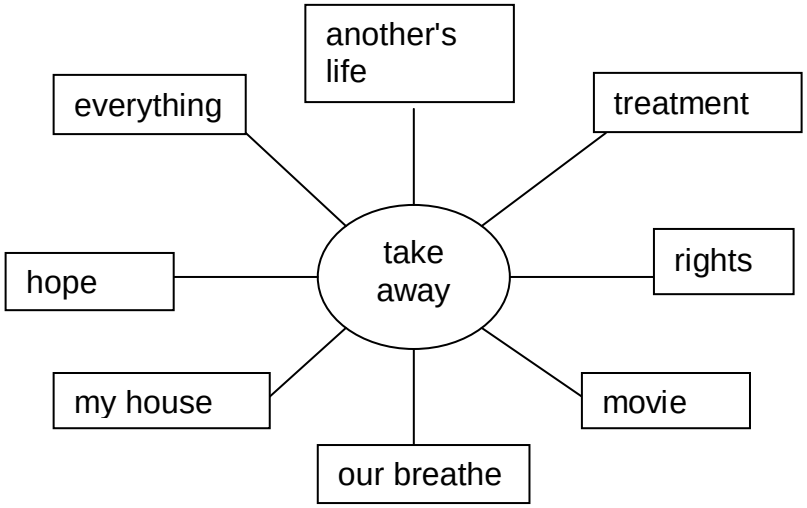
1. the cracks showed up the wall in the sunlight
.....

2. finally I showed Chris up when was almost asleep
……

3. If you expect to show up her you'd better propose marriage
……

4. she didn't come home last night and she either didn't show at school up today
……

Exercise 3.
Find the words which don't make strong partnership with the phrasal verb "take away".



Exercise 4. Fill in the blanks with appropriate phrases so that they make strong partnership with the phrasal verb "get rid of".

1. You'd have to get rid of _____ before you could start a new business.
2. _____ get rid of all the workers, and soon there will be a crisis.
3. _____and helps get rid of toxins.
4. _____ get rid of them?
5. The children rushed off to get rid of _____
6. I threw the saucepan away to get rid of _____

Exercise 5. Put each of the following phrases containing the phrasal verb "make up" into one of these groups:

a) combine together to form
b) invent to deceive
c) become friends again
d) amount or number to the level

1. ……..as they had in the books, and this would make up a part of her delight.
2. …..and when they are joined they make up an atom of hydrogen- the basic building blocks…..
3. I think they are making the whole thing up.
4. …..to the neighboring atoms of oxygen and make up the solid structure of my finger bone….
5. I saved as much as I could, and my mom made up the rest of the Money.
6. …..rocklike materials which are likely to make up the surface of the moon would be partially …..
7. Have you made up with Paty yet?
8. …..regional and occupational groups that make up this nation……
9. …..who may have been old enough to make up their own minds,…..

10. Speed and not Smack then er they can make up their own rules or whatever…..
11. …..party backed by the Muslims who make up some 1.3m of Bulgaria's 9m population

Exercise 6. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb “come by”.

1. ? tickets you on how by did earth these come
……

2. days hard are these come to by Jobs
……

3. France magazines by to are English rural In come rather language hard
……

4. all followed difficult by to support the plans are isn’t come if
……

Recycling Exercise 1. John was a farmer working on one of the biggest farms in England. He was getting richer every year as he was able to get the profit out of his crops. One day, when he woke up, he saw that the fields and the crops were all vanished. He also saw some strange shapes on the fields. What do you think happened that night and how could John solve this problem? Write a short narrative using some of the phrasal verbs in exercise 2 (next page) and share your story with the rest of the class



Recycling Exercise 2. Match the phrasal verbs with the example sentences so that they form strong partnerships.

a) dry up	1) Housing is difficult to….. Opening a restaurant is hard to……. To get a good mark in the exam is difficult to……
b) get rid of	2) They don't ……..anything……from the Earth This crisis…….our hope of buying a house It isn't acceptable to……another's life
c) get around	3) You should……..somewhere to hide Water began to…….the flowerpaths She had to……..to find the father
d) take away	4) The manager wants to…….most of the staff It was a relief to……the weight The burglar had to……the pistol right away
e) come by	5) Varios regional and ethnic groups……..this nation You should…….your mind to be successful After the fight, they finally…….
f) make up	6) Ecocities might one day…….all over the world If you expect her to……,you must make compliments It is better to have psychological problems treated early than to have them…….later in life
g) show up	7) In ecocities, you can……..easily on bicyles or cars If you want to…….a lot, you should choose your job accordingly. You could be a journalist. Don't ……late at night in this part of the city
h) run off	8) When he could……..sleep, it was around midnight All natural food fats …….one of three categories
i) fall into	9) Large rivers…….. after the drought Garage sales would…….. if we don't do anything

LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 5

Exercise 1.

Match the phrases in column one with the ones in column be to make strong partnerships with the phrasal verb “give away”.

a) We are a disciplined side b) This army c) People don't know how much d) Some People thought that	1) I was wrong to <u>give away</u> my crown as a king 2) will never give their country away 3) they <u>give away</u> about themselves by remarks like that 4) who give away very few penalties for foul

Exercise 2.

Fill in the blanks with appropriate phrases so that they make strong partnerships with the phrasal verb “cut into”. The first one is an example.

1. A drop in sales may cut into <u>the owner's earnings</u>
2. Playing outside too much could cut into……..
3. A 2% increase in the salaries of workers may cut into…….
4. Such activities as joining the army or getting married may cut into…….

Exercise 3.

On a summer vacation, John had many problems with the hotel, travel agency, the personel, and many other things. When he came back from his holiday, he decided to let the authorities know about this. He even decided to claim the Money back that he spent. To do this, he first called up the travel agency and told them that the “dream holiday” they offer is actually a lie and the information on the brochure is all wrong. Where else could John have called up?

He called  up

Exercise 4. Rearrange the following items to make sentences containing the phrasal verb “keep on” with its strong partners.

1. car keep decided her to Shayne driving on
……

2. workers government Some getting nothing doing wages extra for keep on
……

3. sun I keep on drops sky the running could the till out
……

4. hoping We EU join the we that on will keep
……

5. rising The ever you imagined keep on far may higher had rents than
……

Exercise 5. Complete the sentences with appropriate phrases so that they make strong partnerships with the phrasal verb “sit around”.

1. Most old ladies in the villages sit around……

2. We may sometimes get lower grades in the exams. I think you should study more for the next exam rather than sit around……

3. As university students we used to sit around at nights for hours……

4. Why don’t you get the suitcases to the car rather than sit around……..

Exercise 6. Fill in the blanks using the phrasal verb “clear out” with its strong collocates.

1. If your drawers are full and messy you need to……..
2. If you have so many bikes on the basement of your house you must…….. ……..
3. If newspapers put a blame on you for something you haven’t done you try to…….

Exercise 7. Complete the sentences with appropriate phrases so that they form strong collocations with the phrases given.

If students don't pay attention to their lessons, they will <u>end up</u>…
If parents don't take care of their children, the children may <u>end up</u>……



Recycling exercise 1.

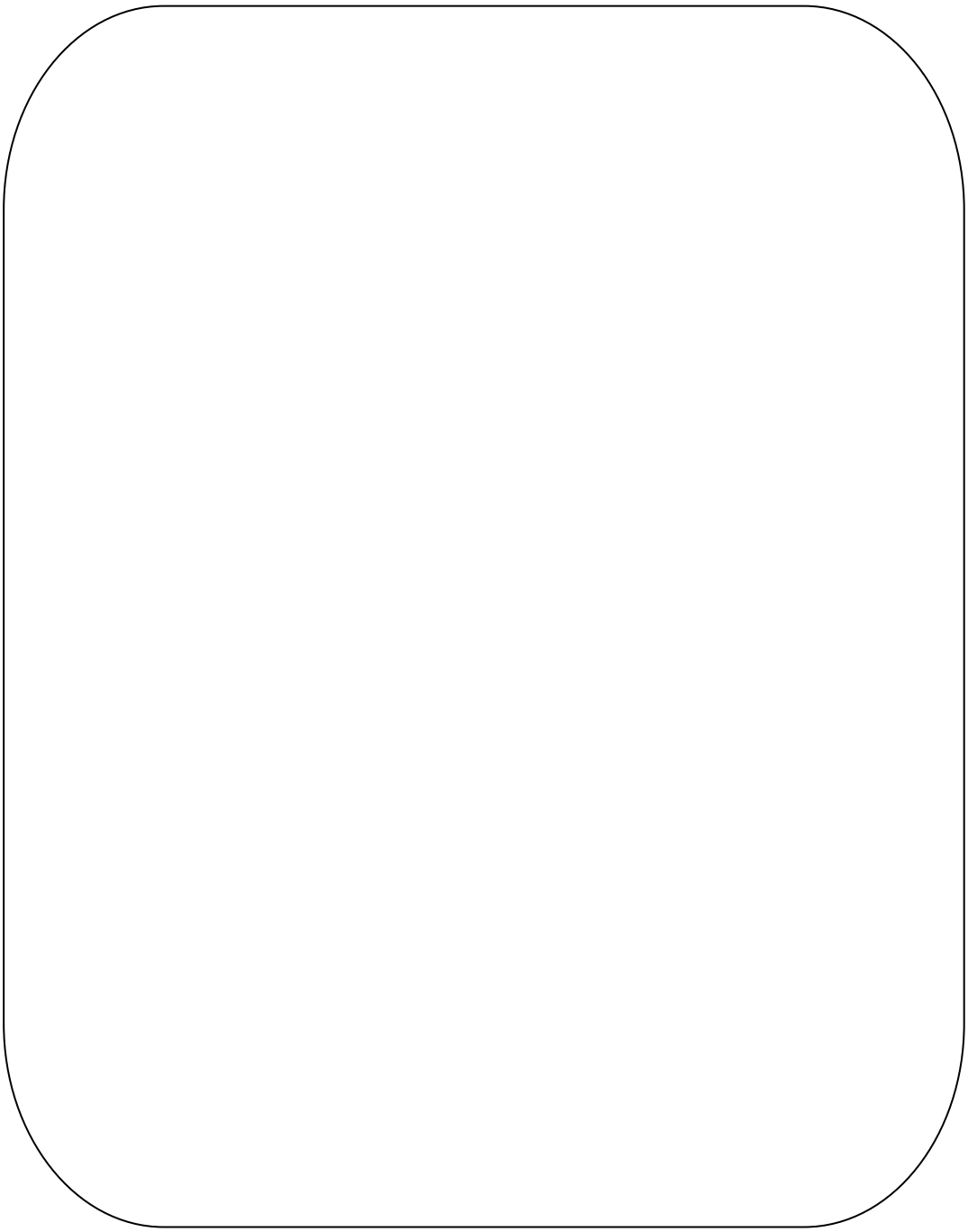
A new project will be organized to help people in need around your neighbourhood. You are asked to contribute to the project with your opinions and suggestions. Please describe your project and your opinions about it using the phrasal verbs provided in the box below**.**

give away	sit around	clear around	cut into

Recycling exercise 2.

The number of murders is increasing just like the overall crime rate. You are a scientist working for NASA and officials asked you to find a device to decrease the crime rate. You worked really hard to create something and you finally got it. Describe your device/machine and tell them how it will be useful in this process using as many of the phrasal verbs in the box as possible.

figure out	come by	get rid of	bring about	show up
end up	take away	make up	run off	keep on



LEXICAL ACTIVITIES WITH PHRASAL VERBS

WEEK 6

Exercise 1. Match the phrases in the boxes to form a complete sentence using the phrasal verb “miss out”.

a) If you don't want to b) some children c) You have to pass this year, so you won't want to d) We would	miss out	1) on knowing much about the comedie if we didn’t know Shakespeare 2) on a brill weekend of fun, you should join us 3) on evening classes 4) because their parents cannot afford to pay for school trips

Exercise 2.
Which of the following sentences containing the phrasal verb “opt out” suggest:

a) Avoid doing a duty	b) Decide not to join in a group or system
c) Exclude or skip	

1. You cannot just opt out the responsibility for the child
2. Britain wants to opt out of the European Social Chapter
3. A new law allows schools to opt out of local authority control
4. In governmental organizations the ones who do the job well aren’t praised and given more duties, so many people opt out the responsibility for even small things.
5 . The legislation allows schools to opt out of local government control
6. Such a clause allows them to opt out of the final phase.
7. Some tax rules allow companies to opt out of paying unitary tax.
8. This means Britain can opt out of a single European currency.

Exercise 3. Find and correct the mistakes in the following sentences which contain the phrasal verb “take to”.

1. she didn't take to seem to his ideas
……

2. I don't think I'd take the idea of sleeping to all night.
……

3. All this bad news is enough to take you make to drink
……

4. Children should learn to take the idea of dinner to being a time the family should be together.
……

Exercise 4. What else falls apart? Fill in the blanks with an approporiate phrase so that they form a strong partnership with the phrasal verb “fall apart”.

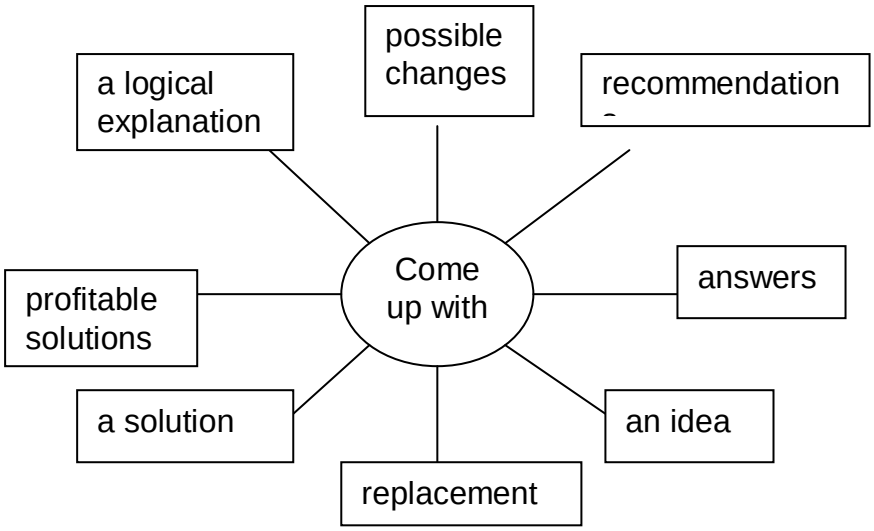
lives religious empire Soviet Union the economy families ……. …….	fall(s) apart

Exercise 5. Look at the example sentences/phrases containing the phrasal verb “throw away” and put a tick in the appropriate boxes. If there is a metaphorical meaning, write that meaning in the box.

Throw away	literal	metaphorical	Seperable	inseperable
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

1. Long-term success is too precious to throw away for transient short-term benefit
2. This is the sort of stuff I write and then throw away"!
3. Customers should throw away open packs and return sealed
4. Secondly, you chose to throw away a weapon which had been once yours
5. It leaves you no choice but to throw away your prejudices
6. Millions of homes continue to `throw away' huge quantities of rainwater
7. They have been so foolish as to throw the old ones away.

Exercise 6. Cross out the one(s) which don't make strong partnerships with the phrasal verb "come up with".



Exercise 7. Rearrange the following items to make strong collocations with the phrasal verb "turn up"

1. Middle East definite evidence will up the turn to in more have

……

2. my up coat pocket my turned watch in

……

3. up neighbourhood turned factories New the in

……

Exercise 8. Match the phrases in the boxes so that they form strong partnerships with the phrasal verb "catch on".

a) The new Korean and Chinese cars b) Lafontaine, never seemed to c) Some people thought that television would never d) The ideas of some genioses such as Einstein	catch on	1) but they were mistaken 2) especially in Turkey 3) around the scientific community 4) with ordinary readers

Exercise 9. Fill in the blanks with an appropriate phrase so that they make strong partnerships with the phrasal verb “look over”.

1. Library users look over……
2. A football physician look over……
3. A doctor look over……
4. A teacher looks over……
5. A country leader look over……

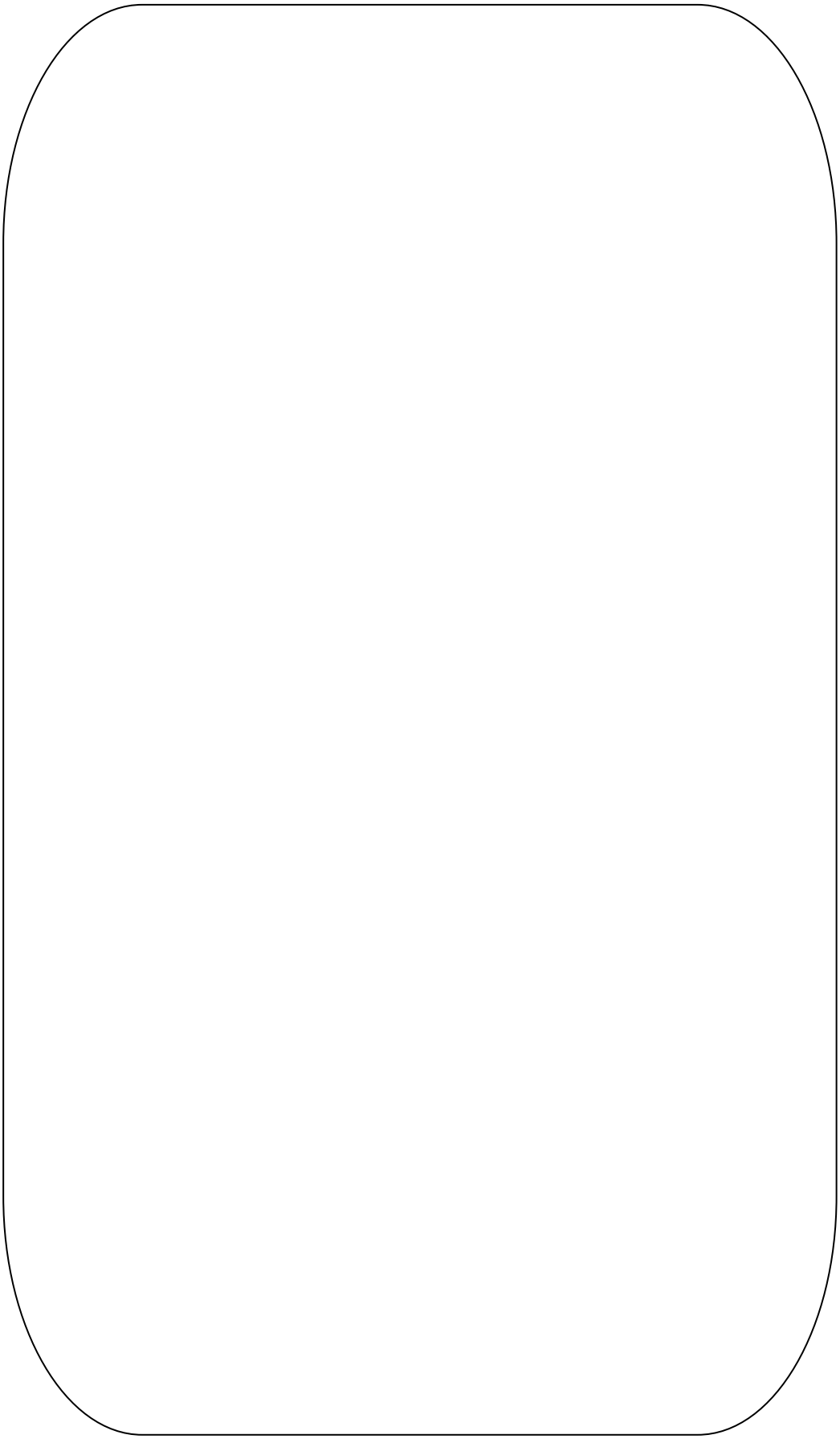
Recycling Exercise 1.

Below is some information about the famous product coca cola. Imagine that you are Doctor John Pemberton, the creator of cola and you are living in the late 1800s. One day with a time machine you had the chance to go fort to 2008 and come back to your time again. Tell what you have seen to your very close friends Using the phrasal verbs provided in the box below.

miss out	take to	come up with	turn up	catch on
look over				

Here is the information:

- In May, 1886, Coca Cola was invented by Doctor John Pemberton a pharmacist from Atlanta, Georgia.
- The name was a suggestion given by John Pemberton's bookkeeper Frank Robinson.
- About nine servings of the soft drink were sold each day. Sales for that first year added up to a total of about $50. The funny thing was that it cost John Pemberton over $70 in expanses, so the first year of sales were a loss.
- Advertising was an important factor in John Pemberton’s success



Recycling Exercise 2. In this part, you will form two groups. Each group will be given a for/ against argument on the same topic. First think about your topic for about three minutes and take some notes. As a group, you will talk about your topic for about 10 minutes. Your opponent group will be taking notes while you talk. After you finish your talk, your opponent group will talk about ten minutes and you will take notes to ask them questions, refute their ideas, clarify any opinions etc. After the talks are over, you will ask questions to each other, answer those questions, and state that your arguments have a better stance. Try to use as many of the phrasal verbs provided in the box below as possible during your talk or in your questions/answers.

make up	figure out	cut into	give away	end up	take away	
keep on	get rid of	show up	bring about	catch on	take to	turn up

Group 1: Advantages of fast food (for)

Group 2: Disadvantages of fast food (against)

