

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI**

YABANCI DİLDE İLGEÇ ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL YAKLAŞIMLAR



Yüksek Lisans Tezi

Tuba YILMAZ UÇMAN

Ankara-2017

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI**

YABANCI DİLDE İLGEÇ ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL YAKLAŞIMLAR

Yüksek Lisans Tezi

Tuba YILMAZ UÇMAN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Ankara-2017

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI**

Tuba YILMAZ UÇMAN

YABANCI DİLDE İLGEÇ ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL YAKLAŞIMLAR

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Yrd. Doç. Dr. Demet GÜL

İmzası

.....
.....

.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi 23.10.2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (22/11/2017)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı

Tuba YILMAZ UÇMAN

İmzası



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
KAVRAMLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Sorunu	1
1.2. Tezin Konusu	5
1.3. Tezin Amacı	5
1.4. Tezin Önemi	5
1.5. Araştırma Soruları	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Bilişsel Dilbilim ve Bilişsel Dilbilimin Temel İlkeleri	11
2.2. Bilişsel Dilbilim Bakış Açısıyla İlgeçler	15
2.2.1. Alanlar Kuramı	18
2.2.1.1. Alanlar Kuramına Göre “In” İlgeci	21
2.2.1.2. Alanlar Kuramına Göre “On” İlgeci	22
2.2.1.3. Alanlar Kuramına Göre “At” İlgeci	24

2.2.2. İmge Şemaları Kuramı	26
2.2.2.1. İmge Şemaları Kuramına Göre “In” İlgeci	29
2.2.2.2. İmge Şemaları Kuramına Göre “On” İlgeci	31
2.2.2.3. İmge Şemaları Kuramına Göre “At” İlgeci	32
2.2.3. Kavramsal Metafor Kuramı	34
2.2.3.1. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “In” İlgeci	36
2.2.3.2. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “On” İlgeci	38
2.2.3.3. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “At” İlgeci	40
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Dilbilimin Yeri	42
2.4. İlgeç Öğretimini Güçleştiren Nedenler	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Çalışma Grupları	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Deneysel İşlem Basamakları	51
3.4.1. Ön-test	52
3.4.2. Öğretim Süreci	54
3.4.3. Uygulama	55
3.4.3.1. Kontrol Grubunda Takip Edilen Uygulama Süreci.....	56
3.4.3.2. Deney Grubunda Takip Edilen Uygulama Süreci	59
3.4.4. Son-test	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	67
4. BULGULAR ve YORUM	67

4.1. I. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	67
4.2. II. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	69
4.2.1. Uzamsal Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	70
4.2.2. Zamansal Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	72
4.2.3. Soyut Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	73
4.3. Gruplar Arası Etki Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	83
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç	83
5.2. Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
ÖZET	108
ABSTRACT	110
EKLER	112
Ek 1: Ön-test	112
Ek 2: Son-test	118
Ek 3: Bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak hazırlanan ders planları	125
Ek 4: Dilbilgisi Çeviri Yönteminden yararlanılarak hazırlanan ders planları	168
Ek 5: Etkinlikler	192

ÖNSÖZ

Dilde anlamlarının rastlantısal bir şekilde ortaya çıktığı varsayılan ilgeçler, farklı alanlardaki kullanımları nedeniyle öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları sözcüksel öğelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, ilgeçlerin sunduğu imgesel anlamlar da göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu dil öğelerinin öğretimini güçleştirmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bu çalışma ilgeçlerle ilgili karşılaşılan güçlük durumlarına ilişkin bir öğretim süreci seçeneği oluşturmayı ve uygulanan bu sürecin öğrencilerde ne gibi öğrenme davranışları yarattığını sınımayı amaçlamaktadır. Yabancı dilde ilgeç öğretimine yönelik bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısı sunan bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Tezin birinci bölümünü oluşturan giriş kısmında araştırma sorunu, tezin konusu, amacı, önemi, teze yön veren problem ve alt problemler sunulmuş; ayrıca bununla birlikte tezin sayıltılarına, kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Tezin ikinci bölümünde teze temel olarak yön veren kuramsal çerçeve betimlenmiş ve bu çerçeveyi oluşturan dilbilimsel kavramlar tanıtılmıştır. Tezin üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, deneysel işlem basamakları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem sunulmuştur. Dördüncü bölümde tezde uygulanan öğretim süreci sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tezin beşinci bölümünde, tez sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların değerlendirilmesi yer almaktadır.

Bu çalışma aşamasına gelinceye kadar yabancı dil öğretimi alanında yetkinlik kazanmamızı sağlayan Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü Yabancı Dil Öğretimi programındaki tüm değerli hocalarıma,

Bilişsel dilbilim alanıyla beni tanıştıran, bu çalışmada her aşamada bana rehberlik eden, bilgi birikimi ve bilimsel bakış açısı ile zorlandığım her noktada bana destek olan, ayrıca

güler yüzünü ve olumlu yaklaşımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam
Yrd. Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK'e,

Tezin son aşamasında istatistiki verilerin çözümlenmesinde bana yol gösteren ve bu
konuda bana destek olan sevgili Selma ÇETİN'e,

Eğitim söz konusu olduğunda beni her zaman destekleyen annem Ayşegül YILMAZ ve
babam Azmi YILMAZ'a ve bana teknik konularda daima destek sağlayan kardeşim Oral
YILMAZ'a,

Çalışmamı gerçekleştirdiğim ve bu süreçte desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen İskitler
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki meslektaşlarıma, yöneticilerime ve çalışmada
yer alan öğrencilerime,

Ve son olarak bu süreçte nazımı çeken, büyük bir anlayış ve sabırla her zaman yanımda
olan, zorlandığım her aşamada beni gülümsetmeyi başaran sevgili eşim Hamit UÇMAN'a
sonsuz teşekkürler.

Tuba YILMAZ UÇMAN

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yerleştiren ve yerleşen kavramlarının şematik gösterimi	19
Şekil 2: “In” ilgecinin şematik gösterimi	21
Şekil 3: “On” ilgecinin şematik gösterimi	23
Şekil 4: “At” ilgecinin şematik gösterimi	25
Şekil 5: Sözcüğün bedenselleştirme ile ortaya çıkışı	28
Şekil 6: Tek, iki ve üç boyutlu ortamlarda “in” ilgecinin şematik gösterimi	30
Şekil 7: KAP şemasına göre “in” ilgeci	31
Şekil 8: İLİŞKİ şemasına göre “on” ilgeci	32
Şekil 9: BİTİŞİKLİK şemasına göre “at” ilgeci	33
Şekil 10: Kaynak ve hedef alan eşlemesi	35

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: “In”, “on” ve “at” ilgeçlerinin alanlara göre örnek kullanımları	20
Tablo 2: “In”, “on” ve “at” ilgeçlerinin imge şematik gösterimleri	33
Tablo 3: Ön-testte kullanılan soru maddelerinin alanlara göre dağılımı	53
Tablo 4: Ön-testte yer alan soru maddelerinin türleri	53
Tablo 5: Uygulama süreci	55
Tablo 6: Son-testte kullanılan soru maddelerinin alanlara göre dağılımı	66
Tablo 7: Kontrol ve deney gruplarına ait ön-test ortalamaları	68
Tablo 8: Kontrol ve deney gruplarına ait ön-test ortalama farkı	68
Tablo 9: Kontrol ve deney gruplarına ait uzamsal alan ön-test sonuçları	70
Tablo 10: Kontrol ve deney gruplarına ait uzamsal alan son-test sonuçları	71
Tablo 11: Kontrol ve deney gruplarına ait zamansal alan ön-test sonuçları	72
Tablo 12: Kontrol ve deney gruplarına ait zamansal alan son-test sonuçları	73
Tablo 13: Kontrol ve deney gruplarına ait soyut alan ön-test sonuçları	74
Tablo 14: Kontrol ve deney gruplarına ait soyut alan son-test sonuçları	74
Tablo 15: Kontrol ve deney gruplarına ait son-test ortalamaları	76
Tablo 16: Kontrol ve deney gruplarına ait son-test ortalama farkı	76
Tablo 17: Kontrol ve deney gruplarının uzamsal alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması	78

Tablo 18: Kontrol ve deney gruplarının zamansal alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması	79
--	----

Tablo 19: Kontrol ve deney gruplarının soyut alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması	80
---	----



KAVRAMLAR LİSTESİ

Alan (Domain): Kavramsal bir varlığa ilişkin uyumlu bilgi yapıları sunan ögedir.

Alanlar arası eşlemeler (Cross-domain mappings): Kavramsal olarak hedef alanı yapılandırmak için kaynak alan üzerinden yapılan eşlemelerdir.

Bedenselleştirilmiş deneyim (Embodied experience): Bedenimiz aracılığıyla dünyayı kavrama ve algılama sürecinde ortaya çıkan temel deneyimlerdir.

Deneyimsel temel (Experiential basis): Çevreyle olan günlük etkileşimlerimize bağlı olarak dünyayı algılamamızı sağlayan ve ayrıca kavramsal metaforları ortaya çıkaran temel dayanaktır.

Eşlemeler (Mappings): Kavramsal sistemimizde yer alan kavramlar arasındaki örtüşmelerdir.

Hedef alan (Target domain): Kaynak alan üzerinden yapılan eşlemelerle kavranabilen ve metaforlar aracılığıyla yapılandırılan alandır.

İmge şeması (Image schema): Günlük etkileşimlerimizden ve gözlemlerimizden ortaya çıkan soyut kavramsal gösterimlerdir.

Kavram (Concept): Kavramsallaştırma odaklı temel bilgi birimidir.

Kavramsallaştırma (Conceptualisation): Anlamın yapılandırılma sürecidir.

Kavramsal metafor (Conceptual metaphor): Farklı kavramsal alanlar arasındaki örtüşmeleri sağlayan bir çeşit kavramsal eşlemedir.

Kavramsal yapı (Conceptual structure): Kavramsal sistemimizde yer alan kavramların örgütlenmesini sağlayan temel bilgi sunumudur.

Kaynak alan (Source domain): Hedef alanı kavrayabilmek için metaforlar aracılığıyla kavramların yapılandırılmasını sağlayan temel alandır.

Somut alan (Basic domain): Doğrudan bedenselleştirilmiş deneyimlerimizden ortaya çıkan, soyut alanın anlamlandırılabilmesi için dayanak sağlayan temel alandır.

Soyut alan (Abstract domain): Bedenselleştirilmiş deneyimlerimize dayanmayan, somut alan üzerinden yapılan eşlemelerle kavrayabildiğimiz alandır.

Yerleşen (Landmark): Bir sahnede geri planda kalan ikincil öğedir.

Yerleştiren (Trajectory): Bir sahnede odak noktası olan, öne çıkan birincil öğedir.

KISALTMALAR

Y: Yerleşen

YT: Yerleştiren



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle başlayan yabancı dil öğretimi yöntembilim tarihçesinde, zaman içerisinde karşılaşılan ihtiyaçlar, farklı yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan bu yaklaşım ve yöntemlerin verimliliği, başarısı ve kullanılabilirliği hiç şüphesiz tartışmalıdır. Ancak günümüzde bilişsel dilbilim uygulamalarının bu alana aktarılmasıyla, yabancı dil öğretimi alanı farklı bir bakış açısıyla farklı bir süreçte seyretmektedir.

Bilişsel dilbilim alanında dil, insan zihninin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir; dolayısıyla dil, genel bilişsel yapımızın bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu yapının oluşumundaki en büyük etmenin ise, bireyin içinde bulunduğu çevre olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda da dilin; bireyin algılama becerisiyle, tümevarım ve imgeleme yeteneğiyle ve en önemlisi de, beden deneyimleriyle biçimlendiği ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısına göre, dilin ifade ettiği kavramların, büyük ölçüde uzamsal ve fiziksel deneyimleri algılama yollarından ortaya çıktığı düşünülmektedir (Tyler & Evans, 2003, s. 23-24). Bu noktadan hareketle, çalışmamızda söz konusu bu bakış açısı temel alınarak, yabancı dilde ilgeçlerin öğretimine dönük bir öğretim süreci seçeneği sunulacak ve elde edilen bulgular tartışılacaktır.

1.1. Araştırma Sorunu

Tarihsel olarak incelediğimizde, ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda zaman içerisinde uygulanan çeşitli politikaların etkisiyle de yenilikler yapılmakta, bu konuda farklı uygulamalar denenmektedir. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin, bu konuda sorun yaşadıkları ve hedeflenen düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olamadıkları kabul edilen bir gerçek

olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelebi, 2006; Demirel, 2003). Bu alanda kullanılan geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin yerini zaman içerisinde çeşitli çağdaş yaklaşım ve yöntemler almaya başlamasına rağmen (Memiş ve Erdem, 2013); yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında hedeflenen noktaya varılamadığı düşünülmektedir (Paker, 2012).

Türkiye'nin hem uluslararası yabancı dil yeterliliği sıralamalarında, hem de ulusal sınavlarda yabancı dil konusundaki durumu açık bir şekilde görülmekte ve ülkemizin İngilizce karnesi ortaya konmaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015). Ülkemizde yabancı dil öğretiminde, harcanan bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen düzeyde verim alınamadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir (Işık, 2008). Yabancı dil, özellikle de İngilizce öğrenmeye yönelik gereksinimlerimizi çok iyi bilmemize rağmen, bu durumun altında yatan birçok farklı neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önemlileri kısaca yeterli düzeyde ve sayıda öğretmen, araç - gereç ve donanım eksikliği ile öğrenci güdülenmesi olarak üç grupta toplanabilir (Taş, 2014). Aynı şekilde, Türkiye'de yabancı dil konusunda açıkça ortada duran başarısızlığın sebebini tek bir etmene bağlamanın doğru olmayacağını savunan Coşkun Demirpolat (2015), elde edilen bu ulusal ve uluslararası veriler ışığında “Neden hala hedeflenen düzeyde yabancı dil öğrenemiyoruz?” sorusuna halen yanıt arandığını belirtmektedir (Coşkun Demirpolat, 2015, s. 7). Bu doğrultuda, yabancı dil konusundaki başarısızlıkların kaynağının çeşitli boyutlarda ele alınabileceğini, bu boyutların birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen iç içe geçmiş sorunlar olduğunu da ileri sürmektedir. Bu sorunları, hizmet öncesi eğitimlerle ilgili sorunlar, istihdam biçimleriyle ilgili sorunlar, fiziksel şartlarla ilgili sorunlar, araç - gereçlerle ilgili sorunlar, yöntemlerle ilgili sorunlar, yabancı dil öğretimi yönetimi ve denetimiyle ilgili sorunlar gibi başlıklar altında inceleyen Coşkun Demirpolat (2015), bu sorunlar için bütüncül bir çözüm yaklaşımının

kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda yaşanan zorlukların, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, dil öğrenimi için ayrılan zaman darlığı ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra; dil politikaları ve dil öğretimindeki yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerçekte bu durum, dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yapılan yanlışlar ve öğrenci sayısının çokluğuyla olumsuz bir tabloyu beraberinde getirmektedir. (Haznedar, 2010). Tüm bu etkenlerin yanı sıra, Türk öğrencilerinin dünya görüşleri, yaşam biçimleri, öğrenim gereksinimleri, psikolojik ve sosyolojik olarak güdülenme eksiklikleri gibi etkenler de bu olumsuz tablonun nedenleri arasında görülmektedir (Acat ve Demiral, 2002).

Söz konusu bu olumsuzluklar, ülkemizde bunca yıl yabancı dil öğretimi verilmesine karşın, dil öğretimi konusunda hedeflenen yüksek başarı oranının yakalanmamasının nedenleri ile ilgili çözüm arayışlarını da beraberinde getirmektedir (Arıbaş ve Tok, 2004; Bayraktaroğlu, 2012; E. Can ve C. Can, 2014; Haznedar, 2012; Paker, 2012, s. 90; Tosun, 2012). Bu noktada da, bilişsel dilbilim bakış açısının yabancı dil öğretiminde çözüm üretmek için kullanılabilecek araçlar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu çalışma da, temel olarak söz konusu sorunların çözümü için bir seçenek oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan, çalışmayı güdüleyen, bilişsel dilbilimin dilin matematiğini, felsefesini ve insan yaşamıyla doğrudan ilintisini ortaya çıkarması nedeniyle yabancı dil öğretimi sürecinin bir bütün olarak ele alınmasını sağlayacağı düşüncesidir. Çünkü bu bakış açısına göre, dilsel yapıların ortaya çıkış mantığını kavramanın, o dili öğrenmeyi kolaylaştırabileceği öne sürülmektedir (Andrea & Evans, 2003; Holme, 2004; Littlemore, 2009; Radden & Dirven, 2007; Tyler, 2008b; Tyler, 2012).

Bu bağlamda bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde yer alan ve anlamlarının genellikle rastlantısal olarak ortaya çıktığı iddia edilen ilgeçler konusu ele alınmıştır. Çünkü

ilgeçlerin anlamlarının ortaya çıkışının yapısal olarak açıklanamayışı ve kullanım alanlarına özgü belirgin kuralların bulunmayışı, bu konunun öğretilmesini ve öğrenilmesini güçleştirmekle beraber, ilgeç kullanımında birtakım sorunlara neden olmaktadır (Özışık, 2014). İlgeçler, iki varlık arasındaki ilişkileri ifade etmektedir ve bu ilişkiler yer, zaman, yönelim, zihinsel ve duygusal durum gibi birçok farklı anlamı içerdiğinden, ilgeçler öğrenciler açısından öğrenilmesi zor bir konu olarak değerlendirilmektedir (Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik, 1985). Ayrıca, ilgeçlerin sayıca fazla olması ve çokanamlı bir yapıya sahip olması da ilgeç öğrenimini zorlaştırmaktadır. Bu durumda da, yabancı dil öğreticilerinin bu konuda daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir (Lorincz & Gordon, 2012).

Bununla birlikte, dillerin kendilerine özgü yasaları, eğilimleri, sorunları olduğu gibi; bütün dilleri kapsayan ortak yasaların, eğilimlerin ve sorunların da olduğu düşünülmektedir (Aksan, 2009, s. 13). Konuşma sırasında zamandan ve emekten tasarruf ederek kolaylık sağlamak amacıyla çeşitli dilbilgisel olaylara yol açan *En Az Çaba Yasası* (*Least Effort*) adı verilen bu eğilim de her dilde görülmektedir (Aksan, 2009, s. 47). Bu bakımdan ele alındığında, çalışmamıza söz konusu olan “in (içinde), on (üstünde) ve at (yakınında)” ilgeçlerinin sunduğu farklı anlamlar, aslında kendi dilimizde de bu yasa bağlamında hal eklerinden biri olan – de kalma (bulunma) durumu ile ifade edilmektedir. Adla gösterilen nesnenin içinde olma, üstünde olma, yakınında bulunma gibi durumları tanımlayan – de kalma (bulunma) hal eki, bu ilgeçlerin belirttiği anlamları sunmaktadır. Örneğin “*kitapta*” (*in the book*) (kitabın içinde), *masada* (*on the table*) (masanın üstünde), *trafik ışıklarında* (*at the traffic lights*) (trafik ışıklarının yakınında) gibi ifadelerde yer alan – de kalma (bulunma) hal eki, En Az Çaba Yasası çerçevesinde “*kitabın içinde*” değil, “*kitapta*” şeklinde; “*masanın üstünde*” değil, “*masada*” şeklinde; “*trafik ışıklarının yakınında*” değil, “*trafik ışıklarında*” şeklinde kullanılmasına yol açmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, İngilizcedeki “in, on ve at”

ilgeçlerinin sunduğu anlamların kendi dilimizde çoğunlukla – de kalma (bulunma) hal eki ile karşılanabildiği anlaşılmakta ve aslında bilişsel açıdan ele alındığında aynı anlamın sunumunun, farklı dillerde farklı dilbilgisel öğelerle ifade edildiği görülmektedir.

Bu doğrultularda ele alındığında, bu çalışmada İngilizcede sıkça kullanılan ve genellikle kullanım alanları bakımından (uzamsal, zamansal ve soyut alanlar) birbiriyle karıştırılan “in, on ve at” ilgeçleri ele alınmış ve bilişsel dilbilim bakış açısıyla bu konuyla ilgili bir öğretim süreci seçeneği üretilmeye çalışılmıştır.

1.2. Tezin Konusu

Bu araştırmanın konusunu, “in”, “on” ve “at” ilgeçleriyle sınırlı İngilizce ilgeçlerin bilişsel dilbilim ilke ve kuramları temel alınarak öğretimi oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, “in”, “on” ve “at” ilgeçleriyle sınırlı İngilizce ilgeçlerin öğretimi sürecinde, bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına dayalı olarak hazırlanan öğretim sürecinin öğrencilerin erişti düzeyine etkisini sınamaktır.

Bu amaca ulaşmak için, sunulacak olan öğretim süreci, bilişsel dilbilim kuramlarına dayalı olarak geliştirilecek ders planları çerçevesinde hazırlanacaktır. Söz konusu ders planlarının oluşturulmasında, çokanlamlılık özelliği gösteren ve İngilizcede en sık kullanılan ilgeçler arasında yer alan “in”, “on” ve “at” ilgeçleri, Alanlar Kuramı (Theory of Domains), İmge Şemaları Kuramı (Image Schema Theory) ve Kavramsal Metafor Kuramı (Conceptual Metaphor Theory) çerçevesinde; uzamsal, zamansal ve soyut alanlar bağlamında sunulacaktır.

1.4. Tezin Önemi

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısı kullanmak, yurtdışında yapılan çalışmalarda gittikçe yaygın hale gelmektedir. Alanyazında birçok araştırmacının bu konuyla ilgili çeşitli çalışmalar yaptığı görülmektedir (Berendi, Csabi, & Kövecses, 2008; Boers ve Demecheleer, 1998; Boers & Lindstromberg, 2008; Condon, 2008; Tyler, 2008a; Tyler & Evans, 2003). Örneğin, Tyler (2008a), “over” (üzerinde) ilgecini ele almış ve yaptığı çalışmada öğretim sürecinde kullanılan bilişsel dilbilim temelli bakış açısının, geleneksel bakış açılarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak, ilgeçlerin arka planında yer alan uzamsal sahnelerin öğrenilmesinin, bu süreci kolaylaştıracağını savunan Tyler ve Evans (2003), ilgeç öğretimiyle ilgili bilişsel dilbilim bakış açısını temel alan araştırmasında, ilgeçlerin anlamsal özelliklerini bilişsel açıdan ele almış ve bu durumun öğrenciler açısından yararlı olduğu kanısına varmıştır. Sözcük öğretimi alanında çalışma yapan Boers ve Lindstromberg (2008) ve Berendi, Csabi ve Kövecses, (2008) de birçok deneysel çalışma yapmış ve yaptıkları çalışmalar sonucunda, sözcük öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısı kullanmanın, ezberleme gibi geleneksel yollara göre daha verimli olduğunu ortaya koymuşlardır. Condon (2008), İngilizcede öğrencilerin en sık sorun yaşadıkları konulardan biri olan öbeksi eylemler ile ilgili çalışmasında, öbeksi eylemleri güdüleyen unsurların ortaya çıkarılmasının, öbeksi eylemlerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır. Boers ve Demecheleer (1998), ilgeçlerin bilişsel dilbilim açısıyla ele alınmasının, anlamsal sorunları azalttığını ve ilgeçlerin imgesel ve soyut anlamlarının nasıl ortaya çıktığının açıklık kazandığını öne sürmüştür. Buna göre, ilgeçlerin imgesel ve soyut anlamları, kavramsal metaforlar aracılığıyla ilgeçlerin uzamsal anlamlarından ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ele alındığında, pedagojik bağlamda öğrencilerin dikkatini ilgeçlerin metaforik anlamla bağlantılı olan uzamsal anlamına çekmenin faydalı olacağını öne sürmüşlerdir (Boers & Demecheleer, 1998).

Türkiye’de de özellikle son zamanlarda yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bakış açısıyla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Arıca Akkök (2008), yabancı dilde imgesel anlamlı dil öğelerinin öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında, deyimlerle temsil edilen imgesel anlamlı dil öğelerinin öğretimine ilişkin bir öğretim süreci seçeneği sunmuş ve çalışma sonucunda sunulan sürecin deyim anlamını yorumlamaya olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarının yabancı dil öğretimi sürecine nasıl katkı sağlayabileceğini tartışan Arıca Akkök (2015), yabancı dil öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramının sözcük varlığını geliştirme amaçlı etkinliklerde kullanımı üzerine odaklanarak bu yönde bir çalışma yapmıştır. Başka bir çalışmada değişmece ya da imgesel anlamlı dil öğelerini yorumlama sürecindeki değişkenler üzerinde çalışan İbe Akcan ve Arıca Akkök (2016), bu süreçte soyut düşünme yetisi, zihinsel imge oluşturma yetisi, yaş ve cinsiyet gibi çeşitli bireysel farklılıkların rol oynayabileceğinden bahsederek, bu süreci bilişsel dilbilim bakış açısıyla ele almıştır. Yaptıkları çalışmanın sonucunda yaş grupları arasında ortaya çıkan anlamlı fark ile yaş değişkeninin, diğer değişkenlere göre bu süreçte daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, yaptıkları çalışmada kullanılan bağlamsal bilgi ve ipuçlarının bu öğelerin yorumlanmasında olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalara ek olarak, Kavramsal Metafor Kuramının öbekli eylemlerin öğrenilmesinde kullanılabileceğini savunan Karahan (2015), yaptığı çalışmada Kavramsal Metafor Kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim sürecinin öğrencilerde olumlu öğrenme davranışları geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca Türkçede eğretileme ve düzdeğişmece olgularını, geleneksel sözbilim yaklaşımından farklı olarak bilişsel dilbilgisi çerçevesinde gözden geçiren Koşaner ve Yozgat (2014), bu iki süreci Türkçe örnekler üzerinde incelemiş ve elde ettikleri sonuçları bilişsel dilbilim açısından değerlendirmiştir.

Söz konusu bu çalışmanın ise, öncelikle ülkemizde yeni yeni öne çıkan bir disiplin olarak tanınan bilişsel dilbilim alanındaki ilke ve kuramları yabancı dil öğretimine aktarması

bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu bakış açısının, son yıllarda hem yurt dışında hem de ülkemizde yapılan çalışmalara yön vermeye başladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dilde ilgeç öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayıca az olmasının da, bu çalışmanın özgünlüğünü ön plana çıkaracağı ve bu konuya olan farkındalığı arttıracacağı düşünülmektedir. İlgeç öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi gibi geleneksel bakış açılarıyla hazırlanan bir öğretim süreci seçeneğinin aksine; bu çalışma sunduğu farklı ve yeni bakış açısıyla, ilgeçleri güdüleyen unsurların vurgulanarak; bu konuda deneyim temelli bir çözümleme sunması ve ilgeçleri güdüleyen unsurlarla ilgili farkındalık düzeyi oluşturması bakımından da önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın anlama dair kavramsal ilişkilerin ortaya çıkarılarak, dinamik bir edim olan öğrenme sürecine öğrencileri bilişsel olarak dâhil etmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırma Soruları

Tezin genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- I. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
- II. Çalışma grubuna sunulan öğretim süreci öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin erişim düzeylerinde farklılık yaratmış mıdır?
 - a. Uzamsal sahneleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?
 - b. Zamansal özellikleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?
 - c. Soyut alanları betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir:

- Öğrenciler 2015-2016 eğitim öğretim yılında yapılan ve kurum müdürlüğü tarafından hazırlanan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre, İngilizcede A2 düzeyindedir.
- Öğrenciler İngilizcede A2 düzeyinde oldukları için “in, on ve at” ilgeçlerini zaten genel olarak tanımakta ve anlamlarını bilmektedir.
- Araştırma sürecinde denetim altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın deney grubu, Ankara İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenci sayısı 32 olan Anadolu Meslek Programı 10/A Elektrik Elektronik Teknolojisi sınıfı ile kontrol grubu öğrenci sayısı 32 olan Anadolu Meslek Programı 10/I Makine Teknolojileri sınıfı ile sınırlandırılmıştır. Çalışma, 2015–2016 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde Nisan ayı içerisinde (1 - 29 Nisan 2016 tarihleri arasında) haftada 80 dakika olmak üzere, bir aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “in, on ve at” ilgeçleri KAP (CONTAINER SCHEMA), İLİŞKİ (CONTACT SCHEMA) ve BİTİŞİKLİK (ADJACENCY SCHEMA) şemaları temelinde; uzamsal, zamansal ve soyut alanlara ilişkin anlam özellikleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öğretilmesi hedeflenen “in, on ve at” ilgeçlerinin seçilme nedeni ise, bu üç ilgecin yabancı dilde neredeyse ilk öğrenilen ve en sık kullanılan ilgeçler olmasıdır.

Araştırmanın kuramsal temeli Kavramsal Metafor Kuramı (Lakoff & Johnson, 1980), Alanlar Kuramı (Langacker, 1987) ve İmge Şemaları Kuramı (Johnson, 1987) çerçevesinde oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı ise, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme, tümce tamamlama, ilgeç öbeği tamamlama, doğru olanı seçme, doğru – yanlış gibi soru türlerinin bulunduğu ön-test ve son-test olarak sınırlanmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teze yön veren kuramsal çerçeve betimlenecektir. Kuramsal çerçeve betimlenirken öncelikle bilişsel dilbilim alanı ve bilişsel dilbilimin temel ilkeleri tanıtılacak, daha sonra tezde yer alan kuramların sunduğu bilişsel bakış açısıyla ilgeçlerin nasıl ele alındığı tartışılacaktır.

2.1. Bilişsel Dilbilim ve Bilişsel Dilbilimin Temel İlkeleri

Bilişsel dilbilim bakış açısına göre dil, fiziksel çevremizi bedenimiz aracılığıyla nasıl deneyimlediğimizi ve bu deneyimleri nasıl yapılandırdığımızı yansıtmaktadır. Bilişsel dilbilimin temel sayıltıları dilin, beden, zihin ve sosyo-fiziksel deneyimlerle nasıl ilişkilendirildiğinin açıklanmasına dayanmaktadır. Bu sayıltılar doğrultusunda da, anlamın bedenselleştirilmiş bir yapıya sahip olduğu kabul edilmektedir (Lakoff & Johnson, 1999). Bilişsel dilbilim, bu nedenle dil çalışmalarında anlama, kavramsal süreçlere ve beden deneyimlerine büyük önem vermektedir (Evans, 2007, s.22; Langacker, 1987, s.13). Bu alanda yapılan çalışmalar, zihinsel gösterimlerin ve duyu-devinimsel süreçlerin birtakım ortak düzeneklere sahip olduklarını göstermektedir (Boot & Pecher, 2011). Buna göre, bireylerin deneyim kazanma ve dünyayı algılama yolları ile düşünme ve dili kullanma yolları arasında birtakım ortak özellikler bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, tüm insanların ortak bir kavramsallaştırma sığalarının bulunduğu sonucuna varılmaktadır (Evans & Green, 2006, s. 101; Tyler & Evans, 2003, s. 3-4).

Söz konusu bu dilbilimsel yaklaşım, aslında önemli bir noktayı öne çıkarmaktadır; kullandığımız dilsel yapılar, bedenimiz aracılığıyla deneyimlediğimiz eylemler sonucunda ortaya çıkmakta ve kullandığımız dil de bu yönelimleri yansıtmaktadır.

Böylece, anlamın mantıksal bir sunumu olduğu öne sürülmekte ve rastlantısal olarak ortaya çıktığı görüşü de çürütülmektedir.

Bu açıdan ele alındığında günümüzde, dilbilgisinin yapısını anlamlandırma çalışmalarında artık bilişsel dilbilim önemsenmektedir (Geeraerts & Cuyckens, 2007, s. 14). Bilişsel dilbilim, anlam kavramını bağlam içerisinde değerlendirmekte ve anlamın oluşmasında kazanılan deneyimleri ön plana çıkarmaktadır. Deneyimlerimiz ve kavramsallaştırma sürecimiz, sinir sistemi yapımızın süzgecinden geçerek, dış dünyayla olan etkileşimimize bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu yüzden, dilin tüm yönleriyle anlamlı olması gerektiği düşünülmektedir (Fauconnier & Sweetser, 1996; Tyler, 2012, s. 28). Yapılan dilsel ifade ve yorumlar uygun bir şekilde dile yerleştiğinde, doğası gereği sembolik olan dilbilgisi yapılarının bile açıklanabilirliği ve anlamlılığı bu yolla ortaya çıkmaktadır (Langacker, 2010, s. 58). Bu çerçevede düşünüldüğünde bilişsel dilbilim, dilin temel örgütlenme ilkesi olarak anlamı ve anlamın oluşumunu kabul etmektedir.

Bu bakımdan değerlendirildiğinde, dilbilime farklı bir bakış açısı getiren; yeni kuram ve kavramların ortaya çıkmasını sağlayan bilişsel dilbilim, 1980’li yıllarla birlikte ortaya çıkan dilbilimsel bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın, temel bilişsel örgütlenmeyi yansıttığı ve genel olarak, dilsel bilginin biçim ve anlam arasındaki uzlaşımsal eşlemeye dair kanıtlar sunduğu düşünülmektedir.

Bilişsel dilbilim, dili bilişsel yapımızın bir yansıması olarak ele alması ve bu nedenle dili bilişsel işlevi açısından incelemesi bakımından geleneksel bakış açılarından ayrılmaktadır (Tyler, 2008b, s. 459). Bu noktada bilişsel sözcüğü, dünyayı algılamamızı sağlayan bilgi yapıları anlamında kullanılmaktadır (Geeraerts & Cuyckens, 2007, s. 5). Bu açıdan düşünüldüğünde, Geeraerts (2006) bilişsel dilbilimde bu alanın bilişsel yönünü ortaya çıkaran ve bu bağlamda dille ilgili yapılan çalışmaların bilişsel bir yaklaşımla değerlendirilmesini sağlayan bir temel özellik ve dört ilke bulunduğunu öne sürmektedir. Bu temel özelliğe göre *dil, tamamen anlamla ilgilidir*. Dil, bilgiyi örgütlemek, işlemek

ve göndermek için kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan, dile dair bilişsel bir yaklaşımın, anlama odaklandığını söylemek mümkündür (Geeraerts, 2006, s. 3). Bilişsel dilbilimin dört ilkesine göre, ilk olarak, *dilsel anlam, bakış açısına göre belirlenmektedir*. Bir başka ifadeyle, anlam dünyayı farklı bir yolla yorumlamamızı, dünyaya bakış açımıza bir derinlik kazandırmamızı sağlamaktadır. Dilsel ifadelerde görülen uzamsal bakış açılarını ele almak ve aynı nesnel durumun dilsel olarak farklı şekillerde yorumlanmasını incelemek bu noktanın daha kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır (Geeraerts, 2006, s. 3). İkinci olarak, *dilsel anlam dinamik ve esnektir*. Çevremizdeki yeni deneyim ve değişiklikler, karşılaşılan durumların dönüşümlerine ait anlamsal kategorilere uyum sağlamamızı, ince ayrıntılar ve olağan dışı durumlar için zihnimizde yer açmamızı gerektirmektedir (Geeraerts, 2006, s. 4). Kısaca dil, sürekli değişen bir sistemdir. Bu nedenle yaşanan değişiklikleri yansıtmaktadır (Tyler & Evans, 2003, s. 3-4). Üçüncü olarak, *dilsel anlam ansiklopediktir, özerk değildir*. Dilde oluşturduğumuz yapılar, birey olarak tüm deneyimlerimizi yansıtmaktadır. Bir diğer ifadeyle, dilsel anlam diğer bilişsel yeteneklerimizle birleşen dünya bilgimizi içermektedir (Geeraerts, 2006, s. 5). Çünkü sözcükler söylem aracı olarak sınırlı ifadesel güce ve anlama sahiptir. Bir diğer ifadeyle, bireyin duyduğu ya da okuduğu sözcükler, zihnin bir dizi bilişsel işlemi başlatıp yürütmesini tetiklemekte ve bu sayede eksik bilgileri dünya bilgisine başvurarak tamamlamasına olanak sağlamaktadır (Littlemore, 2009, s. 1-4). Dördüncü olarak, *dilsel anlam, kullanıma ve deneyime dayalıdır*. Dilsel anlamın deneyimle bütünleşerek ortaya çıktığı görüşü, anlamın deneyim temelli olduğu ve deneyimlerden kaynaklandığı düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Tam bu nedenle de, bilişsel dilbilim kullanım temelli dilbilgisi olarak da değerlendirilmektedir. Bu bakımdan dilbilgisinin deneyimsel doğasının bu anlamda ön plana çıkması, dilin kullanımlarına ait deneyimlerin de dikkate alınmasını gerektirmektedir (Croft & Cruse, 2004, s. 3-4; Geeraerts, 2006, s. 5; Tyler, 2012, s. 23).

Bu bakış açısının yanı sıra, Evans ve Green (2006) ise bilişsel dilbilimin *genelleme ilkesi* ve *bilişsellik ilkesi* olmak üzere iki temel ilkesi bulunduğunu öne sürmektedir (Evans & Green, 2006, s. 27).

Genelleme ilkesine göre; dil, genel bilişsel sistemimizin özelliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilke, dilin tüm yönlerinden sorumlu olduğu genel ilkelere dikkat çekmektedir (Lakoff, 1990). Geleneksel bakış açısına göre dil, sesbilim, biçembilim, sözdizim gibi farklı alt sistemlerden oluşan ayrı bir sistem olarak ele alınmaktadır (Tyler, 2012, s. 13-14). Bilişsel dilbilime göreyse dil, insan düşüncesinin bir parçası olarak değerlendirilmekte ve daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Langacker, 1987, s. 12; Tyler, 2012, s. 15). Bu ilkeye göre, dilin tüm özelliklerinden ve farklı görünümünden sorumlu genel ilkeler bulunmaktadır. O yüzden bu ilke, parça parça alt sistemlerden oluşan dil olgusundan ziyade; farklı dilsel bilgilerin insanın genel bilişsel sisteminden ortaya çıkarak dili nasıl oluşturduğunu incelemektedir (Evans & Green, 2006, s. 28).

Bilişsellik ilkesine göre, bilişsel dilbilim; dilin bilişsel yapısını, insanoğlunun sahip olduğu genel bilişsel sistemden ayrı tutmamaktadır. Bu nedenle dilsel olaylarla ilgili açıklamaları, genel bilişsel izlemler doğrultusunda yapmaktadır (Janda, 2010, s. 1-3). Bilişsel dilbilimin temel bakış açısına göre dil; kültürel, psikolojik, iletişimsel ve işlevsel öğeleri yansıtan; yalnızca kavramsallaştırma süreci ve zihinsel işlemler aracılığıyla anlaşılabilen genel bilişsel sistemimizin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, oluşan tüm bilişsel yapılar dile yansıdığı için, dilin bilişsel yapısı, genel bilişsel sistemimizden ayrı görülmemelidir (Janda, 2010, s. 5-6). Bununla birlikte, bilişsel açıdan bakıldığında, dil eş zamanlı bir algılamayı ve birbirinden bağımsız dilsel birimlerin anlık üretimini gerektirmektedir (Croft & Cruse, 2004, s. 2; Tyler, 2012, s. 36). Bu doğrultuda da bilişsel dilbilim, dili diğer bilişsel yetilerle aynı temellere dayanan ve

bu yetilerle devamlı etkileşim halinde bulunan genel bilişsel sistemimizin bir parçası olarak ele almaktadır (Asgari, 2013, s. 182-183; Ungerer & Schmid, 1996). Bu ilke, dili bilişsel bir eylem olarak görerek; biçim, anlam ve dil ilişkisini bilişsellik çerçevesinde ele almaktadır (Ungerer & Schmid, 1996).

Özetle, söz konusu tüm bu yönlerden ele alındığında, bilişsel dilbilimin, dilbilime farklı bir bakış açısı kazandıran bir disiplin olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu yeni bakış açısı, söylemin alt mantığını irdeleyerek, anlamın ortaya çıkışını gerekçelendirmekte ve dil kullanımına ait yaşadığımız ancak farkında olmadığımız bir takım dilsel gerçekleri ortaya çıkarmaktadır. Bilişsel dilbilim, dilin görünen yapısının da ötesine geçmekte ve dilbilgisini, kavramsallaştırmayı, söylemi ve düşüncenin kendisini oluşturan bilişsel işlemlerin karmaşık arka planını incelemektedir. Tüm bunlara göre, bilişsel dilbilim, kavramsal yapının, algılar aracılığıyla, insanoğlunun dünyayla olan etkileşimi sayesinde şekillendiğini öngörmektedir. Kısacası, anlamın oluşmasında; yaşadığımız deneyimler, insanoğlunun sahip olduğu sinir sistemi yapısı ve içinde yaşadığımız dünya rol oynamaktadır. Bu nedenle bu disiplin, dili kullanım temelli bir olgu şeklinde değerlendirerek dilin diğer bilişsel yeteneklerle etkileşim halinde olduğunu öne sürmektedir. Bu bakımdan ele alındığında da, bilişsel dilbilim dilin zihinle ve sosyofiziksel (bedenselleştirilmiş) deneyimlerle ilişkisini ele alan yeni bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Bilişsel Dilbilim Bakış Açısıyla İlgeçler

Yaşadığımız deneyimlerde, fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşim sonucunda elde edilen kavramlardan biri de ilgeçler aracılığıyla kodlanan uzamsal ilişkilerdir. Birçok araştırmacı, uzamsal ilişkilerin, kavramların ilgeçler aracılığıyla nasıl kodlandığını ve anlamın nasıl ortaya çıktığını araştırmaktadır. Bir başka ifadeyle, hedef olarak belirlenen nesnenin konumunun, hangi ilişkilere dayanarak ilgeçleri ortaya çıkardığını incelemekte,

insanların uzamı algılama ve kavrama konusuna odaklanarak, ilgeçler gibi uzamsal ilişkileri belirten söz varlıklarının bunu nasıl yansıttığını araştırmaktadır (Geeraerts, 1989; Hill, 1982; Landau & Ray, 1993; Pederson, 1995; Sinha & Lis, 1995; Taylor, 1988).

Bilişsel dilbilimde, ilgeçlere yönelik çalışmaların rolü oldukça büyüktür; çünkü ilgeçler, kavramsallaştırılabilen ve bilişsel açıdan incelenebilen temel uzamsal ve kurulumsal ilişkileri ifade etmektedir. Bu doğrultuda ele alındığında ilgeçler, bilişsel dilbilimde önemli bir yere sahip olan *imge şemalarıyla* oldukça yakından ilgilidir (Langacker, 2008, s. 32); çünkü imge şemaları, uzamsal ilişkileri kavramsallaştırması bakımından ilgeçler için temel oluşturmaktadır (Lakoff & Johnson, 1999, s. 30-36). Bu şemalar, beden deneyimlerimize ve fiziksel uzamda yer alan nesnelerle olan etkileşimimize dayanmaktadır (Radden & Dirven, 2007, s. 304). Bu bakımdan düşünüldüğünde, örneğin, “*under*” (altında) ilgeci DİKEYLİK şemasını (VERTICAL ORIENTATION SCHEMA), “*on*” (üzerinde) ilgeci İLİŞKİ şemasını (CONTACT SCHEMA), “*in*” (içinde) ilgeci KAP şemasını (CONTAINER SCHEMA), “*behind*” (arkasında) ilgeci ÖN-ARKA şemasını (FRONT-BACK SCHEMA) çağrıştırmaktadır (Radden & Dirven, 2007, s. 160).

Bu yönden ele alındığında, bilişsel dilbilim dilsel olgulara dair anlamlı gerçekler ortaya koyarak, bilişsel açıdan makul açıklamalarda bulunmaktadır. Bu sayede de ilgeçler, öbeksi eylemler, koşul kipleri ve tanımlık gibi rastlantısal olarak ortaya çıktığı iddia edilen ve öğrenciler için zor ve karmaşık sayılan konulara ışık tutmaktadır (Lindstromberg, 2010; Tyler & Evans, 2003). Bu konuda bilişsel dilbilimdeki kuramsal gelişmeler, ilgeçler gibi nedensiz olarak ortaya çıktığı düşünülen dilbilgisi konularının aslında sistematik bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekmektedir (Lakoff, 1987; Littlemore, 2009; Radden & Dirven, 2007; Tyler, 2012; Tyler & Evans, 2003). Bu bakımdan, insanın bilişsel yetenekleri ve bedenselleştirilmiş deneyimleri aracılığıyla,

ilgeçlerin anlamlarının rastlantısal olmaktan ziyade, sistemli ve güdümlü olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Tyler, 2012, s. 216). Bilişsel dilbilim araştırmacıları, fiziksel olarak bedenimizin ve içinde yaşadığımız çevrenin kullandığımız dil üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle, fiziksel olarak varlığımızın uzamsal doğasının da, ilgeçlerin anlamlarını bu yönde şekillendirdiği düşünülmektedir. Ayrıca bu açıdan bakıldığında, ilgeçlerin sunduğu soyut anlamlarla ilgili olarak, uzamsal sahnelerin, somuttan soyuta gerçekleşen anlam genişlemelerinin temelini oluşturduğu görüşü de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda da, ilgeçlere ait anlamların düzenli anlam ağları şeklinde sunulduğu görülmektedir (Lindstromberg, 2010; Taylor, 1988, s. 303; Tyler & Evans, 2003, s. 11). Bu yönlerden ele alındığında, ilgeçlerin anlamlarıyla ilgili bir çalışmada ele alınması gereken en önemli nokta, ilgeçlerin çokanlamlı doğası olmalıdır. Çünkü ilgeçlerin anlamları birbirinden bağımsız ancak birbiriyle ilişkili bir anlam ağı çevresinde oluşmaktadır. Tam merkezde temel bir anlam bulunmakta ve diğer anlamlar genişleyerek bu anlamın etrafında oluşmaktadır (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lindstromberg, 2010). Bilişsel dilbilime göre de bu anlam ağı, sistematik ve gayet doğal bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Lakoff, 1987, s. 91; Tyler & Evans, 2003, s. 38).

Bu doğrultuda düşünüldüğünde, ilgeçlerin çokanlamlı doğasını daha detaylı bir şekilde incelemek için, bilişsel dilbilimde yer alan Alanlar, İmge Şemaları ve Çağdaş Metafor Kuramlarına ait temel kavramların ele alınması gerekmektedir. Bu bakış açılarına göre değerlendirildiğinde, ilgeçlerin çokanlamlı yapısının, imge şemalarının altında yatan imgesel dönüşümlerden ve metaforik uzanımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Lakoff, 1987, s. 460; Langacker, 2008, s. 32). Bir diğer ifadeyle, ilgeçlerin sundukları imgesel anlamlar, kavramsal metaforlar aracılığıyla uzamsal anlamlardan ortaya çıkmaktadır. Bu noktada pedagojik bağlamda ele alındığında, öğrencilerin dikkatini metaforik uzanım içeren uzamsal anlamların bu yönlerine çekmenin, ilgeçlerin öğretimini ve öğrenimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Boers & Demecheleer, 1998, s. 197).

Özetle, öğrenilmesi ve öğretilmesi kavramsal açıdan zor olarak algılanan ilgeçler konusunun, bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak daha kolay bir şekilde ele alınabileceği düşünülmektedir. Bu şekilde ilgeçlerin uzamsal sahnelerle ilgili anlamları İmge Şemaları Kuramı aracılığıyla, metaforik uzanımlarla ilgili anlamları Kavramsal Metafor Kuramı ve Alanlar Kuramı aracılığıyla çok daha anlaşılabilir bir şekilde açıklanabilecektir. Aşağıda önce bu kuramlar açıklanacak, ardından bu kuramlara dayalı olarak ilgeçlerin bu özellikleri sunulacaktır.

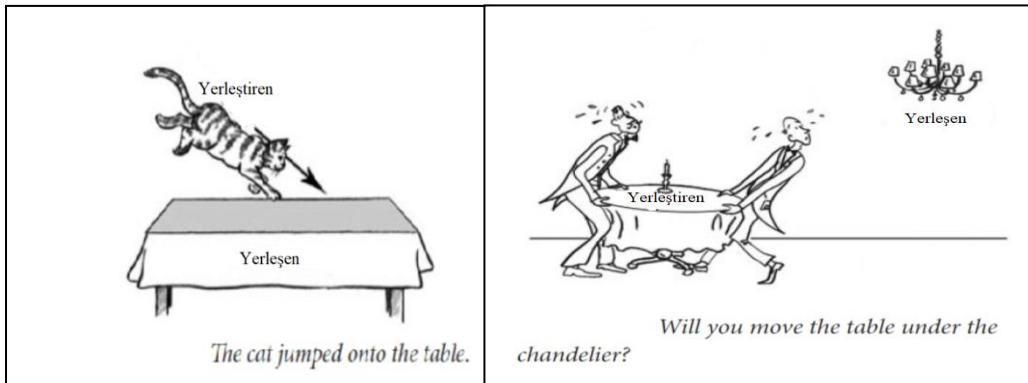
2.2.1. Alanlar Kuramı

Langacker (1987) alanları, sözlüksel kavramları anlayabilmek için gerekli ön şartların içinde bulunduğu zihinsel bilgi yapıları olarak tanımlamıştır. Bu şekilde, kavramsal bir varlık olarak alan, benzer özellikleri paylaşan farklı kavramlarla uyum içerisinde olmak durumundadır (Langacker, 1986, s. 2). Bir diğer ifadeyle alan, dilsel anlamın temelini oluşturan her türlü kavram ya da deneyim olarak tanımlanmakta (Langacker, 2008, s. 44) ve anlamsal birimi tanımlayan bağlama alan adı verilmektedir. Alanlar, zihinsel deneyimlerden, uzamdan, farklı kavram ya da kavramsal öğelerden oluşan bilişsel olgulardır (Langacker, 1987, s. 147). Alanın en önemli özelliği de, diğer kavramsal birimleri tanımlayan uyumlu bilgiler sunması olarak belirlenmiştir (Evans, 2007, s. 61). Bu durumda, bir bilgi yapısının alan olarak nitelendirilebilmesi için ön koşul, bu bilgiye ilişkin sözlüksel kavramların artalan bilgisi sağlamasıdır (Evans & Green, 2006, s. 230).

Alanlar Kuramı çerçevesinde öncelikle *Yerleştiren* (Trajectory) (YT) ve *Yerleşen* (Landmark) (Y) kavramlarını ele almak gerekmektedir. Yerleştiren ve yerleşen örgütlenmesi, dilsel olarak betimlenen uzamsal bir sahnede öne çıkan öğelere gönderim yapmakta ve figür-zemin örgütlenmesinden daha genel bir algısal görüngüyü yansıtmaktadır. Langacker (1987)'a göre, uzamsal alan, temel olarak nesne ve olayların uzam içerisinde konumlandırılmasıyla ilgilidir. Uzamda konumlandırılan nesne ve

olaylar yerleştiren; bunların konumlandırılmasında kaynak alan olarak görev yapan varlıklara da yerleşen adı verilmektedir. Yerleşen, yerleştirenin bulunduğu uzamsal alanı belirlemektedir. Yerleştiren, uzamsal figür, yerleşen ise uzamsal zemin olarak nitelendirilmektedir (Radden & Dirven, 2007, s. 305).

Bu noktadan ele alındığında, dilbilgisel işlevleri olan kılıcı ve nesne, yerleştiren ve yerleşen örgütlenmesinin bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Kılıcı işlevini yerine getiren sembolik düzeneğin anlamsal göndergesi yerleştiren olarak ifade edilmektedir. Yerleştiren, kılıcının öntür olarak hareketli olduğu durumları yansıtmaktadır, uzamsal bir sahnede odak noktası ya da belirgin olan öge şeklinde belirtilmektedir. Nesne işlevini yerine getiren sembolik düzeneğin anlamsal göndergesi ise yerleşen olarak ele alınmaktadır. Bu da, öntür olarak nesnenin sabit bir şekilde bulunduğu ve eylemsiz olduğu durumları ya da ikincil derecede kaldığı durumları yansıtmaktadır (Evans, 2007, s. 214). Örneğin “*The cat jumped onto the dinner table.*” (Kedi masanın üstüne atladı.) tümcesi incelendiğinde, kedinin yerleştiren; masanın ise yerleşen olarak ifade edildiği görülmektedir (Radden & Dirven, 2007, s. 306). Yerleştiren ve yerleşen arasındaki asimetric ilişki, özellikle hareket içeren durumlarda ve dinamik ilişkilerde daha belirgin bir hale gelmektedir. Bu durum, Şekil (1) incelendiğinde açık bir şekilde görülecektir (Radden & Dirven, 2007, s. 306-309):



Şekil (1): Yerleştiren ve yerleşen kavramlarının şematik gösterimi

Şekil (1)'de, soldaki resimde yerleştiren konumundaki kedi, hedef olarak yerleşen konumundaki masa ile bir hareket ilişkisi içerisinde. Bu örnekte yerleştiren, genellikle yerleşenden daha küçüktür ve hareket halindedir. Sağ tarafta görülen “*Will you move the table under the chandelier?*” (Masayı avizenin altına çeker misin?) örneğinde ise, yemek masası yerleştiren konumunda ve hedef olarak yerleşen konumundaki avize ile bir hareket ilişkisi içerisinde. Ancak, bu örnekte farklı olarak yerleştirenin daha büyük, yerleşenin daha küçük olduğu görülmektedir.

Radden ve Dirven (2007) ise daha sonra alanları *uzamsal*, *zamansal* ve *soyut* alanlar olmak üzere üçe ayırmıştır. Buna göre, uzam en temel somut deneyimlerimizden biridir. Uzamla ilgili deneyimlerimiz uzamsal ilişkilerle ortaya çıkmaktadır. *Uzamsal* alanın metaforik olarak anlam genişlemesine uğraması da, *zamansal* ve *soyut alanları* beraberinde getirmektedir (Radden & Dirven, 2007, s. 303-330).

Bu açıdan ele alındığında bu çalışmada ele alınacak olan “in, on ve at” ilgeçlerinin anlamları yapılandırılırken, Radden ve Dirven (2007)'in önerdiği uzamsal, zamansal ve soyut alanlara göre yapılan sınıflandırma kabul edilmiştir (bkz. Tablo 1). Bu sava göre, sözü edilen üç alan ilgeçlere dair birbiriyle tutarlı ve uyumlu bilgi yapıları sunmaktadır.

Tablo (1): “In”, “on” ve “at” ilgeçlerinin alanlara göre örnek kullanımları

Alanlar	“in”	“on”	“at”
Uzamsal Alan	in the box (kutunun içinde)	on the table (masanın üstünde)	at the door (kapıda)
Zamansal Alan	in 1985 (1985 yılında)	on Saturday (cumartesi günü)	at 08.30 a.m. (saat 08.30'da)
Soyut Alan	in anger (öfke içinde)	on a diet (diyetle)	at risk (risk altında)

Tablo (1)'de bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlar çerçevesinde ele alınacağı görülmektedir. Zamansal ve soyut alanların, uzamsal alandan anlam genişlemesiyle ortaya çıktığı düşüncesinden hareket edilecek ve bu alanlardaki çalışmalar bu yönde gerçekleştirilecektir.

2.2.1.1. Alanlar Kuramına Göre “In” İlgeci

“In” ilgeci Alanlar Kuramına göre ele alındığında, *uzamsal alan* için, herhangi bir şeyin içindeki bir varlığın, yerleşen tarafından tüm yönleriyle çevrenmesini ifade etmektedir. Bu noktada, yerleşenin tek, iki ya da üç boyutlu olduğuna bakılmaksızın, sınırlarının ve iç bölge olarak adlandırdığımız kısmının olması gerekmektedir (Lindstromberg, 2010, s. 31-32). Aşağıdaki Şekil (2) incelendiğinde, elmayla dolu olan bu kâseye, birkaç elma daha ve en üstüne de bir muz yerleştirdiğimizde, bu muz ve elmaların da kâsenin içinde yer aldığı söylenmektedir. Bunun durumda, “in” ilgecinin sunduğu içinde olma anlamının sadece geometrik anlamı değil; işlevsel anlamı da kapsadığı düşünülmektedir (Lindstromberg, 2010, s. 74):



Şekil (2): “In” ilgecinin şematik gösterimi

Şekil (2)’de görüldüğü üzere, *uzamsal* olarak ele alındığında, en üstte yer alan elmalar ve muz da kâsenin içinde şeklinde algılanmaktadır. Bu durum, kâsenin kap görevini üstlenmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Zamansal alan için “in” ilgeci kavramsal olarak büyük zaman dilimlerinin içinde bulunma durumu olarak ifade edilmektedir. “In” ilgeci, İngilizcede aşağıdaki Örnek (1)’de sunulduğu gibi kullanılmaktadır.

- (1) In the stone age (taş devrinde), in the last century (son yüzyılda), in 2015 (2015 yılında), in winter (kış içinde), in a week (bir hafta içinde)

Bu örneklerle bakıldığında, “in” ilgecinin *zamansal alan* için;

- Yerleşenin çerçeve olarak ya da içinde bulunabileceğimiz bir uzam olarak kavramsallaştırıldığı durumlarda,
- Zaman dilimlerinin fiziksel olarak içinde bulunulabilecek kadar büyük süreleri belirttiği durumlarda,
- Yerleşenin birkaç günden uzun bir zaman dilimini ifade ettiği durumlarda,
- Bir eylemin tamamlanmasının belirli bir zaman dilimi içerisinde yer aldığı durumlarda kullanıldığı görülmektedir (Lindstromberg, 2010, s. 70-79).

Soyut alan için “in” ilgecinin metaforik ifadelerinde, aşağıda sunulan Örnek (2)’de görüldüğü gibi, KAP şemasının, soyut kavramsal alandaki metaforik yansıması görülmektedir.

(2) To be in love (âşık olmak), in depression (depresyonda olmak), in trouble (başı dertte olmak)

Bu noktada, DURUMLAR KAPLARDIR (STATES ARE CONTAINERS) kavramsal metaforu karşımıza çıkmaktadır. Metaforik yansıma sürecinde, beden deneyimlerinden ortaya çıkan bu anlamlı yapılar, KAP imge şemasının sunduğu somut kavramlara işaret etmektedir. Bu yapılar da, DURUMLAR gibi daha soyut kavramların yapılandırılmasını sağlamaktadır (Lakoff & Johnson, 1980, s. 32). Böylece, “in” ilgeci, somutlaştırma yoluyla ve bu metaforlar aracılığıyla farklı soyut anlamları sunmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 77).

Yapılan bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda “in” ilgeci genel olarak bir şeyin içinde bulunma anlamını sunmaktadır. Buna göre, zamansal ve soyut alanlardaki anlamların, uzamsal alandaki anlamın temel alınarak anlam genişlemesiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

2.2.1.2. Alanlar Kuramına Göre “On” İlgeci

Uzamsal alan için “on” ilgecinin en yaygın uzamsal kullanımı, Şekil (3)’teki gibi bir varlığın yerleşen ile temas halinde bulunduğu ve yerleşenin o varlık için destekleyici yüzey görevi yaptığı konumdur (Lindstromberg, 2010, s. 72):



Şekil (3): “On” ilgecinin şematik gösterimi

Şekil (3) ve Örnek (3)’te görüldüğü gibi, bahsedilen bu yüzey olmasaydı ve yerleşen yerleştireni fiziksel olarak desteklemeseydi, varlığın yere düşmesi söz konusu olacaktı (Lindstromberg, 2010, s. 51):

(3) The book is on the table. (Kitap masanın üstünde.)

Zamansal alan için “on” ilgeci, Örnek (4)’te görüldüğü gibi zaman birimi olarak yerleşenin orta büyüklükte olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 69):

(4) On Friday (cuma günü), on the day (günde)

Soyut alan için “on” ilgeci, yerleştiren ve yerleşen arasındaki ilişkiyi belirttiğinden, Örnek (5)’te görüldüğü gibi bir konuya doğrudan işaret eden durumlar için kullanılmaktadır. Bu noktada, konuşma ve konu arasında bir ilişki söz konusudur (Lindstromberg, 2010, s. 60):

(5) To talk on a subject (bir konu üstünde konuşmak)

Yerleşen, soyut bir kavram olduğunda Örnek (6)’da görüldüğü gibi, soyut bir anlam sunmaktadır. Aşağıdaki örnekte amaç, arabaya zarar verme olarak görülmektedir. Bu örnekte, zarar verme amacı bilinçli olarak güdülmeseydi, bu durum ortaya çıkmayacaktı. Bu durumda da böyle bir ilişki söz konusu olmayacaktı (Lindstromberg, 2010, s. 64):

(6) He damaged his car on purpose. (Arabasına bilerek zarar verdi.)

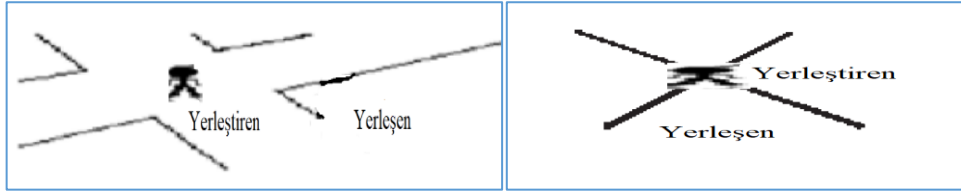
A nesnesinin, bir masanın üstünde olduğunu düşündüğümüzde, bu nesneyi dikey konuma getirdiğimizde, daha görülür ve ulaşılabilir bir hale gelecektir. Ulaşılabilir olma durumu ise, o nesnenin var olduğunu daha açık bir şekilde göstermektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde görünür, ulaşılabilir, mevcut var olma durumları için de Örnek (7)' de görüldüğü gibi “on” ilgeci kullanılmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 65):

(7) On sale (satışta), on display (gösterimde), on exhibition (sergide)

Bu noktadan ele alındığında, uzamsal alanın, zamansal ve soyut alanlarda ortaya çıkan anlamlar için kaynak alan görevi üstlendiği görülmektedir. Rastlantısal olarak ortaya çıktığı düşünülen “*on holiday* (tatilde olmak), *on strike* (grevde olmak), *on guard* (nöbette olmak)” gibi ifadelerin, uzamsal alanla olan bağlantısı bu şekilde ifade edildiğinde, bu ifadeleri ortaya çıkaran bilişsel gerekçeler daha somut ve anlaşılır bir şekilde açıklanabilmektedir.

2.2.1.3. Alanlar Kuramına Göre “At” İlgeci

Uzamsal alanda “at” ilgecini kavramak ve kullanmak için, zihinsel olarak o uzamsal sahneye uzaktan bakmak gerekmektedir. Böylece, bu uzaklıktan bakılarak zihinde tasarlandığında, yerleştiren ve yerleşenin bir noktada birleştiği zihinsel olarak daha kolay bir şekilde görselleştirilmektedir. Bu nedenle, “at” ilgecinin kullanımında, yerleştiren ve yerleşenin birbirine yakın olup olmadığını, birbirlerine temas edip etmediklerini ya da yerleştirenin yerleşenin hemen bitişiğinde yer alıp almadığını belirlemek güçtür. O yüzden, “at” ilgecinin uzamsal anlamını bu bakımdan belirlemek oldukça zordur. Ancak “at” ilgecinin bu anlamı tüm yönleriyle belirsiz değildir. Örneğin, bir yerde bulunduğumuzda, kesinlikle bahsedilen o noktaya yaklaşma mesafesinde durmuş oluruz (bkz. Şekil 4) (Lindstromberg, 2010, s. 173-175):



Şekil (4): ‘At’ ilgecinin şematik gösterimi

Şekil (4)’te sol taraftaki resimde kişi yerleştiren, sokağın köşesi yerleşen konumundadır. Bu durumda yerleştiren ve yerleşenin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sağ taraftaki resimde de yerleştiren ve yerleşenin fiziksel olarak zihnimizde nasıl düzenlendiği açık bir şekilde görülebilmektedir. Uzaktan bakıldığında köşe noktasının, iki cadde tarafından kesilen bir açıda olduğu görülecektir. Bu durum, bu sahneyi zihinsel olarak nasıl görüntülediğimizi göstermektedir.

Zamansal alan için ‘at’ ilgeci, yerleşen olarak görev yapan zaman birimlerinin oldukça küçük; hatta fark edilmeyecek düzeyde olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 70):

(8) At that moment (o anda), at 10:30 (saat 10:30’da)

Zaman içerisinde bir noktadan bahsederken günün uzlaşım sal bölümleri için ‘at’ ilgeci kullanılmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 77):

(9) At noon (öğle zamanında), at midnight (gece yarısında)

Soyut alan için ‘at’ ilgeci, yerleşenin bir yer, etkinlik, durum ya da olay olarak tam tanımlanamadığı; yerleştiren ve yerleşen arasındaki ilişkinin birbirine yakın olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 182):

(10) At full speed (son süratte), at the wheel (idarede olmak), at risk (risk altında)

Yapılan açıklamalara bakıldığında, ‘at’ ilgecinin zamansal ve soyut alanlardaki anlamlarının, uzamsal alandaki yerleştiren ve yerleşen ilişkisinden ortaya çıktığı

anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bu alanlardaki anlamların, temel olarak uzamsal alanla ilintili olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. İmge Şemaları Kuramı

İmge şemaları kavramını, ilk olarak Johnson (1987) *The Body in the Mind* ve Lakoff (1987) *Women, Fire and Dangerous Things* adlı yapıtlarıyla tanıtmıştır. Bu çalışmalarda, imge şemaları, anlam ve düşüncenin bedenselleştirilmiş temelleri olarak tanımlanmıştır. Bilişsel bilimlere göre beyin, beden ve çevremizin yapısı, kavrama ve anlama sürecimizi sınırlandırmakta ve şekillendirmektedir (Johnson, 2005, s. 15-16). Bu nedenle de, imge şemalarının, *deneyimcilik (experientialism)* akımının temel taşı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Johnson, 1987, s. 19-21; Lakoff, 1987, s. 459-461). İmge şemaları, insanların düşünme, mantık yürütme, zihinde canlandırma gibi günlük etkinliklerinde düzenli olarak yer almaktadır (Johnson, 1987; Lakoff, 1987). Sahip olduğumuz tüm algı sistemleri, imge şemalarının ortaya çıkmasında bir kanal olarak kullanılmaktadır. İmge şemaları olarak adlandırılan bu yapı ve örüntüler, uzamsal olarak nesneleri; varlık olarak da bedenimizi hareket ettirerek yaptığımız duyuşal-motor etkinliklerden ortaya çıkmaktadır. Böylece, imge şemalarının fiziksel ve düşünsel etkileşimlerimiz aracılığıyla oluştuğu düşünülmektedir (Brugman, 1981; Gibbs, 1994a, s. 233; Gibbs, 1994b; Johnson, 1987, s. XIV; Mandler, 2004).

Tanımsal olarak imge şemaları, insanın tekrarlayan beden hareketlerinden, algısal etkileşimlerden ve nesnelerin hareketlerinden doğan ve bunlara dayanan anlamlı (deneyimsel ve bedenselleştirilmiş) önkavramsal yapılar olarak değerlendirilmektedir. İmge şemaları, beden deneyimlerimizi yapılandıran ve bu deneyimlere bağdaşıklık kazandıran algısal etkileşimlerimizin ve devinimsel sistemimizin tekrar eden, hareketli örüntüleridir. O nedenle, bu şemalar tekrarlayan yapıları ortaya çıkaran farklı türdeki deneyimlerimizi kapsamaktadır (Evans & Green, 2006, s. 201; Johnson, 1987, s. 2;

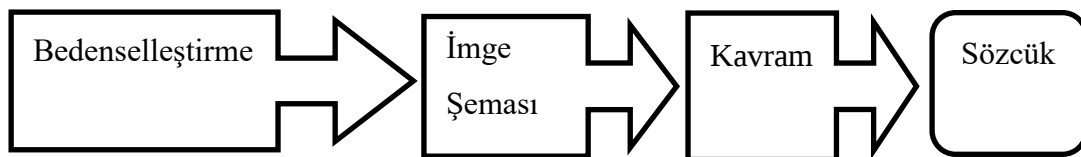
Mandler, 2014). Bu durumda, beden deneyimlerimizin, imge şematik yapılarla anlamlı kavramların ortaya çıkmasını sağladığı anlaşılmaktadır (Evans & Green, 2006, s. 158; Johnson, 1987, s. 23; Johnson, 1987, s. 205). İmge şemaları, genellikle algısal olayların, daha geniş bir çerçevede benzerliklerin yeniden tanımlanması olarak da değerlendirilmektedir (Oakley, 2007). Bir diğer ifadeyle bu şemalar, uzamsal alandaki ilişki ve hareketlerin dinamik örneksel gösterimleridir (Gibbs & Colston, 1995, s. 349) ve bedenselleştirilmiş deneyimlerimizin yanı sıra; duyuşsal ve algısal deneyimlerimizle oluşmaktadır (Evans, 2007, s. 106). Bu durumda da bu şemaların algısal sistemimize dayandığı ve çevremizle olan düzenli etkileşimlerimiz sonucu ortaya çıktıkları düşünülmektedir (Lakoff, 1989, s. 115). Bu şemalar, ilk çocukluk dönemi boyunca geçirdiğimiz algısal anlam analizi süreci aracılığıyla, çevremizle olan fiziksel ve psikolojik gelişimimize paralel bir şekilde oluşmaktadır (Evans, 2007, s. 106; Johnson & Rohrer, 2007, s. 37).

Düşünce yapısının önemli bir parçası olan imge şemaları, beden deneyimleri ve düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve kavramların zihinde nasıl yapılandırıldığını açıklaması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Clausner & Croft, 1999, s. 4). İmge şemaları, sahip oldukları soyut, genel ve esnek yapıdan dolayı, yalnızca uzamsal ilişkileri anlamamıza yardımcı olmaz; aynı zamanda günlük deneyimlerimizdeki görüngüsel sınırları da açıklayabilmemize olanak sağlar (Clausner & Croft, 1999, s. 14). Bununla birlikte bu şemalar, fiziksel etkileşimlerimizden hareketle ortaya çıktıkları için temel basit grafiklerle gösterilebilmektedirler (Dewell, 1994).

İmge şemalarındaki *imge* sözcüğü, imgesel deneyimlerin, dış dünyayla olan deneyimlerimizden kaynaklandığını göstermektedir (Evans, 2007, s. 106). Bu tarz deneyimler, duyuşsal ve algısal düzeneklerimizle elde edildiği için, bu deneyimlere duyuşsal deneyimler adı da verilmektedir. İmge kavramı genellikle görsel algıyla

ilişkilendirilmektedir; ancak diğer duyuşal ve algısal düzeneklerimizin de (işıtsel, dokunsal...) bu sürece etkisinin olduğu bilinmektedir (Evans & Green, 2006, s. 179; Lakoff & Turner, 1989, s. 94-97).

İmge şemalarındaki *şema* sözcüğü ise, imge şemalarının tekrarlayan bedenselleştirilmiş deneyimlerin ürünü olan örüntülerin oluşturduğu soyut kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Şema olarak adlandırılmasının nedeni ise, tekrarlayan eylemlerden ortaya çıkmasıdır (Evans, 2007, s. 107). Bu açıdan ele alındığında, nesne ya da kap sözcüklerinin, kalem ya da çay fincanı sözcüklerinden daha şematik bir anlamı olduğunu söylemek mümkün olacaktır (Evans & Green, 2006, s. 179). Şema, geleneksel olarak, bir nesne, sosyal bir durum, bir algı ya da olay dizisiyle ilgili genel bilgi yapıları olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada şema, kavramsal ve önermesel bilginin tekrarlayan örgütlenmesi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, bu türdeki genel bilgi yapıları ile dünyayı anladığımız ve yorumladığımız düşünülmektedir. Dolayısıyla şema kavramının, yaşadığımız dünyayı anlamamızı sağlayan bedensel ve algısal deneyimleri organize eden yapılar olduğunu vurgulamak gerekmektedir (Johnson, 1987, s. 20). Özetle bu kurama göre imge şemaları, sınırsız sayıdaki farklı deneyimleri ve birbiriyle ilişkili benzer şekilde yapılandırılan olay ya da nesneleri belirlemeye yardımcı olmaktadır. Edindiğimiz duyuşal-motor deneyimler, zihnimizde imge şemaları olarak depolandığı ve bu şekilde geri çağırıldığı için, duyuşal-motor deneyimlerimiz kavramsal gösterimlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu ise, imge şemalarının kavramsal bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir (Evans & Green, 2006, s. 180). Bu durum, Şekil (5)'te şu şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır (Maslo, 2011, s. 85):



Şekil (5): Sözcüğün bedenselleştirme ile ortaya çıkışı

Şekil (5)'te görüldüğü üzere, sözcüklerin ve anlamın ortaya çıkışı bedenselleştirmeye dayanmaktadır. Bedenselleştirme sonucunda zihnimizde imgeler oluşmakta ve bu da kavramların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra, imge şemalarının asıl gücü, soyut kavramları yapılandırmak için anlamsal olarak metaforik genişlemelere imkân tanımalarından kaynaklanmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980). İmge şemaları, soyut eşlemelerin aslında beden deneyimlerine dayandığına ve metaforik yansımaların somut alanlardan hareketle soyut alanlara aktarıldığına dair kanıt sunmaktadır (Lakoff, 1987). Bu şemalar, kaynak alan olarak hizmet ederek, soyut düşüncenin ortaya çıkmasına temel oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle, metaforik eşlemeler aracılığıyla, soyut varlıklarla eşleşmektedir. Bir diğer ifadeyle, kaynak alanda yer alan metaforik eşlemelerin özünü oluşturan imge şemaları, hedef alana yansıtılmaktadır (Evans, 2007, s. 108). Bu bakımdan imge şemaları, fiziksel etkileşimlerle somut deneyimlerimizi; metaforlar aracılığıyla da soyut deneyimlerimizi yapılandırmaktadır (Lakoff, 1987, s. 453; Lakoff & Johnson, 2003).

Günlük deneyimlerimizde çok sayıda imge şeması yer almaktadır (Clausner & Croft, 1999, s. 15; Evans, 2007, s. 190; Hampe, 2005, s. 2; Johnson, 1987, s. 126; Pena, 1999, s. 188). Ancak bu çalışmada, temel olarak imge şemalarından KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK şemaları kullanılacak ve söz konusu ilgeçlerin anlamları bu şemalar doğrultusunda sunulacaktır.

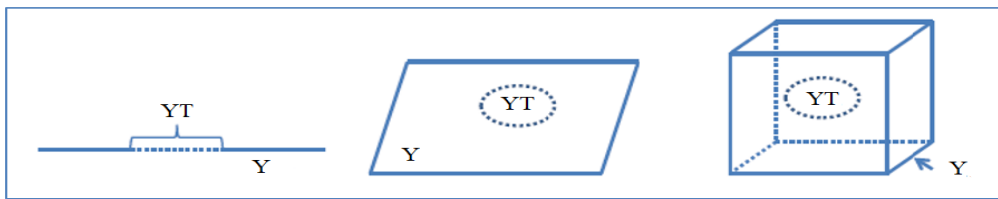
2.2.2.1. İmge Şemaları Kuramına Göre “In” İlgeci

Kapsama ve sınırlılık beden deneyimlerimizin en yaygın özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Örneğin, bedenimiz içerisinde kan, yiyecek, su gibi varlıkları barındırması nedeniyle üç boyutlu bir kap olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, bizi çevreleyen sınırlar düşünüldüğünde, sürekli olarak fiziksel bir kapsama deneyimini yaşadığımız söylenebilir. Örneğin, hareket ederek bir odanın içine girip çıkmamız, bir

araca binmemiz kapsama deneyimine işaret etmektedir. Tüm bunlar sürekli tekrarlayan uzamsal örgütlenmeler olarak değerlendirilmektedir (Johnson, 1987, s. 21).

KAP şeması, *iç*, *dış* ve *sınır* kavramlarından oluşmaktadır. “In” ilgeci de, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Lakoff, 1987). Bu şemanın mantıksal yapısı, sınırların, kap içerisinde bulunan varlığı dış etkenlerden koruduğunu göstermektedir. Her varlık, sınırlı bir alanın ya içinde ya da dışında yer almaktadır. Örneğin, A, B’nin içinde yer alıyorsa ve B de C’nin içinde yer alıyorsa; o halde A da C’nin içinde yer almaktadır denilebilir (Lakoff, 1987, s. 273).

“In” ilgeci, KAP şemasındaki yerleşene göre, yerleştirenin konumunu ya da hareketini belirten alanı ifade etmektedir. Bu kapsama durumu, tamamen ya da kısmen olabilir; bir boyuttaki nesnelere göre veya belirli bir uzama göre olabilir. Bunun yanı sıra, “in” ilgecinin sunduğu söz konusu olan bu kapsama durumu, gerçek anlamda veya soyut anlamda da olabilir. Bu konuyla ilgili olarak, tek boyutlu, iki boyutlu ve üç boyutlu varlıklarda söz konusu “in” ilgecinin sunduğu anlamsal görev, aşağıda gösterildiği şekilde belirtilmektedir (bkz. Şekil 6) (Herskovits, 1986):

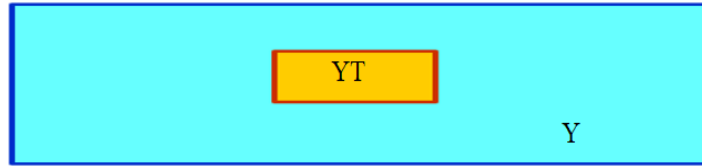


Şekil (6): Tek, iki ve üç boyutlu ortamlarda “in” ilgecinin şematik gösterimi

Şekil (6)’da yerleştiren ve yerleşen ile ilgili olarak, KAP şeması için “in” ilgecinin tek boyutlu, iki boyutlu ve üç boyutlu ortamlardaki gösterimleri sunulmaktadır. Tek boyutlu ortamlara, diğerlerine kıyasla daha az rastlanılmaktadır. Örneğin, “XXX**B**XXX” harf sıralaması için sunulan “*There is a bold B in a line of Xs.*” (X harflerinin bulunduğu sırada koyu renkli bir B harfi vardır.) tümcesinde, yerleşenin bir çizgi/hat şeklinde olduğu tek

boyutlu bir durum söz konusudur. Bu durum, “*in a line* (sırada olmak), *in a queue* (kuyrukta olmak), *in a row* (art arda olmak)” gibi örneklerde de açıkça görülmektedir (Lindstromberg, 2010, s. 73). Ancak “in” ilgeci tek ya da iki boyutlu ortamlarla kıyaslandığında, genellikle üç boyutlu ortamlarda daha sık kullanılmaktadır. Çünkü üç boyutlu ortamlara ait geometrik özellikler sayesinde, “in” ilgecinin temel olarak sunduğu ve iç olarak adlandırdığımız bölge daha açık bir şekilde belirgindir.

Bu çalışmada “in” ilgeci için KAP şeması esas alınacak ve temel olarak aşağıda gösterildiği gibi sunulacaktır (bkz. Şekil 7):



Şekil (7): KAP şemasına göre “in” ilgeci

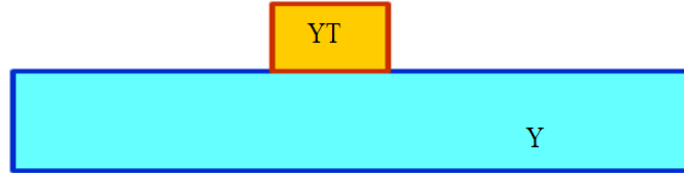
Şekil (7)’de yerleştiren, yerleşenin içinde yer almakta ve buna göre yerleşen, yerleştiren için kap görevini görmektedir.

2.2.2.2. İmge Şemaları Kuramına Göre “On” İlgeci

“On” ilgeci uzamsal alanda genellikle iki ya da üç boyutlu yüzeyler için kullanılmaktadır. Bu ilgecin en temel kullanımı, yerleştirenin yerleşen ile temas halinde bulunduğu ve yerleşenin yüzey olarak destekleme görevi üstlendiği ilişki durumudur. Ancak bu durumda yerleştiren, yerleşenin bir parçası olarak algılanmamalıdır. Çünkü “on” ilgeci bu noktada yerleştiren ve yerleşen arasında ilişki bağlantısının kurulmasını sağlamaktadır. Bu ilişki de, her zaman yerleşenin dış yüzeyiyle ilintilidir. Ayrıca, yerleşenin farklı açılarla döndürülmesi ile söz konusu aynı temas ilişkisinin farklı durumları ortaya çıkabilir. Örneğin “*on the desk*” (sıranın üstünde) şeklinde ifade

ettiğimiz uzamsal bir durum, yerleşenin 90 derece döndürülmesi ile “on the wall” (duvarda) şeklinde de ifade edilebilir (Lindstromberg, 2010, s. 52).

Bu çalışmada “on” ilgeci için İLİŞKİ şeması esas alınacak ve temel olarak aşağıda gösterildiği gibi sunulacaktır (bkz. Şekil 8):



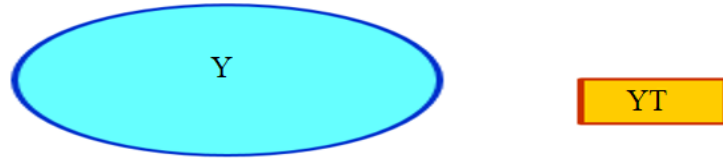
Şekil (8): İLİŞKİ şemasına göre “on” ilgeci

Şekil (8)’de yerleştiren, yerleşenin üzerinde yer almakta ve yerleşen ile yerleştiren arasında ilişki bağlantısı bulunmaktadır.

2.2.2.3. İmge Şemaları Kuramına Göre “At” İlgeci

“At” ilgeci uzamsal anlamda genellikle nesneler ya da varlıklar arasında bitişiklik ilişkisini ifade etmektedir. Buna göre, bir nesne başka bir nesneye yakın bir konumda bulunmakta, ancak aralarında kesinlikle temas söz konusu olmamaktadır. Herhangi bir temas olmaksızın, bu iki nesne arasında az ya da çok belli bir mesafe ya da uzaklık bulunmaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 173-181). Örneğin, “*He is at the gate.*” (O, kapının yakınında.) tümcesinde, kişinin bahçe kapısına yakın bir yerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, kişinin kapıyla temas halinde bulunması söz konusu değildir.

Bu çalışmada “at” ilgeci için BİTİŞİKLİK şeması esas alınacak ve temel olarak aşağıda gösterildiği gibi sunulacaktır (bkz. Şekil 9):



Şekil (9): BİTİŞİKLİK şemasına göre “at” ilgeci

Şekil (9)’da yerleştiren, yerleşenin yakınında yer almakta ve yerleştiren ve yerleşen arasında bitişiklik ilişkisi bulunmaktadır.

Özet olarak, yukarıda bahsedildiği gibi, “in” ilgeci KAP şemasıyla ifade edilmekte ve içinde bulunma durumunu belirtmektedir. Bu durumda, bu şema ve ilgece ait uzamsal ilişki, yerleştirenin yerleşen içerisinde olduğu durumu işaret etmektedir. “On” ilgeci İLİŞKİ şemasıyla belirtilmekte ve temas, ilişki, destek gibi anlamlar sunmaktadır. “At” ilgeci BİTİŞİKLİK şemasıyla belirtilmektedir ve iki varlığın aralarında temas olmaksızın birbirlerine yakın oldukları vurgulanmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda görüldüğü üzere, özet olarak bu çalışmada kullanılan imge şemaları ve bu imge şemalarıyla ilgili örnekler sunulmuştur (bkz. Tablo 2).

Tablo (2): “In”, “on” ve “at” ilgeçlerinin imge şematik gösterimleri

“in”	“on”	“at”
E.g: The yellow ball is in the box. (Sarı top kutunun içinde.)	E.g: There is a book on the table. (Masanın üstünde bir kitap var.)	E.g: There is a policeman at the traffic lights. (Trafik ışıklarında bir polis var.)
YT: the ball (top) Y: the box (kutu)	YT: a book (kitap) Y: the table (masa)	YT: a policeman (polis) Y: the traffic lights (trafik ışıkları)

Tablo (2)’de bu çalışmada kullanılacak imge şemalarına temel oluşturacak şematik gösterimler sunulmaktadır. Bu gösterimler, söz konusu imge şemaları doğrultusunda

hazırlanmış ve buna göre ilgeçlerin sunduğu somut anlamlar, soyut anlamlara temel oluşturacak şekilde genişletilmiştir.

2.2.3. Kavramsal Metafor Kuramı

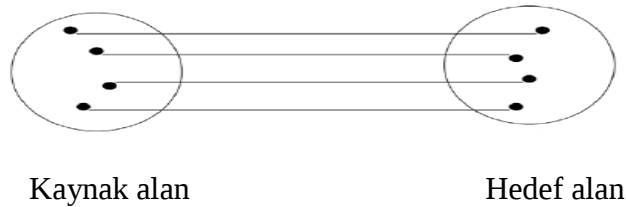
Geleneksel bakış açılarında, söz sanatlarının bir çeşidi olarak değerlendirilen metafor yaklaşık 2000 yıldır etkili konuşma sanatı başlığı altında ele alınmıştır. Metafor kavramı, ilk olarak eski Yunan'da ortaya çıkmış ve temel olarak benzetme ya da karşılaştırma aracı olarak tanımlanmıştır (Evans & Green, 2006, s. 293).

Bilişsel dilbilimde ise metaforun, daha farklı ve önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu kuram, ilk olarak Lakoff ve Johnson (1980) tarafından yayımlanan *Metaphors We Live By* adlı eserde yer almıştır. Bu yapıtta dil, zihin ve bedenselleştirilmiş deneyimler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Buna göre metafor, günlük dilin bir özelliği olarak karşımıza çıkmakta ve farklı kavramsal alanlar arasındaki eşlemeleri kapsayan kavramsal bir yansıma olarak değerlendirilmektedir (Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1980).

Bu kurama göre metafor, aslında sıradan bir dil ürünü olmaktan ziyade, olağanüstü bir dil ürünü olarak değerlendirilmektedir. Çünkü metaforun günlük hayatımızın içine tamamen nüfuz ettiği ve yalnızca dilde değil aynı zamanda düşünce ve eylemlerimizde de yer aldığı düşünülmektedir (Lakoff & Johnson, 2003, s. 4). Bu nedenle, düşünmemizi ve hareket etmemizi sağlayan kavramsal sistemimizin de doğası gereği metaforik olduğu; metaforun kavramsallaştırma ve usamlama sürecinde oldukça önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Colston & Gibbs, 1995; Lakoff & Johnson, 1980, s. 3).

Kavramsal metaforlar, nedensiz ve rastgele bir şekilde ortaya çıkmamaktadır; fiziksel ve kültürel deneyimlerimize dayanmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980, s. 7). Metaforik dil de, kavramsal metaforların yüzeysel gösterimleri olarak değerlendirilmektedir (Johnson, 1987; Lakoff, 1992). Metaforlar, çevresel ve sosyo-kültürel bağlamla etkileşimimizin

sonucu olarak ortaya çıkan kavramsal örgütlenmeler olduğundan; dilsel ifadelerin metaforik anlamlarını anlamak için bu anlam genişlemesine yol açan deneyimsel süreçleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Johnson, 1987; Lakoff, 1987). Bir diğer ifadeyle bu kuram, ortaya çıkan metaforların sosyal ve fiziksel deneyimsel temellerine özellikle dikkat çektiği için, ortaya çıkan imgesel anlamların bu deneyimler doğrultusunda şekillendiği düşünülmektedir (Boers, 1996, s. 22; Brugman, 1988; Dewell, 1994; Evans, 2007, s. 138; Herskovits, 1986; Lakoff, 1987). Bu bakış açısına göre metafor, bir kavramın başka bir kavram üzerinden anlaşıldığı bir öge olarak düşünülmektedir. Bu nedenle de, metafor bir alandaki deneyimleri bir başka alana göre ele almayı gerektirmektedir (Lakoff & Turner, 1989, s. 135). Metaforların, bir kavramsal varlığın (hedef), başka bir kavramsal varlık aracılığıyla (kaynak) anlaşılmasını sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak kaynak alanın, hedef alandan daha belirgin, daha genel ve daha kolay ulaşılabilen bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir (Evans, 2007, s. 53; Evans & Green, 2006; Kövecses, 2010, s. 43). Bu noktada da, metaforun soyut ifadelerin kavramsallaştırılmasında kullanılan bilişsel bir araç olduğu düşünüldüğünde (Reddy, 1993); soyut kavramların, somut kavramlar üzerinden anlaşılmasının, alanlar arasında gerçekleşen bu eşlemelere dayandığı ortaya çıkmaktadır (bkz. Şekil 10) (Evans, 2007, s. 53):



Şekil (10): Kaynak ve hedef alan eşlemesi

Şekil (10)'da görüldüğü üzere, bu kuramın temel dayanağına göre, kavramsal yapı, alanlar arası eşleme ya da kavramsal alanlar arasındaki örtüşme ve benzerlikler tarafından örgütlenmektedir.

Özetle, bu kuramda ileri sürülen en önemli iddia, metaforun sadece bir dil sorunu ya da daha açıkçası bir sözcük sorunu olmadığıdır. Bu kuramda temel olarak, metaforun düşüncenin temeli olduğu ve düşüncenin kendisinin de doğası gereği metaforik olduğu öne sürülmektedir. Bireylerin kavramsal sistemlerinin metaforik olarak yapılandığını öne sürerken kastedilen nokta da tam olarak budur ve dilsel ifade olarak metafor, bireylerin kavramsal sistemlerinde zaten yer almaktadır. Bu nedenle de, metaforun aslında kavramsal sistemimizin temeli olarak değerlendirilmesi gerektiği ve imgesel ifadelerin de bu yönde ele alınması düşünülmektedir.

2.2.3.1. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “In” İlgeci

Metaforların temelinin, fiziksel varlığımıza dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, somut beden deneyimlerimizin, metaforik yansımaları bu doğrultuda yönlendirdiği ve sınırlandırdığı ortaya çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle, metaforik dilin, beden deneyimlerimize göre ortaya çıktığı görüşü ile, uzamsal alanlarda kullanılan anlamların da, soyut alanlarda kullanılan anlamlara temel oluşturduğu düşünülebilir. Örneğin, uzamsal alanda kullanılan “in” ilgeci, zamansal ya da soyut alanda metaforik olarak kullanılan “in” ilgeci için temel oluşturmaktadır (Radden & Dirven, 2007). Çünkü Lakoff ve Johnson (1980)’a göre, insanlar soyut kavramları, metaforik eşlemeler aracılığıyla somut kavramlar üzerinden yapılandırmakta ve kavrayabilmektedir. İlgeçlerin belirttiği uzamın dışında kalan soyut anlamlar da, imgesel dilin ürünü olarak görülmektedir. Örneğin, “*He is in the garden.*” (O, bahçede.) tümcesinde somut bir anlam sunulurken; “*He is in danger.*” (O, tehlikede.) tümcesinde soyut bir anlamla imgesel dilin varlığına işaret edilmektedir.

Bu açıdan düşünüldüğünde, “in” ilgeci uzamsal alanda kullanılan KAP şeması aracılığıyla, zamansal ve soyut alanlarda kullanıldığında, bu yönde kullanılan ifadelerin anlamları daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Farklı alanlarda yer alan bu ifadeler,

metaforların sunduğu anlamsal eşlemeler sayesinde açıklanabilmektedir. Bu bakımdan ele alındığında, ilgeçler de uzamsal-fiziksel anlamlarından, soyut anlamlara doğru bir anlam genişlemesi göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamsal genişlemenin de rastlantısal bir şekilde gerçekleşmediği düşünülmektedir (Radden & Dirven, 2007). Bu konuda Lakoff (1987, 1990, 1992) ve Johnson (1987), uzamsal alanda yer alan somut ilişkilerin, anlamsal açıdan sistematik bir şekilde genişletilerek soyut kavram ve ilişkilerin nasıl yapılandırıldığını açıkladığını savunmaktadır. Bu süreç, *kavramsal yansıtma* (conceptual projection) olarak adlandırılmaktadır. Kavramsal metafor, kavramsal yansıtmanın bir biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşe göre, AŞK ya da SORUN gibi kavramların içinde olma durumu, soyut kavramların zihnimizde yapılandırılmasıyla ve KAP kavramsal alanı aracılığıyla Örnek (11)'de görüldüğü gibi daha anlaşılabilir bir hale gelmektedir. Bu şekilde, bedenselleştirilmiş deneyimlerimiz, karmaşık kavram ve fikirlerin zihnimizde daha kolay bir şekilde yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Evans & Green, 2006, s. 46):

(11) Lily is in trouble. (Lily'nin başı dertte.)

The government is in a deep crisis. (Hükümet derin bir krizde.)

Bu noktada, DURUMLAR KAPLARDIR (STATES ARE CONTAINERS) (Örneğin “*in a hurry*”) (acele içinde olmak), DURUMLAR ŞARTLARDIR (STATES ARE CONDITIONS) (Örneğin “*in good condition/health*”) (iyi bir durumda olmak), DURUMLAR EYLEMLERDİR (CIRCUMSTANCES ARE ACTIONS) (Örneğin “*in progress*”) (ilerleme halinde olmak), DUYGU DURUMLAR UZAMDIR (MOODS ARE SPACES) (Örneğin “*in tears*”) (gözyaşları içinde olmak) gibi metaforların varlığı, söz konusu soyut ifadelerin bu yönde açıklanmasını sağlamaktadır (Lindstromberg, 2010, s. 77).

Metaforik eşlemelerde “in” ilgeci, metaforik olarak etrafını çevirme, kuşatma, içine alma anlamı sunmakta ve bu anlamı zamansal ve soyut anlamlara uzamsal ilişkiler aracılığıyla

aktarmaktadır. Örnek (12)'de de görüldüğü gibi temel olarak uzamsal anlamı sunan “in” ilgeci, zamansal ve soyut anlamı da sunabilmektedir:

(12) In recent weeks (son haftalarda), in 1971 (1971 yılının içinde), in Middle Age (orta çağda), in different ways (farklı yollarla), in panic (panik içinde)

Bu soyut anlamları yorumlayabilmek için verilen örnekler KAP şeması bağlamında değerlendirilmelidir. Genel olarak hafta, ay, mevsim, yıl gibi zamansal ifadeler düşünüldüğünde, bu ifadeler kap görevini üstlenmekte ve yerleşen olarak değerlendirilmektedir. Yukarıdaki örneklerde yer alan “in” ilgeci, metaforik eşlemeler aracılığıyla, uzamsal ilişkileri anlamsal olarak genişleterek, zamansal ya da soyut alana taşımakta ve KAP imge şeması sayesinde bu alanlarda sunulan anlamı sağlamaktadır. Johnson (1987)'in, soyut düşüncenin uzamsal örüntüler tarafından şekillendirildiğini öne sürdüğü düşünüldüğünde, KAP şemasının mantığının yalnızca bir kabın içinde ya da dışında yer almak olmadığı anlaşılmalıdır. *Panik içinde olmak, acele içinde olmak* gibi örneklerde görüldüğü gibi, KAP şemasının varlığının soyut düşüncede de yer aldığı açıkça gözlemlenmektedir.

Özetle, fiziksel uzamdaki nesnelerle olan etkileşimimizin, en temel deneyimlerimizi oluşturduğu düşünüldüğünde, bu durum uzam alanının özellikle zaman ve diğer soyut alanlar için metaforik açıdan kaynak alan olarak görev yaptığına açık bir delil sunmaktadır (Radden & Dirven, 2007, s. 331). Böylece uzamsal alandaki temel gerçek anlamla ilişki kurularak, soyut ifadelerin bu yönde anlamlandırılması sağlanmaktadır.

2.2.3.2. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “On” İlgeci

Metaforların, bir deneyim alanından başka bir deneyim alanına yapılan eşlemeler olduğu ve örtük bir şekilde, çaba göstermeden zihnimizden gerçekleştiği (Lakoff, 1987, s. 462-585) düşünüldüğünde, kavramsal sistemimizin soyut kavramları anlamlandırmak için

birçok uzlaşımsal metaforik eşleme yaptığı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, metaforik olmayan kısımlar kaynak alan; metaforik kısımlar ise hedef alan olarak görev yapmaktadır. İki farklı kavramsal alan arasındaki uzlaşımsal eşlemeler, kaynak alan ve hedef alan arasındaki yapılandırmaları anlamak için kullanılmaktadır. İmge şemaları, bu bakımdan metaforik eşlemeler için somut temeller sunmaktadır. Bir diğer ifadeyle kavramsal metaforların önemli bir ögesi olan uzlaşımsal eşlemeler, kaynak ve hedef alan arasındaki bağlantıları imge şemaları aracılığıyla ortaya çıkarmaktadır. *Zaman, miktar, hareket, değişim* gibi birçok soyut kavram, metaforlar aracılığı ile zihinsel olarak bu şekilde yapılandırılmaktadır. Ancak bu eşlemeler tesadüfi bir şekilde gerçekleşmemektedir; çünkü bu eşlemeler, günlük deneyimlerimize ve bilgilerimize dayanmaktadır. Bu eşlemeler uzun süreli belleğe yerleşmekte ve zaman içerisinde oluşan bu uzlaşımsal eşlemeler ile bir kavramsal alan diğer bir alan üzerinden yapılandırılmaktadır (Lakoff & Johnson, 2003).

Bu bakış açısıyla ele alındığında, “on” ilgeci temel olarak uzamsal alanda kullanılan İLİŞKİ şeması aracılığıyla ilişki, temas, destek anlamı sunarken; metaforik eşlemeler aracılığıyla da bu anlamları zamansal ve soyut alanlara aktarmaktadır. Yapılan metaforik eşlemelerde, uzamsal alandaki temel anlamlar kaynak alan olarak kullanılmakta; zamansal ve soyut alanlardaki anlamlar ise hedef alan olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda eşlemeler ile uzamsal alanda kullanılan temel anlamlar genişleyerek zamansal ve soyut alanlarda da kullanılabilir hale gelmektedir. Örneğin, “*The ball is on the table.*” (Top masanın üstünde.) tümcesinde, “on” ilgeci top ve masa arasında bir bağ kurmakta ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi topun masanın yüzeyiyle temas halinde olduğunu belirtecek şekilde açıklamaktadır. Bu noktada devreye giren İLİŞKİ şeması da bu durumun somut olarak gösterilmesine yardımcı olmaktadır. Ancak, “*There is a party on my birthday.*” (Doğum günümde parti var.) tümcesinde, “on” ilgeci parti etkinliğiyle doğum gününü birbirine bağlamakta ve aralarındaki ilişkiyi göstermektedir. Bunun yanı sıra, “*He is on*

duty.” (O, görevde.) tümcesinde de, zamansal ve uzamsal anlamın yanı sıra, soyut bir anlam ifade edilmektedir. Bu tarz tümcelerde de İLİŐKI şemasının, soyut kavramsal alandaki metaforik yansıması görülmektedir. Bu örnekte kişi ve görev kavramları arasındaki ilişki boyutu, eşlemeler aracılığıyla soyut olarak ifade edilmiştir.

 rnek (13)’te de görüldüğü üzere, normalde uzamsal ilişkileri belirten “on” ilgeci, zamansal ve soyut ilişkileri tanımlamak için metaforik anlamda genişleme göstermektedir. Bu örneklerde ele alındığı gibi, “on” ilgeci yerleştiren ve yerleşen arasındaki zamansal ve soyut ilişki bağlantısını, uzamsal alandaki temel İLİŐKI şeması üzerinden sunmaktadır.

(13) On Monday (pazartesi günü), on my birthday (doğum günümde), on a diet (diyet), on foot (yaya olarak)

Özetle, İLİŐKI şeması aracılığıyla uzamsal anlamda kullanılan “on” ilgeci, zamansal ve soyut alanlarda, kaynak ve hedef alan arasında gerçekleşen eşlemelerin sunduğu anlam genişlemesiyle zaman belirten kavramları ya da soyut ifadeleri betimlemek için kullanılabilir. Bu durumda, yerleştiren ve yerleşen arasında kurulan somut İLİŐKI şeması, metaforik eşlemeler aracılığıyla soyut ifadelerin de açıklanabilmesine imkan tanımaktadır.

2.2.3.3. Kavramsal Metafor Kuramına Göre “At” İlgeci

Bireyler duygu, zaman, etkileşim gibi daha az ve zor anlaşılan deneyimleri, daha kolay anlaşılan deneyimler üzerinden kavramaktadır. Bu sebeple, örneğin zamanla ilgili deneyimlerimiz, üç boyutlu uzamla ilgili deneyimlerimiz üzerinden ifade edilmektedir (Johnson, 1987). Böylece sahip olduğumuz imgeleme gücü ile birçok durumda bu tarz deneyimler, imge şemalarına dayanılarak metaforik bir şekilde algılanmaktadır (Johnson, 1987). Metaforlar aracılığıyla, fiziksel deneyimlerden elde ettiğimiz yapı ve örüntüler, soyut alanlardaki kavramları anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Beden

hareketlerimiz ve farklı fiziksel alanlardaki deneyimlerimiz yapılandırılmakta ve imge şemaları da soyut kavramları metaforik olarak yapılandırmamıza yardımcı olmaktadır. Böylece uzamsal alandaki somut anlamlar, metaforlar yardımıyla soyut alanlara aktarılmaktadır (Johnson, 1987, s. XV).

Bu bakımdan düşünüldüğünde, “at” ilgeci uzamsal alanda kullanılan BİTİŞİKLİK şeması aracılığıyla, zamansal ve soyut alanlarda kullanıldığında, bu yönde kullanılan ifadelerin anlamları daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Metaforik eşlemelerde “at” ilgeci soyut olarak bitişiklik anlamı sunmakta ve bu anlamı zamansal ve soyut alanlara aktarmaktadır. Örneğin, “*The man is at the door.*” (Adam, kapının yakınında duruyor.) tümcesinde, “at” ilgeci adam ve kapı arasında bir yakınlık bağı kurmaktadır. Bu noktada BİTİŞİKLİK şeması bu durumun uzamsal olarak açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, “*He is at risk.*” (O, risk altında.) tümcesinde, “at” ilgeci kişi ile risk durumu arasında bir yakınlık olduğuna işaret etmekte ve soyut bir anlam sunmaktadır. Bu tarz tümcelerde de BİTİŞİKLİK şemasının, eşlemeler aracılığıyla soyut kavramsal alandaki metaforik yansıması görülmektedir.

Örnek (14)’te de görüldüğü üzere, temel olarak uzamsal ilişkileri belirten “at” ilgeci, zamansal ve soyut ilişkileri tanımlamak için metaforik anlamda genişleme göstermektedir. “At” ilgecinin temel oluşturduğu anlam, metaforik eşlemeler sayesinde yerleştiren ve yerleşen arasındaki zamansal ve soyut bitişiklik bağlantısını sunmaktadır. Metaforik uzanımlar sayesinde ilgeçlerin temel anlamı, uzamsal ilişkilerin ötesine geçmekte ve soyut anlamı ortaya çıkarmaktadır.

(14) At command (komutada olmak), at profit (karda olmak), at an advantage (avantajda olmak), at noon (öğle zamanında)

Özet olarak bu çalışmada “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu metaforik anlamlar için KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK imge şemaları temel alınacaktır. Metaforik uzanım kazanan

kavramsallaştırma örüntüleri için kullanılan kaynak alan, ilgeçlere temel anlamını veren somut uzamsal ilişkileri temsil etmektedir. Hedef alan ise ilgeçlerin metaforik uzanımlarla sunduğu zamansal ve soyut anlamları belirtmektedir. Örneğin, uzamsal olarak “*in the room*” (odanın içinde) şeklinde ifade edilen somut bir anlam, alanlar arasında gerçekleşen metaforik eşlemeler aracılığıyla “*in panic*” (acele içinde) şeklinde sunulan soyut bir anlamın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Görüldüğü üzere, bu eşlemeler uzamsal alandan, zamansal ya da soyut alanlara doğru gerçekleşmekte ve imgesel anlamlı dil öğelerinin bu yönde algılanmasına fırsat tanımaktadır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Dilbilimin Yeri

Yabancı dil öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle başlayan yöntembilim tarihçesi, farklı çağdaş bakış açılarıyla yavaş yavaş yön değiştirmeye başlamış ve günümüzde bu süreçte bilişsel bakış açılarının kullanılmasına kadar ulaşmıştır. Son yıllarda da, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına dayalı bir bakış açısı ön plana çıkmış ve kullanılır hale gelmiştir. Bu alanda ortaya çıkan kavramlar ve bu kavramların gösterimleri, yapılan küçük değişikliklerle, sınıflardaki öğretim ortamına uygun bir hale getirilebilmektedir (Shaffer, 2004, s. 1). Bilişsel dilbilim, yabancı dil öğretiminde anlamsal ve deneyimsel güdüleme temelli bir çözümleme sunmakta ve dilin yapısına dair bilişsel görüşler ortaya koymaktadır (Achard & Niemeier, 2004; Boers & Lindstromberg, 2008; Radden & Dirven, 2007; Robinson & Ellis, 2008; Tyler & Evans, 2003). Bu bakımdan ele alındığında, bazı araştırmacılar, bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretim sürecine yeni bakış açıları kazandırabileceğini öne sürmektedir (Dirven & Richard, 1989; Langacker, 1991; Taylor, 2002). Bunun sonucunda da bilişsel dilbilim, yabancı dil öğretimi alanına katkı sunan yeni bir disiplin olarak alanyazında yer almaya başlamıştır.

Bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretim alanına en büyük katkısı, geleneksel bakış açılarıyla açıklanamayan kural, yapı, örnek ve listelerin mantık temeline dayanarak

açıklayabilmesidir; çünkü bilişsel dilbilime göre, anlam deneyim temellidir. Anlam, bu şekilde ele alındığında, anlamın rastlantısal bir şekilde geliştiği görüşünün de ortadan kalkacağı düşünülebilir. Bilişsel dilbilim, bu süreçte öğrencilerin dilbilgisel öğelerin derin anlamlarını keşfetmelerine yardımcı olabilir ve hedef dilde kullanılan dilbilgisel yapıların niçin bu şekilde ifade edildiklerini anlamalarına olanak sağlayabilir. Bir başka deyişle, bilişsel dilbilim, dil edinimi sürecinde kullanılan geleneksel bakış açılarının aksine; biçim ve anlam arasındaki ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya koyduğu için, öğrencilerin bilişsel olarak mantıksal çıkarımlarda bulunmalarını sağlayabilir ve bu süreci onlar için daha kolay bir hale getirebilir.

Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan bilişsel dilbilim temelli bakış açısının, öğretilmesi hedeflenen konuların daha etkili bir şekilde öğretildiğini ve bu öğrenmenin uzun süreli bellekte kalıcı bir hale geldiğini ortaya çıkardığı görülmektedir (Kövecses & Szabo, 1996; Boers & Lindstromberg, 2008; Littlemore, 2009; Tyler, 2012). Bu alanda çalışan araştırmacıların elde ettiği bulguların, öğretilebilirlik ve öğrenilebilirlik açısından yabancı dil öğretimi sürecine oldukça katkı sağladığı düşünülmektedir (Gao, 2011, s. 354).

Bilişsel dilbilimin, öğrencinin dikkatini yapıları oluşturan anlamsal ilişkilere çektiği ve yabancı dil öğreniminde analitik bir araç sunduğu (Tyler, 2012, s. 214) düşünüldüğünde, anlam odaklı bir yaklaşımın benimsenmesinin, yabancı dilin ezberlenmesi gereken kurallar bütünü olarak değerlendirilmesi yerine; bir ifade aracı olarak ele alınmasını sağlayacağı öngörülmektedir (Tyler, 2012, s. 215). Bununla birlikte, bu disiplin temel olarak dil, zihin ve sosyal-fiziksel deneyimler arasındaki ilişkileri incelediği için (Evans & Green, 2006, s. 2); bu alanda, dilbilgisine dair yapılan önerme ve açıklamaların, dilbilgisi yapılarının nasıl örgütlendiğini ve yapılandırıldığını ortaya çıkarması

bakımından, dilbilgisi öğretimini kolaylaştırabileceği ve dilbilgisi kurallarının mantıklı bir sistem içinde sunulabileceği düşünülmektedir (Robinson & Ellis, 2008).

Bunun yanı sıra, dilbilgisinde kural dışı istisnai durumlar nedeniyle öğrencilerin yanlış ya da eksik genellemelerde bulunduğu bir dizi dilbilgisi kuralıyla karşı karşıya kalındığında, bilişsel dilbilim bakış açısının, dilsel sisteme yansıyan deneyimsel ilişkiler aracılığıyla ortaya çıkardığı anlamsal çözümlemelerle bizlere bu konuda farklı bir seçenek sunduğu görülmektedir (Tyler, 2012, s. 17). Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kullanılan bu bakış açısıyla, öğrencilerden tümcelerde yer alan dilbilgisel kuralları öğrenmeleri yerine, tekrarlayan anlam örüntülerini fark etmeleri istenmektedir. Bunun için de, biçim, işlev ve anlam arasındaki ilişkilere dikkat çekilmesi gerekmektedir (Tyler, 2012, s. 19). Bununla birlikte, bilişsel dilbilimde tek bir anlama bağlı diğer uzlaşım sal anlamlar, anlamın rastlantısal bir şekilde ortaya çıktığı görüşünü ortadan kaldırmakta ve bu anlamların sistematik ve güdümlü bir şekilde ortaya çıktığını kanıtlamaktadır. Böylece, yabancı dil öğreniminde ezbere dayalı öğrenmeye duyulan ihtiyacın azalacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak yapılan bir takım çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarının yabancı dil öğretimindeki yerini ortaya çıkarmayı ve bu bakış açısının yabancı dil öğretimindeki etkisini deneysel kanıtlarla ortaya koymayı hedeflemektedir. Örneğin, ilgeçler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonucunda, ilgeçlerin bilişsel dilbilim açısıyla ele alınmasının, anlamsal sorunları azalttığı ve bu sayede ilgeçlerin sunduğu imgesel ve soyut anlamların nasıl ortaya çıktığının açıklık kazandığı öne sürülmektedir (Boers & Demecheleer, 1998, s. 197-204; Brugman, 1981; Kurtyka, 2001; Langacker, 2009; Lindstromberg, 2010; Shaffer, 2004; Tyler & Evans, 2003). İlgeçlerin yanı sıra, sözcük öğretimi, deyim öğretimi, dilbilgisi öğretimi gibi konular, çeşitli bilişsel dilbilim

öğretilerinden yararlanılarak ele alınmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, bu bakış açısının geleneksel bakış açılarına göre daha etkili olduğu ve etkili bir öğretim süreci seçeneği olarak bu alanda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır (Berendi, Csabi, & Kövecses, 2008; Boers, 2000; Chen, 2009; Condon, 2008; Csabi, 2004; Gao, 2010; Gao, 2011; Li, 2003; Liang, 2000; Skoufaki, 2008). Ayrıca, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bir yaklaşım benimseyen birtakım yapıtlar da bulunmaktadır, bu yapıtlarda yabancı dil öğretimi bilişsel dilbilim bakış açısıyla ele alınmış ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Achard & Niemeier, 2004; Boers & Lindstromberg, 2008; De Knop & De Rycker, 2008; Lindstromberg, 2010; Pütz, Niemeier, & Dirven, 2001; Radden & Dirven, 2007; Robinson & Ellis, 2008; Tyler & Evans, 2003).

Özetle, yapılan tüm bu çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yapılan yöntem ve teknik denemelerinin, bilişsel dilbilim öğretilerini de kapsamaya başladığı görülmektedir. Bu öğretiler doğrultusunda yapılan çalışmaların, yabancı dil öğretiminde olumlu sonuçlar verdiği ve bu yöndeki beklentileri karşıladığı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, öğretim sürecine bilişsel etkenlerin dâhil edilmesinin, öğrenciler açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu bakış açısı, ağırlıklı olarak deneyimsel temellere dayandığı için, bu süreçte hedef dilin dilbilgisel çeşitliliğinin bilişsel güdüsünü öğrenmenin, hedef dilin sistemini anlamayı sağlayacağı ve o sistemde uzmanlaşmaya yardımcı olacağı öngörülmektedir.

2.4. İlgeç Öğretimini Güçleştiren Nedenler

Anlamsal açıdan karmaşık bir yapıya sahip olan ilgeçler, farklı İngilizce dilbilgisi kitaplarında ele alınmış ve bu konunun öğrencilere nasıl sunulduğuna ilişkin belirlemeler yapılmaya çalışılmıştır (Coe, Harrison, & Paterson, 2010, s. 260-270; Eastwood, 1992, s. 224-235; Frank, 1972, s. 181-18; Leech, Cruickshank, & Ivanic, 2001; Murphy, 2004, s.

242-257; Swan & Walter, 2001, s. 253-264; Viney, Walker, & Elsworth, 2007, s. 149-149). Söz konusu bu çalışmalarda, ilgeçlerin sunduğu uzamsal anlamların resimlerle sunulduğu ve bu resimlerin altlarına ilgeçlerle ilgili örnek tümceler yazıldığı görülmüştür. Bu noktada, belirli ilgeçler, kendilerine has kullanım kurallarıyla (“Aylarda “in”, günlerde “on”, saatlerde “at” ilgeci kullanılır.”) verilmiştir. İlgili kurallar sunulduktan sonra, uygun ilgeci seçmeyi gerektiren boşluk doldurma etkinlikleri verilmiştir. Bu çalışmalarda, ağırlıklı olarak ilgeçlerin uzamsal alandaki kullanımları üzerinde durulduğu, ilgeçlerin soyut alandaki kullanımlarına ve imgesel dil aracılığıyla bu alandaki işlevlerine yeterince dikkat çekilmediği belirlenmiştir. Belirlenen tüm bu noktalardan yola çıkıldığında, dilbilgisi kitaplarında ilgeçlerin ezberlenerek öğrenilen rastlantısal, nedensiz ve deyimisel bir dilbilgisi konusu olarak ele alındığı görülmektedir (Taylor, 1988, s. 299).

Birçok sözlükte, ilgeçlerin uzamsal anlamları öntür olarak kabul edilmektedir. Bu öntür anlamdan ortaya çıkan alt anlamlar ise genellikle göz ardı edilmekte ve bu anlamların ortaya çıkışı rastlantısal ya da nedensiz olarak açıklanmaktadır (Chomsky, 1995; Rohrer, 2007, s. 35; Taylor, 1988, s. 301). Bu görüşün doğal bir sonucu olarak da, ilgeçlerin anlamlarını ve kullanım kurallarını ezberlemenin en iyi yol olduğu savunulmakta ve bu durum da ilgeç öğretimini zorlaştırmaktadır.

Bu bakımdan ele alındığında ilgeçler, farklı kullanımlara sahip olduğu için yabancı dil öğrencileri için güçlük oluşturmakta ve bu durum yanlış ilgeç kullanımına sebep olmaktadır. Yabancı dilde yetkinlik bağlamında üst düzeyde bulunan bireylerin bile bu konuda zaman zaman zorluk yaşayabildikleri ifade edilmektedir (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1998; Rudzka Ostry, 2003). Bunun yanı sıra, İngilizcede sayıca fazla ilgeç bulunduğundan öğrenciler, kendi dillerinde bulunmayan bu farklılıkları ayırt ederek, uygun ilgeç seçimini yapmak zorunda kalmaktadırlar. İlgeç kullanımında yapılan

bu hatalar ise, iletişimde çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Parrott, 2001, s. 83). Ayrıca, ilgeçlerin anlamsal ayırt edici özelliklerinin saptanmasının güç olması, ilgeç öğretiminin zor olmasının nedenlerinden biri olarak da görülmektedir. Örneğin, “over” (üzerinde) ve “above” (üstünde/yukarısında) ilgeçleri arasındaki ayırım oldukça belirsizdir. Bir taraftan, the “*Picture is over the mantle.*” (Resim, örtünün üzerinde.) tümcesi, “*The picture is above the mantle.*” (Resim, örtünün yukarısında.) tümcesi ile aynı görülürken; diğer taraftan da “*Mary crawled over the bridge.*” (Mary, köprünün üzerinde sürünerek geçti.) tümcesi, “*Mary crawled above the bridge.*” (Mary, köprünün üstünde sürünerek geçti.) tümcesiyle tamamen farklı görülmektedir (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1998; Tyler, 2012, s. 130).

Bununla birlikte ilgeçler çokanlamlı öğeler oldukları için farklı bağlamlarda, birbirinden farklı ancak bir şekilde birbiriyle ilişkili anlamlara sahiptir. İlgeçlerin anlam ve kullanım özellikleri, dillerin uzamsal kavramları kodlama şekillerindeki farklılıklar, öğrencilerin sahip olduğu yanlış öğrenme alışkanlıklarıyla birleşince, ilgeç öğretimi güç bir hale getirmektedir (Gethin & Gunnemark, 1996, s. 18-95). Bu çerçevede düşünüldüğünde ilgeçler, karmaşık bir anlam genişlemesi özelliği göstermektedir (Tyler, 2012, s. 130). Farklı ilgeçler arasındaki anlamsal ve kullanımsal ayrımları öğrenmek ve aynı ilgecin sahip olduğu farklı anlamları keşfetmek, basit gibi görünen ilgeçler konusunun en zor kısımlarını oluşturmakta ve bu durum da anlamda karışıklığa yol açmaktadır. Bu doğrultuda, bir ilgecin farklı bir kullanımı, o ilgecin özgün anlamının dışına çıkabilmekte ve bu durum öğrenciler açısından anlam karmaşasına yol açmaktadır. Örneğin, “*It will be done by Saturday.*” (O iş, cumartesi gününe kadar tamamlanmış olacak.) tümcesinde görüldüğü gibi “by” (ile) ilgeci özgün anlamının dışında kullanılmaktadır (Parrott, 2000). Bir başka ifadeyle, uzamsal alanda kullanılan ilgeçlerin anlamsal olarak diğer alanlarda da kullanılması öğrenciler için birtakım karışıklıklara neden olmaktadır (Lindstromberg, 1991).

Ayrıca ilgeç öğretiminin, anadil ve yabancı dil arasındaki farklı yerleştiren ve yerleşen ilişkilerinden ve benzer olmayan metaforik uzanımlardan dolayı zor olduğu düşünülmektedir (Lindstromberg, 2010). Bu bakımdan, ilgeçlerin her dilde kendilerine özgü ve farklı kullanımlarıyla ünlenmiş olduğu ve öğrencilere bu anlamda zorluk çıkardığı belirtilmektedir (Gethin & Gunnemark, 1996, s. 18). Örneğin, İngilizcede “*The woman walked in the rain.*” (Kadın, yağmurun içinde yürüdü.) tümcesi Fransızcada “*La femme marche sous la pluie.*” (*The woman walked under the rain.*) (Kadın, yağmurun altında yürüdü.) şeklinde ifade edilmektedir (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1998). Bu yüzden, öğrenciler öğrendikleri hedef dilin kavramsal sistemine dikkat etmeden, kendi dilleri ve öğrendikleri yabancı dil arasında anlamsal olarak yanlış eşleştirmeler yapmaktadır (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Bu bakımdan ilgeçler, anlamları konusunda bir dilden başka bir dile tam olarak eşleşme sağlayamamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin anadilleriyle öğrendikleri yabancı dil arasındaki bu zayıf örtüşme, özellikle ilgeçlerin soyut alandaki kullanımlarının anlaşılmasını daha güç bir hale getirmektedir (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1998; Delija & Koruti, 2013; Dirven & Richard, 1989; Farsani, Moinszadeh, & Tavakoli, 2012; Schlesinger, 1995; Lindstromberg, 2010).

Söz konusu bu durumlara ek olarak, ilgeçlerin birçoğu kısa ve tek heceli olduğu için de; özellikle sözlü iletişimde fark edilmelerinin ve anlaşılmasının güç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenciler, doğal bir konuşma ortamında sesletim anında ilgeçleri kolayca ayırt edememekte ve bu nedenle ilgeçler konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Lam, 2009).

Özetle, ilgeçlerle ilgili bahsedilen tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, ilgeçlerin öğretilmesi sürecinde güçlüklerle karşılaşılması kaçınılmazdır. Bu çalışmada kuramsal çerçevede betimlenen bilişsel dilbilim kavramları çerçevesinde ilgeçlerin

anlamsal ve deneyimsel ayırt edici özellikleri ön plana çıkarılarak, bu konudaki zorlukların aşılabileceği düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, deneysel işlem basamakları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön-test - son-test kontrol gruplu seçkisiz deneysel deseni (the randomized pre-test - post-test control group design) kullanılmıştır. Bu desende, daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmaktadır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmektedir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınmaktadır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna sunulmamaktadır. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 205).

Bu çalışmada verileri değerlendirmek amacıyla SPSS programı (20. versiyon) kullanılmıştır. İlgili programda çalışmada uygulanan *ön-test ve son-test için bağımsız örneklem t-testi* (independent samples t-test) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar ortalamaları bakımından karşılaştırılmıştır. Ardından, söz konusu çalışmada deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim öğretilerinin etkinliğini anlayabilmek için *kovaryans analizi* (ANCOVA) uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmada iki çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu, Ankara İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek Programı 10/A Elektrik Elektronik Teknolojisi sınıfı; kontrol grubunu ise Anadolu Meslek Programı 10/I Makine

Teknolojileri sınıfı oluşturmaktadır. Çalışma grupları seçkisiz olarak atanmıştır. Hem deney hem kontrol grubunda 32’şer öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bahar döneminde nisan ayında 5 haftalık bir süreç içinde (1 - 29 Nisan 2016 tarihleri arasında) gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil artalanlarının denklik gösterebilmesi için, öğrencilerin birinci dönem yabancı dil dersi ağırlıklı ortalamaları esas alınmıştır. Öğrencilerin yabancı dil düzeyleri de kurum tarafından dönem başında yapılan seviye tespit sınavı ile A2 olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel veriler, öğretim etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında yapılan testlerle elde edilmiştir. Bunun için, imge şemalarına dayalı olarak “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal alan, zamansal alan ve soyut alan olmak üzere üç boyutuna yönelik sorular hazırlanarak öğretim öncesi ve sonrası uygulanan testler geliştirilmiştir. Öğretim süreci sunulmadan önce ön-test (bkz. Ek 1) uygulanmış ve öğretim sürecinin sonunda ön-testteki soru maddelerinin ve bölümlerin yerleri değiştirilmiş ve son-test (bkz. Ek 2) olarak tekrar uygulanmıştır. Ön-test ve son-test verileri *bağımsız örneklem t-testiyle*, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim bakış açısının etkililiği ise *kovaryans analizi* yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu testler geliştirilirken farklı İngilizce dilbilgisi kitaplarından, çevirimiçi sözlüklerden ve British National Corpus’tan yararlanılmıştır. Ayrıca testlerin geçerliliği ve güvenilirliği için iki İngilizce öğretmeninin ve iki uzmanın görüşleri alınmış, bu doğrultuda testlerde yer alan “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda verilen kullanım örnekleri incelenerek soru maddelerinin işlevselliği ve uygunluğu kontrol edilmiş ve uygunluk oranı %84 olarak belirlenmiştir. Ayrıca testlerin değerlendirilme süreci de iki ayrı İngilizce öğretmeni tarafından ele alınmış ve denetlenmiştir.

3.4. DeneySEL İşlem Basamakları

Ön-test - son-test kontrol gruplu seçkisiz deneysel deseni kullanılan bu çalışmada aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

- Öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine yönelik sahip oldukları genel bilgi düzeyini sınamak için uzamsal, zamansal ve soyut alan olmak üzere üç ayrı testten oluşan ön-test uygulanmıştır.
- Ön-testten elde edilen sonuçlar, doğru cevap 1 puan, yanlış cevap 0 puan olmak üzere değerlendirilerek Excel programına aktarılmış ve ön-testle ilgili veri setleri oluşturulmuştur.
- Elde edilen veri setleri SPSS programına aktararak ön-testten elde edilen ortalamalar bulunmuştur. Böylece, grupların söz konusu ilgeçlere ilişkin genel bilgi düzeylerinin birbirine koşt olup olmadığı belirlenmiştir.
- Daha sonra, deney grubuna İmge Şemaları, Alanlar ve Kavramsal Metafor Kuramının öğretilerinden örtük bir şekilde yararlanılarak hazırlanan bilişsel dilbilim temelli bir öğretim süreci uygulanmıştır.
- Kontrol grubuna ise, ezber yapma, kural öğrenme, tekrar yapma gibi tekniklerden oluşan geleneksel bir öğretim süreci seçeneği uygulanmıştır.
- Son olarak da, öğretim sürecinin ardından gruplara son-test uygulanmış ve son-testten elde edilen ortalamalar alınarak; ön-test ile son-test bulguları uzamsal alan, zamansal alan ve soyut alanlarda karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Ön-test

Öğretim sürecine başlamadan önce, öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine sahip olduğu genel bilgi düzeyini belirlemek için hem kontrol grubuna hem de deney grubuna ön-test uygulanmıştır. Hazırlanan bu ön-test, A testi, B testi ve C testi olmak üzere üç ayrı alanın (uzamsal, zamansal ve soyut alanlar) oluşturduğu bölümlerden oluşmaktadır (bkz Tablo 3).

Tablo (3): Ön-testte kullanılan soru maddelerinin alanlara göre dağılımı

Ön-test	
A testi	Uzamsal alanla ilgili soru maddeleri
B testi	Zamansal alanla ilgili soru maddeleri
C testi	Soyut alanla ilgili soru maddeleri

Tablo (3)'te görüldüğü gibi “in, on ve at” ilgeçleriyle ilgili olarak, A testinde uzamsal alana dair soru maddeleri, B testinde zamansal alana dair soru maddeleri, C testinde ise soyut alana dair soru maddeleri bulunmaktadır. Her test içinde 7 bölüm ve her bölümde ise 7 soru bulunmaktadır. Bu 7 soruluk bölümler, 2 tane “in” ilgeci alan, 2 tane “on” ilgeci alan, 2 tane “at” ilgeci alan ve 1 tane de herhangi bir ilgeç almayan soru maddelerinden oluşmaktadır. İlgeç almayan soru maddesinin amacı ise, öğrencilerin şans başarısı yoluyla soruyu doğru cevaplama ihtimalini azaltmaktır.

Hazırlanan ön-testte, verilen ifadeleri uygun ilgeç sütunlarına yerleştirme, verilen tümceleri uygun ilgeçlerle tamamlama, çoktan seçmeli sorular, verilen tümcedeki ilgeçler için doğru / yanlış yazma, verilen tümcelerdeki doğru ilgeci seçme gibi farklı türde soru maddeleri bulunmaktadır (bkz. Tablo 4).

Tablo (4): Ön-testte yer alan soru maddelerinin türleri

Ön-test						
	A testi		B testi		C testi	
Bölüm	Soru türü	Soru sayısı	Soru türü	Soru sayısı	Soru türü	Soru sayısı
Bölüm 1	Verilen uzamsal ifadeleri uygun ilgeç sütunlarına yerleştirme	7	Verilen zamansal ifadeleri uygun ilgeç sütunlarına yerleştirme	7	Verilen soyut ifadeleri uygun ilgeç sütunlarına yerleştirme	7
Bölüm 2	Verilen uzamsal ifadeler için uygun ilgeçleri yazma	7	Verilen zamansal ifadeler için uygun ilgeçleri yazma	7	Verilen soyut ifadeler için uygun ilgeçleri yazma	7
Bölüm 3	Verilen tümceleri	7	Verilen tümceleri	7	Verilen tümceleri	7

	uygun ilgeçlerle tamamlama		uygun ilgeçlerle tamamlama		uygun ilgeçlerle tamamlama	
Bölüm 4	Çoktan seçmeli sorular	7	Çoktan seçmeli sorular	7	Çoktan seçmeli sorular	7
Bölüm 5	Verilen tümcelerdeki doğru ilgeci yuvarlak içine alma	7	Verilen tümcelerdeki doğru ilgeci yuvarlak içine alma	7	Verilen tümcelerdeki doğru ilgeci yuvarlak içine alma	7
Bölüm 6	Verilen uzamsal ifadeleri tümcelere uygun ilgeçlerle birlikte yerleştirme	7	Verilen zamansal ifadeleri tümcelere uygun ilgeçlerle birlikte yerleştirme	7	Verilen soyut ifadeleri tümcelere uygun ilgeçlerle birlikte yerleştirme	7
Bölüm 7	Verilen tümcedeki ilgeçler için doğru / yanlış yazma	7	Verilen tümcedeki ilgeçler için doğru / yanlış yazma	7	Verilen tümcedeki ilgeçler için doğru / yanlış yazma	7
Toplam:	49		49		49	
Genel Toplam:	147					

Tablo (4)'te görüldüğü gibi ön-testte yer alan her bir testte 7 bölüm ve her bölümde de 7 soru maddesi bulunmaktadır. Buna göre ön-testte toplam 147 soru maddesi bulunmaktadır. Tablodan anlaşılabacağı üzere, her bölümde yer alan soru maddelerinin türleri de birbirinden farklıdır.

3.4.2. Öğretim Süreci

Öğretim süreci, kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlardaki kullanımlarını sunmayı hedefleyen etkinlikleri içermektedir. Söz konusu bu süreç, çalışma gruplarında takip edilen iki farklı öğretim süreci seçeneğini içermekle beraber, ön-test ve son-test de dâhil olmak üzere 5 haftalık bir zaman dilimini kapsamaktadır (bkz. Tablo 5).

Tablo (5): Uygulama süreci

Süre	Yapılan uygulama
1. Hafta	Ön-testin uygulanması (1 Nisan 2016)
2. Hafta	Uzamsal Alan için “in, on ve at” ilgeçleri (8 Nisan 2016)
3. Hafta	Zamansal Alan için “in, on ve at” ilgeçleri (15 Nisan 2016)
4. Hafta	Soyut Alan için “in, on ve at” ilgeçleri (22 Nisan 2016)
5. Hafta	Son-testin uygulanması (29 Nisan 2016)

Tablo (5)’te görüldüğü gibi bu çalışma, 1 – 29 Nisan 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilere ön-test uygulanmış, ardından 3 haftalık öğretim süreci sunulmuştur. Çalışmanın son aşamasında da son-test uygulanmış ve bu doğrultuda uygulama süreci tamamlanmıştır.

Ön-test uygulandıktan sonra, kontrol ve deney gruplarına hazırlanan ders planları doğrultusunda öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin geliştirilen etkinliklerle zamansal, uzamsal ve soyut alanlardaki kullanımları sunulmuştur. Buna göre, deney grubu için hazırlanan ders planlarında bilişsel dilbilim temelli bir öğretim süreci seçeneği takip edilmiştir (bkz. Ek 3). Söz konusu bu planların hazırlanma sürecinde kuramsal bölümde yer verilen bilişsel dilbilim öğretilerine hazırlanan etkinliklerle örtük bir şekilde yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise Dilbilgisi Çeviri Yöntemi temelinde geleneksel bakış açılarıyla hazırlanan bir öğretim süreci seçeneği (ilgeçlere ait kuralları sunma, bu kuralları tekrarlama, ezberleme ve örnek tümceler içinde kullanma) takip edilmiştir. Öğrencilere bu süreçte sunum tekniğiyle ilgeçlerin uzamsal, zamansal ve soyut alanlardaki kullanım kuralları verilmiş ve ardından bu kullanım kuralları çeşitli örneklerle açıklanarak desteklenmiştir (bkz. Ek 4). Böylece öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair uzamsal, zamansal ve soyut alandaki sınıflandırmayı yapmaları amaçlanmıştır. Öğretim sürecinin ardından her iki grubun koştur örnekler üzerinde çalıştırılması amacıyla benzer sınıf içi etkinlikleri verilerek öğretim süreci sonlandırılmıştır (bkz. Ek 5).

3.4.3. Uygulama

Uygulama bölümünde, kontrol ve deney gruplarına sunulan uygulama süreçleri ayrı ayrı tanıtılarak; uzamsal, zamansal ve soyut alanlar için takip edilen ders akışları betimlenecektir.

3.4.3.1. Kontrol Grubunda Takip Edilen Uygulama Süreci

Bu çalışmada yer alan kontrol grubuna sunulan geleneksel bakış açılarından yararlanılarak hazırlanan öğretim süreci seçeneğinde, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda sunduğu anlamlar için ders planları oluşturulmuş ve takip edilmiştir. Söz konusu ders planlarında Dilbilgisi Çeviri Yöntemi temelinde kural öğrenme, tekrar yapma, ezberleme gibi geleneksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Bu süreçte, öncelikle uzamsal alanla ilgili hazırlanan ders planının giriş bölümünde farklı gruplara ayrılan öğrencilerden, kendilerine verilen geçen matruşka bebeklerden çıkan sözcüklerle anlamlı bir tümce kurmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları “*The red apple is in the fridge*” (Kırmızı elma buzdolabının içinde.), “*The new poster is on the wall.*” (Yeni poster duvarda.), “*The man is at the bus stop.*” (Adam otobüs durağının yakınında.) tümceleri tahtaya yazılarak öğrencilerden “in, on ve at” ilgeçlerine dikkat etmeleri istenmiştir. Ardından, uzamsal alanla ilgili olarak hazırlanan ders planının sunum bölümünde öncelikle “in” ilgeci ele alınmıştır. Bu ilgecin uzamsal alandaki kullanımlarını belirleyen “*Use “in” for geographical regions such as land, country, town and city.*” (Ülke, şehir, kasaba gibi coğrafi bölgeler için “in” ilgeci kullanılır.) gibi kurallar bir tablo ile öğrencilere verilmiştir. Bu tabloda yer alan kullanım kurallarının hemen yanında o kurallara ait “*in Turkey*” (Türkiye’nin içinde) gibi örnekler sunulmuştur. Tabloda yer alan tüm kurallardan bahsedildikten sonra, öğrencilere “*in Istanbul*” (İstanbul’un içinde) gibi örnek resimler gösterilerek, bu resimlerle kendilerine tablo içinde verilen kuralları eşleştirmeleri istenmiş ve bu kurallar tekrar edilmiştir. “In” ilgecinden sonra, “on” ilgecine geçilmiş ve bu ilgecin uzamsal alandaki “*Use “on” for*

the surfaces of something.” (Nesnelerin yüzeyleri için “on” ilgeci kullanılır.) gibi kullanım kuralları bir tablo halinde öğrencilere açıklanmıştır. Sunulan tabloda geçen kurallara ait “*on the table*” (masanın üstünde) gibi örneklerle yer verilmiştir. Bu ilgeçle ilgili tüm kurallar açıklandıktan sonra, öğrencilere “*on the floor*” (zeminin üstünde) gibi örnek resimler verilerek bu resimleri söz konusu kurallarla eşleştirmeleri istenmiş ve böylece öğrencilerin bu kuralları ezberlemeleri sağlanmıştır. Son olarak da, “at” ilgeci ele alınmış ve bu ilgecin uzamsal alandaki kullanımları “*Use “at” for public places and shops.*” (Halka açık yerler ve dükkânlar için “at” ilgeci kullanılır.) gibi kurallarla tablo ile öğrencilere verilmiştir. Bu tabloda yer alan kurallara ait “*at the market*” (markette) gibi örnekler de sunulmuştur. Bu ilgeçle ilgili tüm kurallara değinildikten sonra, öğrencilere “*at the station*” (istasyonda) gibi örnek resimler sunulmuş ve bu resimleri tabloda yer alan ilgili kurallarla eşleştirmeleri istenerek söz konusu kurallar tekrarlanmıştır. Sunum bölümünden sonra, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal alandaki kullanımlarını içeren etkinliklere yer verilmiş ve ardından son olarak tüm kurallar yinelenerek ders tamamlanmıştır.

Zamansal alanla ilgili olarak hazırlanan ders planının konuya giriş bölümünde zamansal ifadelerden oluşan bir bulmacayla öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu zamansal anlamlar tanıtılmıştır. Ardından, sunum bölümüne geçilerek, ilk olarak “in” ilgecine ait uzamsal kullanımlar açıklanmıştır. “In” ilgecinin zamansal alandaki kullanımlarını belirleyen “*Use “in” for months, seasons and years.*” (Aylar, mevsimler ve yıllar için “in” ilgeci kullanılır.)” gibi kurallar bir tabloyla öğrencilere verilmiştir. Bu tabloda zamansal alanla ilgili kurallara ilişkin “*in winter*” (kış içinde) gibi örnekler sunulmuştur. Zamansal alanda bu ilgece ait diğer kurallar açıklandıktan sonra, öğrencilere “*in April*” (Nisan ayının içinde) gibi örnek zamansal ifadeler sunularak, bu ifadelerle kendilerine verilen tabloda yer alan kuralları eşleştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin kuralları örneklerle tekrar etmeleri sağlanmıştır. Ardından “on” ilgeci ele

alınmış ve bu ilgecin zamansal alanda yer alan *“Use ‘on’ for days of the week.”* (Haftanın günleri için ‘on’ ilgeci kullanılır.) gibi kullanım kuralları bir tabloyla öğrencilere açıklanmıştır. Verilen tabloda belirtilen kurallarla ilgili *“on Mondays”* (Pazartesi günlerinde) gibi örneklerle yer verilmiştir. Zamansal alanda bu ilgece ait bütün kurallar sunulduktan sonra, öğrencilere *“on Sundays”* (Pazar günlerinde) gibi örnek zamansal ifadeler verilerek bu ifadeleri söz konusu kurallarla eşleştirmeleri ve ezberlemeleri istenmiştir. Ardından, ‘at’ ilgeci üzerinde durularak bu ilgecin zamansal alandaki kullanımları *“Use ‘at’ for time.”* (Saatler için ‘at’ ilgeci kullanılır.) gibi kurallarla bir tablo ile öğrencilere açıklanmıştır. Verilen tabloda yer alan kurallarla ilgili *“at two o’clock”* (saat ikide) gibi örnekler de sunulmuştur. ‘At’ ilgecine ait diğer kurallardan bahsedildikten sonra, öğrencilere *“at ten past six”* (saat altıyı on geç) gibi örnek zamansal ifadeler verilerek bu ifadeleri tabloda geçen kurallarla eşleştirmeleri istenmiş ve kuralların tekrar edilmesi sağlanmıştır. Sunum bölümünden sonra, söz konusu ilgeçlerin zamansal alandaki kullanımlarını içeren etkinliklere yer verilmiş ve bu ilgeçlerin zamansal alandaki kullanımlarıyla ilgili kurallar özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Soyut alanla ilgili olarak hazırlanan ders planının konuya giriş bölümünde, öğrencilere ‘in, on ve at’ ilgeçlerinin uzamsal ve zamansal alanlardaki anlamlarının yanı sıra, soyut anlamları da sunabildiği açıklanmıştır. Bir sonraki aşamada sunum bölümüne geçilerek ‘in’ ilgeci üzerinde çalışılmıştır. Bu ilgecin soyut alandaki kullanımlarını belirleyen *“Use ‘in’ to show a state, manner or condition.”* (Bir durumdan bahsetmek için ‘in’ ilgeci kullanılır.) gibi kurallar bir tablo içerisinde öğrencilere sunularak bu kullanım kurallarını örnekleyen *“in danger”* (tehlike içinde olmak) gibi soyut ifadelere yer verilmiştir. ‘In’ ilgecinin soyut alanda yer alan diğer kullanım kuralları açıklandıktan sonra, öğrencilere *“in panic”* (panik içinde olmak) gibi örnek soyut ifadeler sunulmuş, bu ifadeleri tabloda kendilerine tanıtılan kurallarla eşleştirerek tekrar etmeleri istenmiştir. ‘In’ ilgeciyle ilgili

kurallar tamamlandıktan sonra, “on” ilgeci üzerinde durulmuş ve bu ilgecin soyut alandaki “*Use “on” to talk about an activity or event.*” (Bir etkinlik ya da olaydan bahsetmek için “on” ilgeci kullanılır.) gibi kullanım kuralları tablo içerisinde öğrencilere verilmiştir. Bu tabloda soyut alanda yer alan kurallara ait “*on holiday*” (tatilde olmak) gibi örnekler de sunulmuştur. “On” ilgeciyle ilgili olarak tabloda yer alan diğer kurallara da değinildikten sonra, öğrencilere “*on duty*” (görevde olmak) gibi örnek soyut ifadeler verilerek, bu ifadeleri tabloda yer alan kurallarla eşleştirmeleri istenmiş ve böylece kurallar tekrarlanmıştır. Ardından, son kısımda “at” ilgeci ele alınmış ve bu ilgecin soyut alandaki kullanımları “*Use “at” to show the situation of somebody or something.*” (Birinin ya da bir şeyin durumundan bahsetmek için “at” ilgeci kullanılır.) gibi kurallarla tablo içerisinde öğrencilere sunulmuştur. Söz konusu kurallara ait “*at war*” (savaşta olmak) gibi örnek soyut ifadeler de bu kural tablosunda yer verilmiştir. “At” ilgecinin soyut alandaki kullanımlarını içeren diğer kurallar açıklandıktan sonra, öğrencilerden “*at great profit*” (büyük bir karda olmak) gibi örnek soyut ifadeleri tabloda tanıtılan kurallarla eşleştirmeleri istenmiştir. Sunum bölümü tamamlandıktan sonra, “in, on ve at” ilgeçlerinin soyut alandaki kullanımlarını içeren etkinliklere geçilmiş ve ardından bu alandaki kurallar genel olarak tekrarlanarak derse son verilmiştir.

3.4.3.2. Deney Grubunda Takip Edilen Uygulama Süreci

Çalışmamızda deney grubuna sunulan bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak hazırlanan öğretim süreci seçeneğinde ise, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda sunduğu anlamlar için Alanlar Kuramından, uzamsal alanla ilgili anlamlar için İmge Şemaları Kuramından, zamansal ve soyut alanlarla ilgili anlamlar için Kavramsal Metafor Kuramından yararlanılmıştır. Bu noktada bu kuramlara ait temel öğretilerin deney grubu öğrencileri için takip edilen öğretim sürecine örtük bir şekilde nasıl dâhil edildiği açıklanacaktır.

Bilişsel dilbilim öğretileri çerçevesinde, uzamsal alan için deney grubunda yer alan öğrencilerin öncelikle uzam kavramını tanımlarını sağlamak ve bu doğrultuda uzamsal alana dair tümevarımsal çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için, ders planının konuya giriş bölümünde farklı gruplara ayrılan öğrencilere iç içe geçen matruşka bebekler verilmiş ve kendilerinden bu bebeklerden çıkan sözcüklerle anlamlı bir tümce kurmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları “*The red apple is in the fridge*” (Kırmızı elma buzdolabının içinde.), “*The new poster is on the wall.*” (Yeni poster duvarda.), “*The man is at the bus stop.*” (Adam otobüs durağının yakınında.) tümceleri tahtaya yazılarak bu tümcelerde geçen ilgeçlerin altı çizilmiş ve öğrencilerin dikkatinin “in, on ve at” ilgeçlerine çekilmesi sağlanmıştır.

Bunun ardından sunum bölümünde, öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu temel uzamsal anlamlar “*in the box*” (kutunun içinde), “*on the table*” (masanın üstünde), “*at the door*” (kapının yakınında) örnekleriyle tanıtılmış ve bu ilgeçlere ait uzamsal sahneler, örneklerin hemen yanında temel şematik gösterimlerle belirtilmiştir. Bu sahneler doğrultusunda da, söz konusu ilgeçleri güdüleyen imge şematik öğelerin altı çizilerek, “in” ilgeci KAP, “on” ilgeci İLİŞKİ ve “at” ilgeci BİTİŞİKLİK şemaları çerçevesinde örtük bir şekilde sunulmuştur. Böylece öğrencilerin bu ilgeçlerin uzamsal güdülenme kaynağını fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, tek tek ilgeçler ilgeçler ele alınmıştır. Öncelikle, “in” ilgeciyle ilgili “*My mum is in the kitchen.*” (Annem mutfağın içinde.), “*The trees are in the garden.*” (Ağaçlar bahçenin içinde.), “*They are swimming in the pool.*” (Onlar havuzun içinde yüzüyor.) örnekleri verilmiş ve bu tümcelerde verilen “mutfak, bahçe ve havuz” sözcüklerinin “in” ilgeci çerçevesinde sunduğu KAP anlamı üzerinde durulmuştur. Bu noktada öğrencilerden günlük hayatımızda yer alan KAP kavramına (şişenin içinde, küvetin içinde, kafesin içinde gibi) başka örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri örnekler doğrultusunda da, öğrencilere bazı temel şematik gösterimler sunulmuş ve “in” ilgecinin sunduğu KAP anlamını bu gösterimler üzerinde kırmızı bir

noktayla belirlemeleri istenmiştir. Böylece “in” ilgecinin sunduğu temel KAP anlamının pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Ardından, “on” ilgecine geçilmiştir. Bu ilgeçle ilgili olarak *“The computer is on the desk.”* (Bilgisayar masanın üstünde.), *“The blue car is on the road.”* (Mavi araba yolda.), *“There is a sign on the door.”* (Kapının üstünde bir işaret var.) örnekleri verilerek, bu tümcelerde geçen “on” ilgecinin sunduğu “bilgisayar ve masa”, “araba ve yol”, “işaret ve kapı” arasındaki İLİŞKİ anlamına dikkat çekilmiştir. Bu anlam ilişkisini pekiştirmek ve çevremizde bu yönde ortaya çıkan ilişkileri tanımlamak için öğrencilerden günlük hayatımızda yer alan İLİŞKİ kavramına (rafın üstünde kitaplar, kekin üstünde vişneler, halının üstünde çocuklar gibi) başka örnekler vermeleri istenmiştir. Verilen örnekler çerçevesinde, öğrencilere bazı temel şematik gösterimler sunulurken “on” ilgecinin sunduğu İLİŞKİ anlamını bu gösterimler üzerinde kırmızı bir nokta ile belirlemeleri istenmiştir. Böylece “on” ilgecinin sunduğu temel İLİŞKİ anlamının pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Son olarak, “at” ilgeci ele alınmış ve bu ilgeçle ilgili olarak *“He is waiting at the traffic lights.”* (O, trafik ışıklarının yakınında bekliyor.), *“They are sunbathing at the seaside.”* (Onlar deniz kıyısında güneşleniyor.), *“There are some people at the information desk.”* (Danışma masasının yakınında birkaç kişi var.) tümceleri üzerinde çalışılmıştır. Bu örneklerde “kişi ve trafik ışıkları”, “onlar ve deniz kıyısı”, “kişiler ve danışma masası” arasında sunulan BİTİŞİKLİK anlamı vurgulanmıştır. Bu anlamı daha kolay bir şekilde kavrayabilmelerini sağlamak için, öğrencilerden günlük hayatımızda yer alan BİTİŞİKLİK kavramına (otobüs durağının yakınında duran çocuklar, deniz kıyısının yakınında bulunan insanlar, masanın yakınında duran öğretmen gibi) ilişkin örnekler vermeleri istenmiş ve “at” ilgecinin sunduğu BİTİŞİKLİK anlamı temel şematik gösterimlerle desteklenmiştir. Bu sürecin ardından öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve çevrelerindeki fiziksel ilişkileri keşfetmelerini sağlayan farklı etkinlikler aracılığıyla, “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu temel uzamsal sahnelerin bu yönde pekiştirilmesi sağlanmıştır. Son aşamada, öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerini güdüleyen

uzamsal hikâyeler konusunda bu derste dikkatlerini çeken şeylerin neler olduğu sorularak ders tamamlanmıştır.

Zamansal alan için hazırlanan ders planında, konuya giriş bölümünde öğrencilere sunulan çeşitli zamansal ifadelerden oluşan bir bulmaca ile öğrencilerin dikkatinin zaman kavramına çekilmesi sağlanmıştır. Ardından sunum bölümünde öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu zamansal anlamlar “*in a day*” (bir gün içinde), “*on Sunday*” (pazar gününde), “*at night*” (gece vaktinde) örnekleriyle verilmiş ve öğrencilerin temel olarak uzamsal anlam sunan ilgeçlerin aynı zamanda zamansal anlamları da sunabildiğini fark etmeleri sağlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin zamansal özellikleri betimleyen ilgeçlerin sunduğu anlamların uzamsal alandan doğan anlam genişlemelerinden kaynaklandığını keşfetmelerine yardımcı olmak amacıyla, sunum bölümünde “in, on ve at” ilgeçlerine ait zamansal anlamlar, KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK şemaları aracılığıyla temel şematik gösterimlerle sunulmuştur. Böylece uzam ve zaman kavramları arasındaki eşmelere vurgu yapılarak, öğrencilerin zaman kavramının uzam kavramı üzerinden kavramsallaştırıldığını keşfetmeleri sağlanmıştır. Öncelikle sunum bölümünde “in” ilgeci için yüzyıl, onyıl, yıl, ay, hafta ve gün kavramları tek tek sunularak yüzyılın büyük bir KAP olarak düşünülebileceği ve bu büyük kabın diğer zamansal ifadeleri (yıl, ay, hafta gibi) kapsadığı belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle, “in” ilgeci için “*I will be there in ten minutes.*” (On dakika içinde orada olacağım.), “*We met in 2004 in February.*” (Biz 2004 yılında şubat ayı içinde tanıştık.), “*There were many trees here in the past.*” (Burada geçmişte birçok ağaç vardı.) örnekleri verilerek bu tümcelerde yer alan “on dakika, 2004, şubat ve geçmiş” sözcüklerinin “in” ilgeci çerçevesinde sunduğu KAP anlamı üzerinde durulmuştur. Bu anlamı örneklendirebilmek için, öğrencilerden günlük hayatımızda yer alan zamansal alandaki KAP kavramına uygun (bir dakika içinde, yaz mevsimin içinde, 1971 yılının içinde gibi) başka ifadeler bulmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin verdikleri örnekler doğrultusunda, “in” ilgecinin sunduğu zamansal alandaki KAP anlamı

vurgulanarak uzam-zaman arasındaki eşlemelere dikkat çekilmiştir. Devamında, “on” ilgeci ele alınmış ve “*I will buy colourful balloons on Children’s Day.*” (Çocuk bayramında renkli balonlar alacağım.), “*My birthday is on the 1st of June.*” (Doğum günüm haziran ayının birinde.), “*I saw him on a rainy day.*” (Onu yağmurlu bir günde gördüm.) örnekleri ile bu tümcelerde geçen “on” ilgecinin sunduğu “renkli balon alma ve Çocuk bayramı”, “doğum günü ve haziranın biri”, “onu görme ve yağmurlu bir gün” arasındaki zamansal İLİŞKİ anlamına dikkat çekilmiştir. Bu anlam ilişkisini güçlendirmek için öğrencilerden günlük hayatımızda zamansal alanda yer alan İLİŞKİ kavramına uygun (okulun son gününde, anneler gününde, güneşli bir günde gibi) örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri çeşitli örneklerle, “on” ilgecinin sunduğu zamansal alandaki İLİŞKİ anlamını üzerinde durulmuş ve bu anlamın pekiştirilmesi sağlanmıştır. Son aşamada, “at” ilgecine geçilmiş ve bu ilgeçle ilgili olarak “*The lesson will start at three o’clock.*” (Ders saat üçte başlayacak.), “*The students are going to have a picnic at the weekend.*” (Öğrenciler hafta sonunda piknik yapacak.), “*My mum reads a book for me at bedtime.*” (Annem benim için yatma vaktinde kitap okur.) tümceleriyle çalışılmıştır. Verilen bu örneklerde “at” ilgecinin belirttiği “ders ve saat üç”, “piknik ve hafta sonu”, “kitap okuma ve yatma vakti” arasındaki zamansal BİTİŞİKLİK anlamına dikkat çekilmiştir. Sunulan bu BİTİŞİKLİK anlamını pekiştirebilmek için öğrencilerden günlük hayatımızda zamansal alanda yer alan BİTİŞİKLİK kavramına (yemek zamanında, gün batımında, yılbaşında gibi) ilişkin örnekler vermeleri istenmiş ve “at” ilgecinin zamansal alanda sunduğu BİTİŞİKLİK anlamının uzamsal alanla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu sürecin ardından sunulan çeşitli etkinliklerle “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu zamansal anlamların temel olarak uzam üzerinden kavramsallaştırıldığı vurgulanmıştır. Son aşamada ise, öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerinin zamansal alandaki kullanımlarını ortaya çıkaran temel uzamsal sahnelerle ilgili sorular sorularak ders bitirilmiştir.

Soyut alan için hazırlanan ders planında ise, konuya giriş bölümünde söz konusu ilgeçlerin sunduğu uzamsal ve zamansal alanlardaki anlamların dışında başka anlamların da olabileceğine değinilerek, bu ilgeçlerin sunduğu soyut anlamlar ile öğrencilerin dikkatinin imgesel anlamlı dil öğelerine çekilmesi sağlanmıştır. Bu aşamada sunum bölümünde, “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu soyut anlamlar “*in love*” (âşık olmak), “*on foot*” (yaya olarak), “*at risk*” (risk altında) örnekleri ile ele alınmıştır. Belirtilen bu soyut anlamlar, uzamsal alanda kullanılan temel şematik gösterimlerle KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK şemaları bağlamında sunularak, öğrencilerin imgesel dili ortaya çıkaran temel fiziksel ilişkilere odaklanmaları sağlanmıştır. Öncelikle ders planının sunum öncesi bölümünde “in” ilgeci için öğrencilere soyut ifadelerden oluşan bir bulmaca verilmiş ve öğrencilerden bu bulmacayı tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlikte bulmacada yer alan “*in debt*” (borç içinde olmak), “*in doubt*” (şüphe içinde olmak), “*in danger*” (tehlike içinde olmak) gibi soyut anlam içeren ifadelerin bir KAP olarak düşünülebileceğine ve bizlerin de soyut anlamda bu kabın içinde yer alabileceğine dikkat çekilmiştir. Bunun ardından, “in” ilgeci için “*She is in anger.*” (O, öfke içinde.), “*The man is in danger now.*” (Adam şu an bir tehlike içinde.), “*They are in agreement.*” (Onlar bir anlaşma içinde.) örnekleri üzerinde çalışılmış ve bu tümcelerde geçen “öfke, tehlike ve anlaşma” sözcüklerinin “in” ilgeci aracılığıyla soyut olarak belirttiği KAP anlamı üzerinde durulmuştur. Bu örneklerle ek olarak, öğrencilerden günlük hayatımızda yer alan soyut alandaki KAP kavramına (dağınıklık içinde olmak, karanlık içinde olmak, lüks içinde olmak gibi) uygun farklı örnekler vermeleri istenmiştir. Verilen örnekler doğrultusunda da, “in” ilgecinin sunduğu soyut alandaki KAP anlamına dikkat çekilmiş ve uzam-soyut alan arasındaki eşlemeler vurgulanmıştır. Ardından, “on” ilgeci ele alınmış ve “*They are talking on the phone.*” (Onlar telefonda konuşuyor.), “*She is always on a diet.*” (O, her zaman diyetle.), “*Nowadays the prices are on the increase.*” (Bugünlerde fiyatlar artışta.) tümcelerinde geçen “on” ilgecinin sunduğu “konuşma ve telefon”, “o ve diyet”, “fiyatlar

ve artış” arasındaki soyut İLİŞKİ anlamı üzerinde durulmuştur. Bu soyut anlamları daha belirgin bir hale getirebilmek için, öğrencilerden günlük hayatımızda soyut alanda yer alan İLİŞKİ kavramına (grevde olmak, tatilde olmak, gösterimde olmak gibi) ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri örneklerle, “on” ilgecinin sunduğu soyut alandaki İLİŞKİ anlamını üzerinde durulmuş ve bu soyut anlamları güdüleyen temel uzamsal sahnelerle değinilmiştir. Son olarak da, “at” ilgeci üzerinde çalışılmış ve bu ilgeçle ilgili olarak “*He was driving at great speed.*” (O, büyük bir hızda araba sürüyordu.), “*The old man was at command.*” (Yaşlı adam komutadaydı.), “*He was standing at the crossroads of his life.*” (O, hayatının dönüm noktasındaydı.) örnekleri üzerinde çalışılmıştır. Verilen bu tümcelerde “at” ilgecinin sunduğu “araba sürme ve büyük bir hız”, “yaşlı adam ve komutada olmak”, “O ve hayatının dönüm noktası” arasındaki soyut alandaki BİTİŞİKLİK anlamı vurgulanmıştır. Soyut alanda ifade edilen bu BİTİŞİKLİK anlamını (barış halinde olmak, avantajda olmak, karda olmak) örneklendirmek için öğrencilerden günlük hayatımızdan başka örnekler vermeleri istenmiş ve “at” ilgecinin soyut alanda sunduğu BİTİŞİKLİK anlamının uzamsal alan çerçevesinde kavramsallaştırılması sağlanmıştır. Bu süreçten sonra, etkinlik bölümüne geçilmiş ve farklı etkinliklerle, “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu soyut anlamların temel olarak uzam kavramıyla ilişkilendirildiğinin altı çizilmiştir. Böylece, etkinliklerde yer alan örneklerde, soyut kavramların metaforik eşlemeler aracılığıyla somut kavramlar üzerinden anlaşıldığına ve soyut ifadelerin yorumlanmasında somut deneyimlerimizin etkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Dersin sonunda ise, öğrencilere sorulan çeşitli sorularla bu bakımdan ders planında yer alan metaforik ifadelerde, söz konusu ilgeçlerin sunduğu soyut anlamların fiziksel temellerine vurgu yapılarak, öğrencilerin bu ifadeleri güdüleyen temel uzanımları keşfetmeleri sağlanmış ve ders sonlandırılmıştır.

3.4.4. Son-test

Öğretim sürecinin sonunda, ön-testle aynı sorulardan oluşan son-test, ön-testteki soru maddelerinin ve bölümlerin yerleri değiştirilerek hazırlanmış ve kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Son-test de ön-testte olduğu gibi, A testi, B testi ve C testi olmak üzere üç ayrı alanın oluşturduğu testlerden oluşmaktadır (bkz. Tablo 6).

Tablo (6): Son-testte kullanılan soru maddelerinin alanlara göre dağılımı

Son-test	
A testi	Uzamsal alanla ilgili soru maddeleri
B testi	Zamansal alanla ilgili soru maddeleri
C testi	Soyut alanla ilgili soru maddeleri

Tablo (6)'da görüldüğü gibi son-testte yer alan test bölümleri, alanlar bakımından ön-testte paralel biçimde hazırlanmıştır. “İn, on ve at” ilgeçlerine ait uzamsal alanla ilgili soru maddeleri A testinde, zamansal alanla ilgili soru maddeleri B testinde, soyut alanla ilgili soru maddeleri de C testinde yer almaktadır. Son-testte yer alan bölüm ve soru sayıları ön-testle aynıdır.

Son-testten elde edilen puanlar Excel programına aktarılmış ve 100 üzerinden ortalamaları alınmıştır. Ardından bu veriler SPSS programına aktarılmış ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Daha sonra kontrol ve deney grubunun son-test puanları arasındaki fark, iki grubun ön-testte aldığı puanlarla karşılaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yer alan ön-test ve son-testin bulgularına SPSS programında bağımsız örneklem t-testi için ortalama ve standart sapma hesaplanarak ulaşılmıştır. Ardından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bu iki testin karşılaştırılması için gereken bulgular SPSS programında kovaryans analizi ile çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak tamamlanan bu araştırmanın bulgular bölümünde öncelikle çalışmamızda yer verdiğimiz I. ve II. araştırma sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara, ardından bu bulgular sonucunda elde edilen verilerin alanlara göre dağılımlarının karşılaştırılmasıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son olarak da, çalışma gruplarında kullanılan öğretim süreci seçeneklerinin erişim düzeyine etkisini sınamak için gruplar arası karşılaştırmalar sunulmuştur.

4.1. I. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tezin birinci araştırma sorusu olan “Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin bilgileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulguları elde edebilmek için öğretim sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanmıştır. Ön-testte verilen doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmek üzere önce Excel programında ön-teste ilişkin veri setleri oluşturulmuştur. Ardından hazırlanan bu veri setleri SPSS programına aktararak ön-test için kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin uzamsal, zamansal ve soyut alanlarla ilgili ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri saptanmıştır.

Ön-test için hipotezler aşağıda görüldüğü biçimde kurulmuştur:

H_0 : İki grup arasında ortalamalar bakımından anlamlı fark yoktur

H_1 : İki grup arasında ortalamalar bakımından anlamlı fark vardır

Ön-teste yönelik geliştirilen hipotezleri sınamak için kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrenciler uzamsal, zamansal ve soyut alan testlerinden elde ettikleri ortalamalar bakımından karşılaştırılmıştır. Ön-test için yapılan betimsel istatistiksel çözümlemelere göre grup ortalamaları Tablo (7)’de sunulduğu gibidir.

Tablo (7): Kontrol ve deney gruplarına ait ön-test ortalamaları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A Testi	kontrol	49	30,38	16,38	2,34
A Testi	deney	49	29,34	17,41	2,48
B Testi	kontrol	49	27,80	20,12	2,87
B Testi	deney	49	27,67	18,23	2,60
C Testi	kontrol	49	24,36	14,37	2,05
C Testi	deney	49	23,59	14,74	2,10

Tablo (7)'deki betimsel istatistiksel verilerde görüldüğü gibi, kontrol grubuna ait uzamsal alan test ortalaması 30,38 iken; deney grubuna ait uzamsal alan test ortalaması 29,34'tür. Kontrol grubuna ait zamansal alan test ortalaması 27,80 iken; deney grubuna ait zamansal alan test ortalaması 27,67'dir. Kontrol grubuna ait soyut alan test ortalaması 24,36 iken; deney grubuna ait soyut alan test ortalaması 23,59'dur. Bu durumda ortaya çıkan ön-test ortalamalarına göre, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo (8)'de sunulmuştur.

Tablo (8): Kontrol ve deney gruplarına ait ön-test ortalama farkı

Test	Grup	Sig. (2-tailed)	Ortalama farkı	Standart hata farkı	% 95 güvenilirlik aralığı farkı
					Düşük
A Testi	kontrol	0,76	1,04	3,41	-5,73
	deney	0,76	1,04	3,41	-5,73
B Testi	kontrol	0,97	0,12	3,87	-7,57
	deney	0,97	0,12	3,87	-7,57
C Testi	Kontrol	0,79	0,76	2,94	-5,07
	Deney	0,79	0,76	2,94	-5,07

Tablo (8) incelendiğinde uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, sig (2-tailed) değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmekte ve bu nedenle H_0 hipotezi kabul

edilmektedir. Bu durumda öğretim sürecinden önce yapılan ön-test sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulanan ön-testte benzer puanlar almasıyla kontrol ve deney gruplarının “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, söz konusu ilgeçlerde kontrol grubuna ait uzamsal, zamansal ve soyut alan bilgi düzeyleri ile deney grubuna ait uzamsal, zamansal ve soyut alan bilgi düzeyleri arasında ortalamalar bakımından bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin, öğretim süreci öncesinde “in, on ve at” ilgeçlerine ait artalan bilgilerinin neredeyse eşit olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, öğretim süreci öncesinde, grupların benzer bilgi düzeylerine sahip olması, bu süreçte etkisi sınanacak öğretim süreci seçeneği açısından çalışmamız için uygun bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Bunun yanı sıra, kontrol ve deney gruplarında elde edilen ön-test puan ortalamaları 50’nin altında olduğundan, grupların ortalamaları artalan bilgisi açısından da düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin de düşük olduğunu göstermektedir.

4.2. II. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tezin ikinci araştırma sorusu olan “Çalışma grubuna sunulan öğretim süreci öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin erişim düzeylerinde farklılık yaratmış mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara ulaşabilmek için ön-testin ardından uygulanan öğretim süreci sonunda öğrencilerin erişim düzeylerini belirlemek amacıyla son-test uygulanmıştır. Bu noktada elde edilen son-test sonuçları öncelikle ikinci araştırma sorusunu destekleyen alt sorular doğrultusunda uzamsal, zamansal ve soyut alanlar çerçevesinde ele alınacak; daha sonra bu alanlardan elde edilen grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için son-test sonuçları ortalama farkları bakımından değerlendirilecektir.

4.2.1. Uzamsal Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tezin ikinci araştırma sorusuna ait ilk alt soru olan “Uzamsal sahneleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişti düzeyine etkisi nasıldır?” sorusuna yönelik bulguları elde edebilmek için uzamsal alana ait ön-test ve son-test ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Ön-testte yer alan A testi, uzamsal alana ait “in, on ve at” ilgeçleriyle ilgili soru maddelerinin bulunduğu bir testtir. Bu test, öğrencilerin uzamsal alana ait “in, on ve at” ilgeçlerine dair genel bilgilerini ölçmeyi hedeflemektedir. SPSS programına Excel programından aktarılan veri setleri ile elde edilen betimsel istatistiksel çözümlemelere göre bu testte elde edilen veriler Tablo (9)’da sunulmuştur.

Tablo (9): Kontrol ve deney gruplarına ait uzamsal alan ön-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A Testi	kontrol	49	30,38	16,38	2,34
A Testi	deney	49	29,34	17,41	2,48

Tablo (9) incelendiğinde, sunulan betimsel istatistiksel verilerde görüldüğü gibi artalan bilgisi bakımından kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uzamsal alan ortalamasının 30,38; deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 29,34 olduğu görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında uzamsal alan testinde, kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının birbirine neredeyse eşit olduğunu söylemek mümkündür.

Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, ön-testteki soru maddelerinin ve bölümlerin yerleri değiştirilerek hazırlanan son-testte yer alan A testi, söz konusu ilgeçlerle ilgili uzamsal alana ait soru maddelerinin bulunduğu bir testtir. Bu test, kontrol ve deney grubu öğrencileri farklı öğretim süreçlerine tabii tutulduktan sonra, uzamsal alana ait “in, on ve at” ilgeçlerinin ön-testten ortalama açısından farkını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yapılan betimsel istatistiksel çözümlemelere göre bu testten elde edilen grup ortalamaları Tablo (10)'da sunulmuştur.

Tablo (10): Kontrol ve deney gruplarına ait uzamsal alan son-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A Testi	kontrol	49	49,20	23,71	3,38
A Testi	deney	49	83,04	12,9	1,84

Tablo (10) incelendiğinde, yapılan betimsel istatistiksel çözümlemeler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uzamsal alan ortalamasının 30,38'den 49,20'ye yükseldiği; deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 29,34'ten 83,04'e yükseldiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair uzamsal alandaki bilgilerinin, uygulanan öğretim süreçleriyle birbirine oranla farklı değerlerde arttığı kanısına varmak ve deney grubundaki öğrencilerin erişim düzeylerinde dikkat çekici bir artış olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Çalışmadan elde edilen istatistiksel bulgularla, uzamsal alan testinde başlangıçta homojen olan grupların bilgi düzeyleri arasında, öğretim sürecinin ardından bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. O halde deney grubunda ilgeçlere yönelik kullanılan şematik gösterimler sayesinde, deney grubu öğrencilerinin daha yüksek bir erişim düzeyine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Gruplar arasında oluşan bu açık fark, ilgeçlerin sunduğu temel uzamsal ilişkileri, uzamsal sahneler aracılığıyla ön plana çıkaran bilişsel dilbilim temelli bakış açısıyla hazırlanan öğretim süreci seçeneğinin, diğer grupta kullanılan Dilbilgisi Çeviri Yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim süreci seçeneğine göre erişim düzeyi bakımından daha etkili bir sonuç almaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu noktada ilgeçlerin sunduğu en temel anlamlar olarak kabul edilen uzamsal ilişkilerin, deney grubu öğrencileri için temel zihinsel gösterimler oluşturması da, bu olumlu sonucun alınmasına katkı sağlayan etkileyici bir unsur olarak ele alınmakta ve değerlendirilmektedir.

4.2.2. Zamansal Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tezin ikinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusu olan “Zamansal özellikleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişti düzeyine etkisi nasıldır?” sorusuyla ilgili bulgulara ulaşabilmek için zamansal alana ait ön-test ve son-test ortalamaları değerlendirilmiştir.

Ön-testte yer alan B testi, öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerinin zamansal alana ait kullanımlarını sınamayı ve artalan bilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Testin sonucunda yapılan betimsel istatistiksel çözümlemelerde Tablo (11)’de yer alan bulgular elde edilmiştir.

Tablo (11): Kontrol ve deney gruplarına ait zamansal alan ön-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
B Testi	kontrol	49	27,80	20,12	2,87
B Testi	deney	49	27,67	18,23	2,60

Tablo (11)’de yer alan betimsel istatistiksel veriler, artalan bilgisi bakımından kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, zamansal alan ortalamasının 27,80; deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 27,67 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair zamansal artalan bilgilerinin neredeyse tamamen eşit olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu eşitlik, başlangıçta birbirine denk olan grupların, öğretim süreci sonunda ne kadar farklılık göstereceklerinin ortaya çıkarılması için uygun bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Son-testte yer alan B testi de, ön-testteki zamansal alanla ilgili soru maddelerinin ve bölümlerin yerleri değiştirilerek hazırlanmıştır. Bu testin amacı, uygulanan iki farklı öğretim sürecinin sonunda, zamansal alana ait “in, on ve at” ilgeçlerinin ön-testten

ortalama bakımından farkını ortaya çıkarmaktır. Zamansal alana ait son-test bulguları betimsel istatistiksel çözümlemelerle elde edilen Tablo (12)'de sunulmuştur.

Tablo (12): Kontrol ve deney gruplarına ait zamansal alan son-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
B Testi	kontrol	49	49,10	25,71	3,67
B Testi	deney	49	78,63	18,42	2,63

Tablo (12) incelendiğinde, yapılan betimsel istatistiksel çözümlemeler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, zamansal alan ortalamasının 27,80'den 49,10'a yükseldiği; deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 27,67'den 78,63'e yükseldiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair zamansal alandaki bilgi düzeylerinin, uygulanan farklı öğretim süreçleriyle farklı değerlerde artış gösterdiği görülmektedir. Bu süreçte, başlangıçta neredeyse eşit olan grupların bilgi düzeyleri arasında, öğretim sürecinden sonra fark oluştuğu ve oluşan bu farkta deney grubunda uygulanan bilişsel dilbilim bakış açısının etkili olduğu gözlenmiştir. Bu açıdan ele alındığında, “in, on ve at” ilgeçlerinin zamansal alandaki kullanımlarının, aslında uzamsal alandaki anlamsal genişlemelerden kaynaklandığının farkına varan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubundaki kural ezberleme tekniğiyle bu ilgeçleri öğrenen öğrencilere göre erişim düzeyi yönünden daha yüksek sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Bu durum da, deney grubunda yer alan öğrencilerin, bu grup için kullanılan öğretim süreci seçeneğiyle daha yüksek bir erişim düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

4.2.3. Soyut Alanla İlgili Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tezin ikinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusu olan “Soyut alanları betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulguları elde edebilmek için soyut alana ait ön-test ve son-test ortalamaları ele alınmıştır.

Ön-testte yer alan C testi, öğrencilerin soyut alana ait “in, on ve at” ilgeçleriyle ilgili sahip oldukları genel bilgi düzeyini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda uygulanan testin sonucunda yapılan betimsel istatistiksel çözümlemelerde Tablo (13)’te yer alan bulgular elde edilmiştir.

Tablo (13): Kontrol ve deney gruplarına ait soyut alan ön-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
C Testi	kontrol	49	24,36	14,37	2,05
C Testi	deney	49	23,59	14,74	2,10

Tablo (13) incelendiğinde, elde edilen betimsel istatistiksel çözümlemeler sonucunda artalan bilgisi bakımından kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, soyut alan ortalamasının 24,36; deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 23,59 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair soyut artalan bilgilerinin neredeyse eşit olduğunu belirtmek mümkün olacaktır. Bu durumun öğretim sürecinde deney grubunda kullanılacak bilişsel dilbilim temelli bakış açısının etkisini sınamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ön-testteki bölümlerin ve soru maddelerinin yerleri değiştirilerek hazırlanan C testi, soyut alanda söz konusu ilgeçlerin ön-test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, uygulanan farklı öğretim süreçlerinin ne düzeyde bir ortalama farkı oluşturduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bununla ilgili betimsel istatistiksel veriler Tablo (14)’te sunulmuştur.

Tablo (14): Kontrol ve deney gruplarına ait soyut alan son-test sonuçları

Test	Grup	Örneklem Büyükliği	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
C Testi	kontrol	49	45,53	22,24	3,17
C Testi	deney	49	79,91	16,98	2,42

Tablo (14) incelendiğinde, yapılan betimsel istatistiksel çözümlemeler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, soyut alan ortalamasının 24,36’dan 45,53’e yükseldiği;

deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamasının ise 23,59'dan 79,91'e yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine dair soyut alan bilgi düzeylerinin uygulanan farklı öğretim süreçleri nedeniyle farklı değerlerde yükseldiğini söylemek mümkün olacaktır. Bu durumda, yapılan istatistiksel çözümler sonucunda öğretim sürecinden sonra deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında bir fark olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, soyut alanla ilgili ilgeç kullanımını bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin erişim düzeyi ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyi arasında farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızda yer alan ikinci araştırma sorununa ait yukarıda sözü edilen bu alt araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular, genel olarak kontrol ve deney gruplarının uzamsal alana, zamansal alana ve soyut alana ilişkin grup ön-test ve son-test ortalamalarını sunmaktadır. Ancak kontrol ve deney grupları söz konusu bu alanlar bakımından karşılaştırıldığında, elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptayabilmek için çalışmamızda bağımlı değişken olarak belirlenen grup son-test puanlarının bağımsız örneklem t-testi ile sınanması gerekmektedir. Bu noktada sınanan grup son-test puanlarıyla, kontrol grubu ve deney grubunda yer alan öğrencilerin erişim düzeylerinde öğretim sürecinden sonra anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığının tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Son-test için hipotezler aşağıda görüldüğü biçimde kurulmuştur:

H_0 : İki grup arasında ortalamalar bakımından anlamlı fark yoktur

H_1 : İki grup arasında ortalamalar bakımından anlamlı fark vardır

Kontrol grubu ve deney grubuna ilişkin elde edilen puanlar, SPSS programı aracılığıyla betimsel istatistiksel çözümlerle grup ortalamaları bakımından ele alınmış ve aşağıda görüldüğü gibi sunulmuştur (bkz. Tablo 15).

Tablo (15): Kontrol ve deney gruplarına ait son-test ortalamaları

Test	Grup	Örneklem Büyüküğü	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A Testi	kontrol	49	49,20	23,71	3,38
A Testi	deney	49	83,04	12,90	1,84
B Testi	kontrol	49	49,10	25,71	3,67
B Testi	deney	49	78,63	18,42	2,63
C Testi	kontrol	49	45,53	22,24	3,17
C Testi	deney	49	79,91	16,98	2,42

Tablo (15)'te betimsel istatistikler yani, grupların ortalamaları, standart sapmaları ve standart hataları yer almaktadır. Son-test sonuçlarına göre; kontrol grubuna ait uzamsal alan test ortalaması 49,20 iken; deney grubuna ait uzamsal alan test ortalaması 83,04'tür. Kontrol grubuna ait zamansal alan test ortalaması 49,10 iken; deney grubuna ait zamansal alan test ortalaması 78,63'tür. Kontrol grubuna ait soyut alan test ortalaması 45,53 iken; deney grubuna ait soyut alan test ortalaması 79,91'dir. Ancak, ortaya çıkan bu ortalamalar doğrultusunda gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınavabilmek için, son-testten elde edilen veriler, SPSS programında bağımsız örneklem t-testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo (16)'da sunulmuştur.

Tablo (16): Kontrol ve deney gruplarına ait son-test ortalama farkı

Test	Grup	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	% 95 güvenirlilik aralığı farkı	
					Düşük	Yüksek
A Testi	kontrol	,000	-33,83	3,85	-41,49	-26,18
	deney	,000	-33,83	3,85	-41,52	-26,15
B Testi	kontrol	,000	-29,52	4,51	-38,49	-20,55
	deney	,000	-29,52	4,51	-38,51	-20,54
C Testi	kontrol	,000	-34,37	3,99	-42,31	-26,43
	deney	,000	-34,37	3,99	-41,31	-26,43

Tablo (16) incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sig (2-tailed) değerlerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmekte ve bu nedenle H_0 hipotezi

reddedilmektedir. Buna göre; kontrol ve deney grubuna ait uzamsal, zamansal ve soyut alan testleri arasında ortalamalar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Söz konusu bu üç alan çerçevesinde ele alındığında, istatistiksel açıdan kontrol ve deney grupları arasında ortaya çıkan bu anlamlı fark, deney grubuna sunulan öğretim sürecinin öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin erişim düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir.

Özetle, elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilere sunulan bilişsel dilbilim temelli öğretim süreci seçeneğinin, bu grupta yer alan öğrencilerde ilgeç öğreniminde olumlu öğrenme davranışlarına neden olduğu kanısına varmak doğru olacaktır. Bu durumda, deney grubunda kullanılan öğretim süreci seçeneği ile ilgeçlerin deneyim temelli güdülenmesi bakımından bilişsel özelliklerinin ön plana çıkarılmasıyla, başlangıç aşamasında ön-testte elde edilen gruplar arasındaki koşutluğun ortadan kalktığı görülmüştür. Bu doğrultuda da, gruplar erişim düzeyi bakımından karşılaştırıldığında, deney grubuna sunulan öğretim süreci seçeneğinin, ön-test sonuçlarında karşılaşılan denkliği bozduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmaya sebep olacak kadar erişim düzeyini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

4.3. Gruplar Arası Etki Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tezde uygulanan iki farklı öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve deney grubunda uygulanan bilişsel dilbilim bakış açısının erişim düzeyine etkisini belirlemek için, çalışmada takip edilen öğretim süreci seçenekleri, kovaryans analizinden elde edilen sonuçlara göre ele alınmış ve bu doğrultuda sınanmıştır. Bu analiz sürecinde ise bağımsız değişken olarak öğretim süreci seçenekleri; bağımlı değişken olarak grup son-test puanları; kod değişkeni olarak da grup ön-test puanları esas alınmış ve kovaryans analizine göre ortaya çıkan sonuçlar bu yönde değerlendirilmiştir.

Gruplar arası etki testi için hipotezler aşağıda görüldüğü biçimde kurulmuştur:

H_0 : Öğretim süreci seçeneklerine göre iki grup arasında anlamlı fark yoktur

H_1 : Öğretim süreci seçeneklerine göre iki grup arasında anlamlı fark vardır

A testine ait uzamsal alan kovaryans analizi sonuçları Tablo (17)'de yer alan etki testi tablosunda sunulmaktadır.

Tablo (17): Kontrol ve deney gruplarının uzamsal alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması

Kaynak	Tür III Karelerin Toplamı	df	Ortalamanın Karesi	F testi	Sig.
Düzeltilmiş Model	28070,04	2	14035,02	38,12	0,00
Sabit	104841,67	1	104841,67	284,79	0,00
KaDaöntest	19,39	1	19,39	0,05	0,81
Grup	27977,73	1	27977,73	75,99	0,00
Hata	34972,48	95	368,13		
Toplam	491516,00	98			
Düzeltilmiş Toplam	63042,53	97			

Tablo (17)'de kovaryans analizi sonuçlarında görüldüğü gibi grup sig. değeri 0.005'ten küçük olduğu için, H_0 hipotezi reddedilmekte ve bu doğrultuda elde edilen bulgular, öğretim süreci seçenekleri açısından kontrol ve deney grupları arasında uzamsal alan testinde anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim temelli bakış açısıyla hazırlanan öğretim süreci seçeneğinin, kontrol grubu için hazırlanan diğer öğretim süreci seçeneğine göre uzamsal alan testinde erişim düzeyi yönünden daha yüksek bir sonuç elde edilmesini sağladığı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, öğretim sürecinde kontrol grubu öğrencilerine sunulan “in, on ve at” ilgeçleriyle ilgili uzamsal alana ait kuralların, öğrencilerin erişim düzeyinde farklılık yaratabilecek kadar katkı sağlamadığı görülmüştür. O nedenle, söz konusu ilgeçlerin uzamsal alandaki kullanımlarını tanımlayan kuralların öğrencilere açıklanarak sunulmasının, öğretim süreci bakımından etkili bir seçenek olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Ancak deney grubunda “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal alanda sunduğu

anıamları ortaya çıkaran temel uzamsal ilişkilerin vurgulandığı ğretim süreci, yukarıda sözü edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, bu yönde kullanılabilecek bir ğretim süreci seçeneği olabileceğini göstermektedir. Çünkü uzamsal sahneleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin deney grubuna sunulan ğretim uygulamalarının, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmış ve bu süreçte yararlanılan KAP, İLİşKİ ve BİTİşİKLİK şemalarının erişi düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

B testine ait zamansal alan kovaryans analiz sonuçları Tablo (18)’deki etki testi tablosunda sunulmaktadır.

Tablo (18): Kontrol ve deney gruplarının zamansal alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması

Kaynak	Tr III Karelerin Toplamı	df	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	21457,66	2	10728,83	21,26	0,00
Sabit	121982,16	1	121982,16	241,73	0,00
KbDbntest	95,95	1	95,95	0,19	0,66
Grup	21371,07	1	21371,07	42,35	0,00
Hata	47938,16	95	504,61		
Toplam	469189,45	98			
Düzeltilmiş Toplam	69395,82	97			

Tablo (18)’de yer alan kovaryans analiz sonuçları incelendiğinde, grup sig. değerinin 0.005’ten küçük olduğu görülmekte ve bu doğrultuda da H_0 hipotezi reddedilmektedir. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarında kullanılan iki farklı ğretim süreci seçeneğinin, zamansal alanla ilgili B testinde, birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkardığı ve bu sonuçlara göre iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu anlamlı fark değerlendirildiğinde, deney grubunda kullanılan ğretim süreci seçeneğinin, kontrol grubunda kullanılan ğretim süreci seçeneğine göre erişi düzeyini daha büyük oranda etkilediği ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, deney grubunda takip edilen ğretim

sürecinde zamansal özellikleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişim düzeyini yükselttiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte söz konusu ilgeçlerin sunduğu zamansal alandaki anlamları, uzamsal alandaki temel anlamlarıyla ilişkilendirerek sunmanın, erişim düzeyine katkı sağladığı görülmüştür. Çünkü KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK şemaları aracılığıyla uzam ve zaman arasında yapılan eşlemelerle öğrencilerin zaman kavramını uzam üzerinden kolaylıkla kavramaları sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar da, deney grubunda takip edilen öğretim sürecinin bu anlamda etkili bir seçenek olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak kontrol grubunda takip edilen öğretim sürecinde “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu zamansal anlamlar, kullanım kuralları çerçevesinde sunulmuş ve elde edilen sonuçlar aslında bu süreçte kural öğrenmenin erişim düzeyine katkı sunmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan da, öğretim sürecinde sunulan bu kuralların kontrol grubundaki öğrencilere erişim düzeylerini yükseltmelerinde yardımcı olmadığı açıkça görülmüştür.

C testinde yer alan soyut alan testine ilişkin kovaryans analiz sonuçları Tablo (19)’da yer alan etki testi tablosunda sunulmaktadır.

Tablo (19): Kontrol ve deney gruplarının soyut alana ait ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması

Kaynak	Tür III Karelerin Toplamı	df	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	29314,19	2	14657,09	37,39	0,00
Sabit	113028,58	1	113028,58	288,38	0,00
KcDcöntest	364,00	1	364,00	0,92	0,33
Grup	28757,78	1	28757,78	73,37	0,00
Hata	37233,65	95	391,93		
Toplam	452099,60	98			
Düzeltilmiş Toplam	66547,85	97			

Tablo (19)’da görülen kovaryans analiz sonuçlarına göre, grup sig. değeri 0.005’ten küçük olduğu için, H_0 hipotezi reddedilmektedir. Elde edilen bu sonuç, sunulan öğretim süreci seçenekleri açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark

oluşturduğunu göstermektedir. Bu bakımdan deney grubunda takip edilen öğretim süreci ile deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir erişim düzeyine ulaştığı görülmektedir. Erişim düzeyinde sağlanan bu gelişimin, deney grubunda kullanılan öğretim sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu grupta “in, on ve at” ilgeçlerinin sunduğu soyut anlamlar KAP, İLİŞKİ ve BİTİŞİKLİK şemaları çerçevesinde sunularak, aslında bu imgesel anlamlı dil öğelerini ortaya çıkaran temel fiziksel ilişkiler vurgulanmıştır. Böylece deney grubundaki öğrencilerin soyut ifadeleri metaforik eşlemelerle somut deneyimler üzerinden kavramaları sağlanmıştır. Bu aşamada, öğrencilere söz konusu ilgeçlerin sunduğu soyut anlamların ortaya çıkışını mantıksal bir sunum çerçevesinde somut ilişkilere dayanarak açıklamanın, öğrencilerin bu konuda yaşadıkları anlamsal karışıklığı ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Uygulanan bu süreç de, elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, etkili bir öğretim süreci seçeneği olabileceğini kanıtlamıştır. Fakat kontrol grubunda takip edilen öğretim sürecinde ilgeçlerin sunduğu soyut anlamlara ilişkin verilen kuralların herhangi bir temele dayandırılmamasının, öğrencilerin zaten soyut olduğu için anlaşılması zor olan bu ifadeleri kavramalarını güçleştirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle, soyut anlamların ortaya çıkışına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmaksızın, mantıksal bir dayanak oluşturulmadan salt kural öğrenmenin erişim düzeyine bir katkı sunmadığı ortaya çıkmıştır.

Özetle, kontrol grubuna sunulan öğretim süreci seçeneğinin sonunda, bu öğrencilerin uzamsal, zamansal ve soyut alan ön-test ve son-test ortalamaları arasında erişim düzeyi yönünden anlamlı bir farkın oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubuna uygulanan bu öğretim sürecinden sonra ön-test ve son-test ortalamaları arasında bir farklılık oluşmaması, kontrol grubunda uygulanan öğretim süreci seçeneğinin öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlamadığını ve öğrencilerin erişim düzeyini arttırmada etkili olmadığını göstermiştir. O nedenle, kontrol grubundaki öğrencilere sunulan öğretim süreci seçeneğinin öğrencilerin ilgeçlerin farklı alanlardaki kullanımları arasındaki anlamsal

bağları kurmalarına yardımcı olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden kontrol grubundaki öğrencilerin soru maddelerini yanıtlamakta güçlük çektikleri ve bu nedenle de daha düşük bir erişim düzeyine sahip oldukları düşünülmektedir.

Ancak, elde edilen bulgular, uygulanan iki farklı öğretim süreci seçeneği sonucunda deney grubunda söz konusu üç alanda da gruplar arasında son-test erişim düzeyi bakımından anlamlı bir farkın oluştuğunu göstermiştir. Bu durum, deney grubunda kullanılan öğretim süreci seçeneğinin, ilgeçlerin farklı alanlardaki kullanımlarında karşılaşılan anlamsal karışıklığı ortadan kaldırarak bu anlamda öğrencilerin erişim düzeylerini yükseltmeye yardımcı olduğunu kanıtlamıştır. Deney grubunda uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda erişim düzeylerinde meydana gelen farklılıkla, bu grupta uygulanan bilişsel dilbilim temelli öğretim sürecinin, öğrencilerin olumlu öğrenme davranışları sergilemesini sağladığı görülmektedir. Bu nedenle de, tezde kullanılan söz konusu öğretim süreci seçeneğinin erişim düzeyini yükseltmede etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. O yüzden, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim temelli bakış açısıyla hazırlanan öğretim süreci seçeneğinin, kontrol grubunda kullanılan diğer öğretim süreci seçeneğine göre daha işlevsel olduğu ve bu bakımdan da sınıf ortamında kullanılmaya daha elverişli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmamız sınırlılığı gereği 5 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirildiğinden, bu sürecin daha uzun bir zaman dilimine yayıldığı takdirde erişim düzeylerinde ortaya çıkan anlamlı farkında daha da yükselbileceği öngörülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

“Herhangi bir şeyin sizin için anlamı, bütünüyle yaşam deneyimlerinizin tarihi üzerine kurulmuş olan zihinsel ilişkiler ağıyla ilgilidir (Eagleman, 2015).”

Bu bölümde, bu çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlara ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda sunulabilecek önerilere yer verilmiştir. Buna göre, elde edilen sonuçlar kuramsal çerçevede yer alan bilişsel dilbilim bakış açısıyla ele alınacak ve değerlendirilecektir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısı benimsenerek, bu doğrultuda Alanlar Kuramı, İmge Şemaları Kuramı ve Kavramsal Metafor Kuramının ilgeç öğretiminde etkililiğinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu sürecin sonucunda da, teze yön veren araştırma soruları çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

I. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin artalan bilgilerini sınamak için uygulanan ön-testten elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunun uzamsal alan ortalaması 30,38; zamansal alan ortalaması 27,80; soyut alan ortalaması ise 24,36’dır. Deney grubuna ait ön-test bulgularında ise ortalama puanlar uzamsal alan için 29,34; zamansal alan için 27,67; soyut alan için 23,59’dur. Bu sonuçlar bağımsız örneklem t-testi ile sınındığında, gruplar arasında erişim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de, kontrol ve deney

gruplarından elde edilen birbirine koşut ön-test sonuçları, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlardaki kullanımlarını ayırt edemeyen, artalan bilgisi bakımından yetersiz ve bu açılardan bakıldığında başlangıçta homojen yapıda olan iki grubun bu çalışmada yer aldığını ifade etmektedir.

II. Çalışma grubuna sunulan öğretim süreci öğrencilerin “in, on ve at” ilgeçlerine ilişkin erişi düzeylerinde farklılık yaratmış mıdır?

Öğretim süreci boyunca Dilbilgisi Çeviri Yönteminden yararlanılarak hazırlanan öğretim süreci seçeneğiyle ilgeç öğretimi yapılan kontrol grubu ile bilişsel dilbilim öğretileri çerçevesinde hazırlanan öğretim süreci seçeneğinden yararlanılarak ilgeç öğretimi yapılan deney grubuna ait son-test bulguları karşılaştırıldığında, kontrol grubunun uzamsal, zamansal ve soyut alanlardaki son-test ortalama puanlarının 50’nin üzerine çıkamadığı görölmektedir. Bu durum ele alındığında, zaten karmaşık bir konu olarak algılanan “in, on ve at” ilgeçlerinin farklı alanlardaki kullanımlarının kural ezberleme tekniğiyle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir gelişme sergileyemedikleri ve deney grubu öğrencilerine göre daha düşük puanlar elde ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında arada anlamlı bir farkın bulunmamasıyla da daha açık bir şekilde görölmektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar, kontrol grubu öğrencilerinin bu ilgeçlerin farklı alanlardaki anlamsal farklılıklarını kolayca ayırt edemediklerini, bu kullanımları güdüleyen bilişsel unsurları bilmedikleri için uygulanan testte zorlandıklarını ve bu nedenle de deney grubuna göre daha düşük sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir.

Uygulanan son-test sonuçlarına göre, ilgeçleri güdüleyen imge şematik unsurların örtük bir şekilde öğretildiği deney grubu öğrencileri; ezberleme, tekrarlama, kural öğrenme gibi geleneksel bakış açılarının bulunduğu bir öğretim süreci seçeneğinin takip edildiği kontrol grubu öğrencilerine göre erişi bakımından daha iyi bir performans sergilemiş ve

bu sayede daha yüksek sonuçlar elde etmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, son-testte uzamsal alanda 83,04; zamansal alanda 78,63 ve soyut alanda 79,91 puan ortalamasıyla, söz konusu üç alanda da bu bakımdan büyük bir ilerleme kaydetmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar da, gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturması bakımından deney grubundaki öğrencilerde uygulanan öğretim süreci seçeneğinin etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Buna göre, söz konusu ilgeçlerin farklı alanlardaki kullanımları öğrenciler için anlam ve kullanım karmaşasına yol açan problemleri bir konuyken; öğretim süreci sonunda bu durumun ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum da, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim öğretileriyle hazırlanan öğretim sürecinin, kontrol grubunda kullanılan öğretim sürecine göre erişim düzeyini arttırması bakımından daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu noktada da erişim düzeylerinde ortaya çıkan bu anlamlı farkın, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim öğretileri sayesinde elde edildiği düşünülmektedir. Çünkü bilişsel dilbilim temel olarak dilbilgisinin doğası gereği anlamlı olduğunu öne sürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu sav yabancı dili öğrenmeye çalışan öğrencilerin, hedef dilin dilbilgisel örgütlenmesini kavrayabilmeleri için bilişsel bir uyarıcı ve güdülenme unsuru haline gelebilir. Çünkü bilişsel dilbilime göre, kavramsal yapı ve anlam, algılarımız aracılığıyla, dünyayla olan deneyimlerimiz ve etkileşimlerimiz sayesinde şekillenmekte ve bu noktada da dil, bilişsel sürecimizin bir yansıması olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla da, dil aslında dünyayı algılama şeklimizi yansıtmaktadır ve buna göre de, dilbilgisini kavramsal sistemimizin ve kavramsal sürecimizin imkân verdiği şekilde tanımlayabildiğimizi göstermektedir. Bu noktada, bilişsel dilbilim, dilin aslında açıklanabilen bir kavramsallaştırma sürecine girdiğini göstererek, söylemin altında yatan mantığı ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde de, deneyimsel, güdümlü ve gözlemlerimize dayanan bu anlamları kavramak bu şekilde daha kolay olacaktır. Çünkü öğrendiği bir dilbilgisel öğenin ortaya çıkışını deneyim temeline

dayandırarak zihninde neden ve nasıl sorularıyla yapılandırabilen, bu sayede de öğrenilen bilgiyi kolaylıkla içselleştirebilen öğrencilerde öğrenme daha kalıcı bir nitelik kazanabilir. Bu durum da, öğretim sürecinde dönüt alma bakımından zaten ulaşılması hedeflenen bir sonuç olarak ele alınmaktadır. Bu noktada değerlendirildiğinde, deney grubunda kullanılan bilişsel dilbilim temelli bakış açısıyla hazırlanan öğretim süreci seçeneği, anlamlarının rastlantısal olarak çıktığı iddia edilen “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlardaki kullanımlarına bu bağlamda anlamlı bir açıklama getirmiştir. Bununla birlikte, sunulan bu öğretim süreci seçeneği, deney grubu öğrencilerinin bu konuda yaşadıkları anlamsal karışıklığı “in, on ve at” ilgeçlerini güdüleyen deneyim temelli bilişsel gerekçeler sunarak ortadan kaldırmıştır. Bu durum da, söz konusu ilgeçlerin çokanlamlı doğasının, bir öntürün etrafında anlam ağı oluşturacak şekilde ortaya çıktığını fark eden deney grubu öğrencilerinin, bu anlamsal bağlantıları keşfetmelerini sağlayarak, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek bir erişim düzeyine ulaşmalarını sağlamıştır. Bu bakımdan ele alındığında bilişsel dilbilim, yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin kullanım temelli yapısını, anlamı ve bağlamı ön plana çıkarmaktadır. Bu da dilbilgisel yapıların anlamlı olduğunu ve dilbilgisindeki farklılıkların anlamsal farklılıkları yansıttığını göstermektedir. Bu yüzden bir dilin dilbilgisi, sadece sözdizimsel ve biçimsel bir kurallar dizisi olarak ve sadece öğrenilebilen fakat güdüsü olmayan rastlantısal kurallar bütünü olarak düşünülmemelidir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde de, bu çalışmada ilgeç öğretiminde kullanılan bilişsel dilbilim öğretileri, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisel öğelere dair bilişsel çözümlemelerde bulunarak, anlamın deneyim temelli yapısını keşfetmelerine imkân sağlamıştır. Bu noktada da ortaya çıkan güdülenme ile bilişsel dilbilim öğretilerinin yabancı dil öğretiminde ilginç fırsatlar sağladığı görülmektedir. O nedenle de, deney grubunda kullanılan öğretim sürecinin elde edilen erişim düzeyinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

a. Uzamsal sahneleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişiş düzeyine etkisi nasıldır?

Kontrol ve deney gruplarının uzamsal alana ait ön-test ve son-testteki erişiş düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubunda takip edilen öğretim süreci seçeneğı ile kontrol grubunun ön-testte 30,38 olan puan ortalamasının son-testte 49,20’ye yükseldiğı; deney grubunda kullanılan öğretim süreci seçeneğı ile, deney grubunun ön-testte 29,34 olan puan ortalamasının son-testte 83,04’e yükseldiğı görölmüşür. Bu anlamlı fark değerlendirildiğinde, uzamsal alana ait “in” ilgecini KAP şemasıyla, “on” ilgecini İLİŞKİ şemasıyla ve “at” ilgecini BİTİŞİKLİK şemasıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin, bu ilgeçleri kural öğrenme, ezber yapma, tekrarlama gibi geleneksel yollarla öğrenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir erişiş düzeyine ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, deney grubundaki öğrenciler için hazırlanan öğretim süreci seçeneğinde uzamsal sahneleri betimleyen ilgeçlerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılan imge şemalarının etkisini ortaya koyar niteliktedir. Kuramsal çerçevede de bahsedildiğı gibi İmge Şemaları Kuramına göre, bu şemalar beden hareketlerimiz, nesnelerin hareketleri ve algısal etkileşimlerimiz aracılığıyla oluşmakta ve temel olarak uzamda yer alan fiziksel ilişkileri açıklamaktadır. Bu fiziksel ilişkiler, duysal-motor süreçler aracılığıyla zihnimizde şemalara dönüşmekte ve uzam kavramını algılayabilmemiz için bize kolaylık sağlamaktadır. Söz konusu kuramda da öne sürüldüğü gibi, bu ilişkiler örtük bir şekilde hayatımızın her alanında yer alır ve biz bu uzamsal ilişkilerle düşünüp hareket ederiz. Bir diğere ifadeyle, bizler üç boyutlu varlıklar olarak üç boyutlu bir uzamda yaşarız; zamanla örüntü haline gelen fiziksel deneyimlerimiz de şemalara dönüşerek, içinde bulunduğumuz uzamı ve bu uzamda gerçekleşen fiziksel ilişkileri kavramamızda bize yardımcı olur. Bu doğrultuda ele alındığında, uzamsal fiziksel ilişkilerin temel imge şematik gösterimlerle ele alındığı deney grubundaki öğrencilerin, ders planlarında yer alan bu gösterimler aracılığıyla ilgeçleri güdüleyen uzamsal sahneleri daha kolay

kavradıkları ortaya çıkmaktadır. Çünkü imge şemaları belirli uzamsal ilkeleri kullanan basit uzamsal hikâyeler olarak değerlendirilmekte ve bu hikâyeler temel şematik gösterimlerle belirtilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ders planlarında yer alan söz konusu ilgeçlere ait bu imge şematik gösterimler, öğrencilerin dikkatini fazlasıyla çekmekle beraber; ilgeçlerin altında yatan söylem mantığını da ortaya çıkarmaları bakımından öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını da sağlamıştır. Bu çalışmada esas alınan temel imge şematik gösterimler, öğrencilerde zaten var olan fiziksel deneyimsel örtük bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlamış ve bu sayede öğrencilerin söz konusu ilgeçlerin anlamsal ve kullanımsal bağlarını keşfetmelerine yardımcı olmuştur. Bu şekilde, deney grubundaki ilgeç öğretimi süreci daha bilinçli ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmiş ve bilişsel olarak öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve çevrelerinde gerçekleşen fiziksel ilişkileri keşfetmelerine imkân sağlamıştır. Bu noktada deney grubunda kullanılan bakış açısının, bu ilgeçleri güdüleyen uzamsal sahne ve ilişkileri ortaya çıkardığı, bu açıdan deney grubu öğrencilerine kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda da, uzamsal alanda yer alan bu ilgeçlerin güdülenme kaynağını fark eden deney grubu öğrencileri, bu ilgeçlere ait uzamsal sahneleri kavrayarak; kontrol grubu öğrencilerine göre bu ilgeçleri daha kolay bir şekilde ayırt etmiştir. Bu çalışmada sunulan bilişsel dilbilim temelli öğretim süreci seçeneği, uzamsal alanda daha yüksek bir erişim düzeyi elde edilmesini sağlamış ve bir öğretim süreci seçeneği olarak bu alanda kullanılabileceğini kanıtlamıştır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçların çalışmada bahsedilen kuramsal bilgiyi destekler nitelikte olduğu ve deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin, uzamsal sahneleri betimleyen ilgeçler konusunda öğrenmeye olumlu etki eden bir değişken olarak kabul edilebileceği ortaya çıkmıştır.

b. Zamansal özellikleri betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?

Kontrol ve deney gruplarının zamansal alana ait ön-test ve son-testteki erişim düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubunun ön-testte 27,80 olan puan ortalamasının son-testte 49,10'a yükseldiği; deney grubunun ise ön-testte 27,67 olan puan ortalamasının son-testte 78,63'e yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı fark ele alındığında, zamansal alana ait "in, on ve at" ilgeçlerini kavramsal metaforlar aracılığıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin, bu ilgeçleri Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle hazırlanan öğretim süreci seçeneğiyle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek bir erişim düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, deney grubundaki öğrencilere zamansal özellikleri betimleyen ilgeçlerin pekiştirilmesinde kullanılan kavramsal metaforların etkisini ortaya çıkarmaktadır. Kuramsal çerçevede de yer aldığı üzere, Kavramsal Metafor Kuramına göre, metafor bir deneyimsel alanın başka bir deneyimsel alanla eşleştiği bilişsel bir mekanizmadır. Bu sayede de bizler, bir alanı diğer bir alan üzerinden anlayabilmekteyiz. Bu açıdan ele alındığında da, ZAMAN kavramının evrensel olarak genellikle UZAM kavramı çerçevesinde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bunu daha net bir şekilde görebilmek için zaman ve uzam arasındaki ilişkilerin ele alınması gerekmektedir. Bu noktada, metaforun günlük dilin bir parçası olduğu ve zaman gibi soyut kategorilerin kavramsallaştırılmasında kullanılan bilişsel bir araç olduğu düşünüldüğünde, kavramsal alanlar arasındaki eşleşmeler göze çarpmaktadır. Daha açık bir söylemle, deney grubu için hazırlanan öğretim süreci seçeneğinde yer verilen uzam ve zaman alanları arasındaki eşleşmelerin, deney grubu öğrencilerinin bu ilişkileri daha kolay kavramalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, gelecek kavramının önümüzde yer alması, geçmiş kavramının arkamızda kalması gibi zaman kavramıyla ilgili durumlar, üç boyutlu uzamla ilgili deneyimlerimiz üzerinden anlatılmaktadır. Ayrıca, bireylerin zaman gibi daha zor anlaşılan deneyimleri, daha kolay anlaşılan deneyimler üzerinden kavradığı düşünüldüğünde, uzam ve zaman arasındaki ilişki ve eşleşmelerin deney grubu öğrencilerine bu anlamda yardımcı olduğu

görülmektedir. Kuramsal çerçevede de yer alan bu bilgiler doğrultusunda deney grubundaki öğrencilere “in, on ve at” ilgeçlerine ait zamansal özelliklerin aslında uzamsal sahnelerden hareketle ortaya çıktığı ders planlarında yer alan çeşitli etkinlikler aracılığıyla örtük bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde de, gruplar arasındaki anlamlı farkın, deney grubundaki öğrencilere zamansal alanda yer alan ilgeçlerin aslında uzamsal alandan doğan anlam genişlemesiyle ortaya çıktığının açıklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sayede, deney grubunda yer alan öğrencilerin, dilsel kullanımlara yerleşen ve “in, on ve at” ilgeçleriyle farklı şekillerde kullanılan zamansal ifadelerle, uzamsal sahneler arasındaki anlamsal ilişkinin farkına vardığı ve bu sayede daha yüksek bir erişim düzeyine ulaşabildikleri düşünülmektedir. Çünkü deney grubundaki öğrencilerin, zamansal alandaki ilgeç kullanımını güdüleyen uzamsal sahneleri zihinlerinde canlandırarak zamansal alanda kullanılan ilgeçlere ulaşabildiği ve bu sayede daha yüksek bir ortalama elde ettikleri düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, ortaya çıkan sonuçların çalışmada geçen kuramsal bilgiyi desteklediği ve deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin, zamansal özellikleri betimleyen ilgeçler konusunda öğrenmeye olumlu etki eden bir değişken olarak karşımıza çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır.

c. Soyut alanları betimleyen “in, on ve at” ilgeçlerinin pekiştirilmesini hedefleyen öğretim uygulamalarının erişim düzeyine etkisi nasıldır?

Kontrol ve deney gruplarının soyut alana ait ön-test ve son-testteki erişim düzeyleri karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kontrol grubunun ön-testte 24,36 olan puan ortalamasının son-testte 45,53’e yükseldiği; deney grubunun ise ön-testte 23,59 olan puan ortalamasının son-testte 79,91’e yükseldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu durum, iki grup arasında ortalamalar bakımından anlamlı bir fark olduğunu ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek

bir erişi düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubundaki öğrenciler için bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak hazırlanan öğretim süreci seçeneğinde soyut alanları betimleyen ilgeçlerin pekiştirilmesi için kullanılan kavramsal metaforların etkisini ortaya koyar niteliktedir. Çünkü kuramsal çerçevede de ele alındığı gibi, Kavramsal Metafor Kuramına göre metaforların temeli fiziksel varlığımıza dayanmaktadır. Metaforlar aracılığıyla, fiziksel deneyimlerden elde ettiğimiz yapı ve örüntüler, soyut alanlardaki kavramları anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, soyut kavramları anlamak için kavramsal sistemimiz birçok uzlaşım sal metaforik eşleme yapmaktadır. Buna ek olarak, çalışmada yer alan Radden ve Dirven (2007)'in savına göre de, en temel somut deneyimlerimizi yaşadığımız uzamsal alan, metaforik eşlemelerle anlam genişlemesine uğrayarak, soyut alanlardaki anlamların ortaya çıkmasına imkan tanımaktadır. Bu noktada da, uzamsal ilişkileri belirten ilgeçlerin anlamları temel alınarak; metaforik uzanımlar sayesinde soyut anlamların daha kolay bir şekilde anlaşılabilceğı öne sürölmektedir. Çalışmada yer alan bu kuramsal bilgiler çerçevesinde, deney grubundaki öğrenciler için hazırlanan öğretim süreci seçeneğinin ardından yapılan son-test sonuçlarının, çalışmamızda yer verdiğimiz bu kuramsal bilgilerle örtüştüğü açık bir şekilde görölmektedir. Bir diğer ifadeyle, duyu sal-motor yetilerle edindiğimiz deneyimlerin, soyut kavramların ve tümevarımsal çıkarımların anlaşılmasında araç olarak kullanıldığı düşünöldüğünde, deney grubu öğrencilerinin imgesel dilin bir ürünü olan soyut ifadeleri yorumlamak için somut deneyimler üzerinden hareket ederek çıkarımlarda bulunduğı ve bu sayede daha yüksek bir erişi düzeyine ulaştıkları görölmektedir. Bu aşamada, deney grubunda takip edilen öğretim süreci seçeneğı ile öğrencilerin dikkatini uzamsal anlamların metaforik uzanımlarına çekmenin, söz konusu ilgeçlerin öğrenimini kolaylaştırdığı düşünölmektedir. Çünkü bu noktada, kuramsal çerçevede öne sürölen beden deneyimlerimizin metaforik ifadelerin oluşmasına zemin hazırladığı görüşünden hareketle bir değerlendirme yapıldığında, uzamsal alanda

kullanılan ilgeçlerin temel anlamlarının, soyut alanlarda kullanılan ilgeçlere temel oluşturduğu ve bu bakımdan öntür anlamdan doğan alt anlamlar olarak değerlendirildiği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin, zaten soyut olan “in panic (acele içinde olmak), on duty (görevde olmak), at risk (risk altında olmak)” gibi metaforik ifadeleri uzamsal sahnelerdeki ilişkilerle bağdaştırarak somutlaştırmayı örtük bir şekilde öğrendikleri ve bu ifadeleri güdüleyen uzamsal hikâyelerden hareketle bu ifadeleri yorumlayabildikleri düşünülmektedir. Bütün bu hususlar değerlendirildiğinde, çalışmanın sonucunda karşılaşılan sonuçların, çalışmada yer alan kuramsal bilgiyle örtüştüğü ve deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin soyut alanları betimleyen ilgeçler konusunda öğrenmeye olumlu etki eden bir değişken olarak değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Özetle, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanda öğretiminde karşılaşılan anlamsal güçlüklerle karşı bir öğretim süreci seçeneği oluşturmayı amaçlayan bu tezde, ilgeçleri güdüleyen imge şematik etmenler göz önüne alınarak hazırlanan etkinliklerle oluşturulan öğretim süreci, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek bir erişim düzeyine sahip olmalarını sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar da, bu amaca ulaşıldığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bu tez çalışmasının, yabancı dil öğretiminde genellikle fazla yer verilmeyen ilgeçlerin farklı alanlardaki öğretimini ele alması, buna bağlı olarak da, bu dilsel birimlerin öğretimine ilişkin bir farkındalık uyandırması ve ilgeç öğretiminde kullanılacak öğretim süreçlerine bir seçenek oluşturması yönünden de yabancı dil öğretimi alanında önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temelini ve öğretim sürecini, ilgeçlerin sergilediği bilişsel özellikler oluşturmaktadır. Bu konuda çalışmada ilgeç öğretiminde kural öğrenme, ezber yapma, tekrarlama gibi geleneksel bakış açılarının yerine, ilgeçleri güdüleyen bilişsel unsurlar

vurgulanmıştır. Bu unsurların deneyimlerle kazanıldığıının altı çizilmiş ve deneyimlerin dilsel varlığı oluşturan en temel etkenler olduğu belirtilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın, ilgeçlerin söz konusu bilişsel özelliklerine ilişkin farkındalık uyandırması ve ilgeçlerin bilişsel güdülenmesini ortaya çıkarması açısından alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Çalışmamızda ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise; dil, zihin ve sosyal-fiziksel deneyimler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bilişsel dilbilim öğretilerinin, geleneksel bakış açılarıyla açıklanamayan kural, yapı ve örneklerin deneyim temeline dayanarak açıklanabilmesidir. Böylece, anlamın rastlantısal bir şekilde değil; sistematik ve güdümlü bir şekilde ortaya çıktığı anlaşılmakta; biçim ve anlam arasındaki ilişkiler ön plana çıkarılmaktadır. Bu çalışma, bu yönden düşünüldüğünde, anlamın deneyimsel yapısına dikkat çekmesi ve yabancı dil öğretiminde deneyimsel ve anlamsal güdüleme temelli bir çözümleme sunması bakımından kendi alanında özgün bir öğretim süreci seçeneği sunmaktadır. Bununla birlikte, sunduğu bu seçenek ile yabancı dil öğreniminde ezbere dayalı öğrenmeye duyulan ihtiyacı azaltması bakımından da, söz konusu çalışmamızın önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu tezin bir başka özelliği, ilgeçlerin öğretiminde alansal bir sınıflandırma temel alınarak; imge şematik gösterimlerle bir öğretim süreci seçeneği sunulmuş olmasıdır. İmge şematik gösterimler, alanlar ve metaforik uzanımlar doğrultusunda hazırlanarak sunulan söz konusu sınıflandırmalar, öğrencilerin farklı bilişsel güdülenmeye sahip ilgeçlerin anlamlarını şematik öğelerle sınıflandırmasını sağlamaya çalışması bakımından önemlidir.

5.2. Öneriler

Bu tez çalışmasının sonucunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, ileride yapılabilecek çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, “in, on ve at” ilgeçlerinin uzamsal, zamansal ve soyut alanlarda sunduğu özelliklerine yönelik yapılacak farklı çalışmalara temel oluşturacak niteliktedir. Bu bakımdan ele alındığında, söz konusu ilgeçlerin farklı alanlarda sunduğu bilişsel güdülenme kaynaklı anlamsal özellikleri dikkate alınarak, bundan sonra yapılacak başka çalışmalarda diğer ilgeçlere ilişkin tespit ve vargılara ulaşmak mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına dayalı yaklaşımlar ülkemizde yeni yeni tanınmaya başladığından bu alanda çok az uygulama bulunmaktadır (Arıca Akkök, 2008; Arıca Akkök, 2015; İbe Akcan & Arıca Akkök, 2016; Karahan, 2015). Bu tez çalışması da sınırlı bir veri tabanıyla sınırlı sayıda öğrenciye uygulanabilmiştir. Dolayısıyla benzer bir çalışma daha büyük çalışma gruplarıyla yapılabilir. Buna paralel olarak, bu çalışmada yer alan ders içerikleri farklı dil düzeylerinde ve farklı yaş grubundaki öğrenciler üzerinde uygulanarak, elde edilecek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Bu çalışma sınırlılıkları gereği bilişsel dilbilimin çalışma alanları içinde yer alan Alanlar, İmge Şemaları ve Kavramsal Metafor Kuramlarıyla biçimlendirilmiş, öğretilecek dil ögesi türü olarak ilgeçler seçilmiştir. Farklı anlamda ve işlevde dilsel ya da dilbilgisel öğeler de benzer biçimde bilişsel dilbilim alanında yer alan kuramlar çerçevesinde bu bakış açısıyla öğretilebilir. Dolayısıyla bilişsel dilbilim öğretileri doğrultusunda farklı dilsel öğeleri güdüleyen bilişsel etmenler ortaya çıkarılarak yabancı dil öğretiminde alternatif öğretim seçenekleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Achard, M., & Niemeier, S. (Eds.). (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Andrea, T., & Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Cognition and the Experiential Basis of Meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Asgari, T. (2013). The Study of Image Schemas in Hafez Poems: Cognitive Perspective. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(4), 182-190.
- Arıbaş, S., & Tok, H. (2004). İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, (s. 1-15). Malatya.
- Arıca Akkök, E. (2008). *Yabancı Dilde İmgesel Anlamalı Dil Öğelerinin Öğretimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıca Akkök, E. (2015). Cognitive Approaches in Teaching Vocabulary: Sözvarlığı Öğretiminde Bilişsel Yaklaşımlar. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 15-28.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (s. 9-14). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Berendi, M., Csabi, S., & Kövecses, Z. (2008). Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary Teaching. F. In Boers, & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (p. 65-99). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.

Boers, F. (1996). *Language in Performance: Spatial Prepositions and Metaphor*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.

Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions. *English Language Teaching Journal*, 52(3), 197-204.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary Teaching. In F. Boers, & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (p. 1-61). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.

Boot, I., & Pecher, D. (2011). Representation of Categories: Metaphorical Use of the Container Schema. *Experimental Psychology*, 58(2), 162-170.

Brugman, C. (1981). *The Story of Over*. (Published MA Thesis). University of California, Berkeley.

Brugman, C. (1988). *The Story of Over: Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon*. New York: Garland.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1998). *The Grammar Book: An ESL / EFL Teacher's Course*. Rowley: Newbury House.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chen, Y. (2009). A Cognitive Approach to Classroom English Vocabulary Instruction for EFL Learners in Mainland China. *English Language Teaching*, 2(1), 95-100.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Clausner, T., & Croft, W. (1999). Domains and Image Schemas. *Cognitive Linguistics*, 10, 1-31.
- Coe, N., Harrison, M., & Paterson, K. (2010). *Grammar for Turks*. (İ. Kuran, Çev.) Oxford: Oxford University Press.
- Condon, N. (2008). How Cognitive Linguistic Motivations Influence the Learning of Phrasal Verbs. In F. Boers, & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (p. 133-158). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Analiz*, 131, 5-19.
- Croft, W., & Cruse, D. (2004). *Cognitive Linguistics*. New York: Cambridge University Press.

- Csabi, S. (2004). A Cognitive Linguistics View of Polysemy in English and Its Implications For Teaching. In M. Achard, & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (p. 233-256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- De Knop, S., & De Rycker, T. (Eds.). (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Delija, S., & Koruti, O. (2013). Challenges in Teaching Prepositions in a Language Classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 124-130.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Dewell, R. (1994). Over Again: Image Schema Transformations in Semantics Analysis. *Cognitive Linguistics*, 5(4), 451-480.
- Dirven, R., & Richard, G. (1989). *A User's Grammar of English: Word, Sentence, Text, Interaction*. Frankfurt: Peter Lang.
- Eagleman, D. (2015). *Beyin: Senin Hikayen*. (Z. Arık Tozar, Çev.) İstanbul: Domingo.
- Eastwood, J. (1992). *Oxford Practice Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. (2007). *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Farsani, H., Moinszadeh, A., & Tavakoli, M. (2012). Mnemonic Effectiveness of Cognitive Linguistics Motivated Tasks in Foreign Learners' Acquisition of English Phrasal Verbs. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 498-509.
- Fauconnier, G., & Sweetser, E. (1996). *Spaces, Worlds and Grammar*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Frank, M. (1972). *Modern English Exercises for Non-native Speakers*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gao, Y. (2010). *Applying Cognitive Linguistics to L2 Acquisition*. Tiranjin: Nankai University Press.
- Gao, Y. (2011). Cognitive Linguistics - Inspired Empirical Study of Chinese EFL Teaching. *Creative Education*, 2(4), 354-362.
- Geeraerts, D. (1989). Prototypicality as a Prototypical Notion. *Communication and Cognition*, 22, 343-355.
- Geeraerts, D. (2006). Introduction: A Rough Guide to Cognitive Linguistics. In D. Geeraerts, R. Dirven, & J. Taylor (Eds.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (p. 1-28). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (2007). Introducing Cognitive Linguistics. In D. Geeraerts, & H. Cuyckens (Eds.), *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (p. 3-21). New York: Oxford University Press.
- Gethin, A., & Gunnemark, E. (1996). *The Art and Science of Learning Languages*. Oxford: Intellect.

- Gibbs, R. (1994a). Bodily Experience as Motivation for Polysemy. *Journal of Semantics*, 11, 231-251.
- Gibbs, R. (1994b). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R., & Colston, H. (1995). The Cognitive Psychological Reality of Image Schemas and Their Transformations. *Cognitive Linguistics*, 6(4), 347-378.
- Gibbs, R., & Colston, H. (2006). The Cognitive Psychological Reality of Image Schemas and Their Transformations. In D. Geeraerts, R. Dirven, & J. Taylor (Eds.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (p. 239-268). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hampe, B. (Ed.). (2005). Image Schemas in Cognitive Linguistics: Introduction. In B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (p. 1-12). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformalar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 747-755). Antalya.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.
- Herskovits, A. (1986). *Language and Spatial Cognition: An Interdisciplinary Study for the Prepositions in English*. UK: Cambridge University Press.
- Hill, C. (1982). Up/Down, Front/Back, Left/Right. *Pragmatics and Beyond*, 3, 13-42.

- Holme, R. (2004). *Mind, Metaphor and Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics Studies*, 4(2), 1-12.
- İbe Akcan, P., & Arıca Akkök, E. (2016). Non-Literal Meaning Comprehension: A Small-Scale Analysis on Turkish Speakers. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(4), 65-78.
- Janda, L. (2010). Cognitive Linguistics in the Year 2010. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 1(1), 1-30.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2005). The Philosophical Significance of Image Schemas. In B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (p. 15-33). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M., & Rohrer, T. (2007). We are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism and the Cognitive Organism. *Body, Language and Mind*, 1, 17-54.
- Karahan, P. (2015). The Effect of Conceptual Metaphors on Turkish EFL Learners' Comprehension and Production of Phrasal Verbs. *International Journal of Linguistics and Communication*, 3(1), 76-86.
- Koşaner, Ö., & Yozgat, U. (2014). Cognitive Complexes in Turkish: Metaphtonymy. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 195-208.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

- Kövecses, Z., & Szabo, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17, 326-355.
- Kurtyka, A. (2001). Teaching English Phrasal Verbs: A Cognitive Approach. *Applied Cognitive Linguistics*, 2, 29-54.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1989). Some Empirical Results about the Nature of Concepts. *Mind and Language*, 4, 103-129.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image Schemas. *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (p. 1-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lam, Y. (2009). Applying Cognitive Linguistics to Teaching the Spanish Prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18.

- Landau, B., & Ray, J. (1993). "What" and "Where" in Spatial Language and Spatial Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 217-265.
- Langacker, R. (1986). An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science*, 10, 1-40.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Vol 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar: Vol 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. (2009). Reflections on the Functional Characterization of Spatial Prepositions. *English Language & Literature Studies*, 1, 9-29.
- Langacker, R. (2010). Conceptualization, Symbolization and Grammar. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 1(1), 31-63.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling*. New York: Developingg Company Press.
- Leech, G., Cruickshank, B., & Ivanc, R. (2001). *An A-Z of English Grammar & Usage*. England: Longman.
- Li, T. (2003). The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema Based Approach. *International Dissertation Abstracts*, 64(1), 108-129.
- Liang, B. (2000). Enlightenments of the Cognitive Linguistics on English Vocabulary Teaching. *Foreign Language Teaching and Research*, 2, 35-39.

- Lindstromberg, S. (1991). (Re)teaching Prepositions. *English Teaching Forum*, 29, 47-50.
- Lindstromberg, S. (2010). *English Prepositions Explained (Rev. ed.)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. UK: Palgrave Macmillan.
- Lorincz, K., & Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios*, 1(14), 1-5.
- Mandler, J. (1992). How to Build a Baby: II. Conceptual Primitives. *Psychological Review*, 99(4), 587-604.
- Mandler, J. (2004). *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandler, J. (2014). On Defining Image Schemas. *Language and Cognition*, 5, 1-23.
- Maslo, A. (2011). Metaphor in Preposition Usage - On the Translation of English Prepositions. *Lingua Montenegrina*, 4(2), 83-95.
- Memiş, M., & Erdem, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakley, T. (2007). Image Schemas. In D. Geeraerts, & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (p. 214-235). New York: Oxford University Press.

- Özışık, C. (2014). Identifying Preposition Errors of Turkish EFL Students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 3(2), 59-69.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Parrott, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrott, M. (2001). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pederson, E. (1995). Language as Context, Language as Means: Spatial Cognition and Habitual Language Use. *Cognitive Linguistics*, 6, 33-62.
- Pena, M. (1999). Subsidiarity Relationships Between Image Schemas. *Journal of English Studies*, 1, 187-207.
- Pütz, M., Niemeier, S., & Dirven, R. (Eds.). (2001). *Acquisition, Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of English Language*. London: Longman.
- Radden, G., & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar: Cognitive Linguistics in Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Reddy, M. (1993). The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (p. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.

- Robinson, P., & Ellis, N. (2008). An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Language Instruction. In P. Robinson, & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 3-24). New York: Taylor and Francis Group.
- Rohrer, T. (2007). Embodiment & Experientialism. In D. Geeraerts, & H. Cuyckens (Eds.), *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (p. 25-47). Oxford: Oxford University Press.
- Rudzka Ostry, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schlesinger, I. (1995). *Cognitive Space and Linguistic Case*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaffer, D. (2004, July). Teaching Particles with Image Schemas. *The Internet TEFL Journal*, 53, 1-11.
- Sinha, C., & Lis, T. (1995). A Coding System for Spatial Relational Reference. *Cognitive Linguistics*, 6, 261-309.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual Metaphoric Meaning Clues in Two Idiom Presentation Methods. In F. Boers, & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (p. 101-132). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Swan, M., & Walter, C. (2001). *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Taş, T. (2014). İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.

- Taylor, J. (1988). Contrasting Prepositional Categories. In R. Ostyn (Ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (p. 299-326). Amsterdam: John Benjamins.
- Taylor, J. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (s. 37-41). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tyler, A. (2008a). *Applied Cognitive Linguistics: Putting Linguistics back into Second Language Teaching*. Essen: Linguistic Agency University of Duisburg.
- Tyler, A. (2008b). Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. In P. Robinson, & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 456-488). New York: Taylor and Francis Group.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York: Routledge.
- Tyler, A., & Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ungerer, F., & Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. New York: Longman.
- Viney, B., Walker, E., & Elsworth, S. (2007). *Grammar Practice* (3rd ed.). England: Pearson Longman.

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde İngilizce “in” (içinde), “on” (üstünde) ve “at” (yakınında) ilgeçlerinin öğretimi konusunda bilişsel dilbilim öğretilerine dayalı olarak hazırlanan öğretim sürecinin öğrencilerin erişim düzeyine etkisini sınamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, “in, on, at” ilgeçleri *Alanlar Kuramı (Theory of Domains)*, *İmge Şemaları Kuramı (Image Schema Theory)* ve *Kavramsal Metafor Kuramı (Conceptual Metaphor Theory)* çerçevesinde; *uzamsal, zamansal ve soyut alanlar* bağlamında ele alınmıştır.

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik Elektronik ve Makine Teknolojileri sınıfı öğrencileriyle 5 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön-test - son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Çalışma gruplarını oluşturan 64 öğrenciden 32’si deney, 32’si kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışmada öncelikle deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanarak grupların ortalamaları arasında fark olmadığı saptanmıştır. Ön-testin ardından sunulan öğretim sürecinde, kontrol grubuna Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle hazırlanan öğretim süreci seçeneği uygulanarak öğrencilere ilgeçlerin kullanım kuralları sunulmuştur. Deney grubuna ise bilişsel dilbilim öğretileri çerçevesinde hazırlanan öğretim süreci seçeneği uygulanarak ilgeçleri güdüleyen deneyimsel ve bilişsel özelliklerin sezdirilmesi amaçlanmıştır. Böylece ilgeçleri güdüleyen temel uzamsal ilişkiler ve bu ilişkilerden hareketle ortaya çıkan imgesel anlamların bilişsel yönüne ilişkin farkındalık yaratılarak öğrencilerin dikkati uzamsal anlamların metaforik uzanımlarına çekilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, uygulanan öğretim süreçlerinin deney ve kontrol grubundaki erişim düzeyleri arasında farklılık yarattığını göstermiştir. Buna göre kontrol grubunun ön-test ve son-test erişim düzeyleri arasında farklılık görülmezken, deney grubuna ait erişim düzeyinin son-test sonucunda önemli ölçüde yükseldiği gözlenmiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin ilgeçlerin öğrenilmesinde karşılaşılan güçlük

durumlarını ortadan kaldırdığını ve öğrencilerin bu sürecin sonucunda olumlu öğrenme davranışları geliştirdiklerini ortaya koymuştur.



ABSTRACT

The main purpose of this thesis is to question the efficiency of the teaching process of “in”, “on” and “at” prepositions in English prepared upon the theories and principles of cognitive linguistics used in foreign language teaching. The issue of prepositions “in, on, at” has been addressed within the scope of Theory of Domains, Image Schema Theory and Conceptual Metaphor Theory and within the context of spatial, temporal and abstract domains.

The study was performed in 5 weeks during the spring semester of the 2015-2016 academic year in İskitler Technical and Vocational High School, with the students of mechanical and electric and electronics departments. The randomized pre-test - post-test control group experimental design was used in this study. 64 students constituting the study group were assigned randomly and evenly as the experiment and control groups.

In the early stage of the study, the pre-test was applied both for the experiment and control groups. According to the results obtained from the pre-test, no difference has been found between the groups’ means. After the pre-test, two different teaching processes have been presented and the lesson plans prepared with Grammar Translation Method have been performed for the control group. In this process, rules about using these prepositions were presented for the students in the control group. But for the experiment group, the lesson plans prepared with cognitive linguistics principles were performed. At this point, it was aimed to make these students perceive the experiential and cognitive properties of prepositions implicitly. By this means, it was easier to raise awareness for the basic spatial relations and cognitive aspects of figurative meanings arising from these relations for the experiment group.

The results of the study show that the teaching process has led to significant differences between the final knowledge of the experiment and control groups. According to these results, it can be said that there is no significant difference between the pre-test and post-

test of the control group while the students in the experiment group made a great progress when comparing their pre-test and pos-test results. In conclusion, this result has demonstrated that the teaching process prepared upon the theories and principles of cognitive linguistics has eliminated the difficulties in preposition learning and made the students develop positive learning behaviour.



EKLER

Ek 1: Ön-test

PRE-TEST

TEST A

Name & Surname:

Class & Number:

PART I: Write these phrases in the correct column.

the fridge	downstairs	the traffic lights	the wall	the garden	the third floor	the bus stop
---------------	------------	-----------------------	----------	---------------	--------------------	--------------

"In"	"On"	"At"	No preposition (X)

PART II: Write "in, on, at or no preposition (X)" to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ man
- 2) _____ the pool
- 3) _____ 65 Shirley Road
- 4) _____ the desk
- 5) _____ the road
- 6) _____ the kitchen
- 7) _____ the seaside

PART III: Complete the sentences with "in, on, at or no preposition (X)". Each question has only one correct answer.

- 1) You can put the poster _____ the door if you like!
- 2) I have a meeting at 7 pm tomorrow _____ Los Angeles.
- 3) She left the office early yesterday and went _____ home.
- 4) It says _____ the cover of the CD who the singer is.
- 5) He is waiting _____ the end of the road.
- 6) Where did you last see him? I saw him _____ the garage.
- 7) I have not seen Kate for some time. I last saw her _____ David's party.

PART IV: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) My parents live _____ a small village about 50 miles away from London.

- | | | | | |
|----|--|-------|-------|------|
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 2) | Do not meet me _____ the airport. I can get a taxi. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 3) | As far as I see, it is heavily raining _____ outside now. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 4) | She was lying _____ her bed and watching TV last night. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 5) | There was no one _____ the information desk. So, I could not learn anything. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 6) | There are some beautiful green trees _____ the park. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |
| 7) | There was a list of names, but my name was not _____ the list. | | | |
| | a- in | b- on | c- at | d- X |

PART V: Read the sentences carefully and circle the right one. Each question has only one correct answer.

- 1) The boys met in / on / at / X the concert.
- 2) Where did you work when you were in / on / at / X England?
- 3) Betsy, you are standing in / on / at / X my foot and it is starting to hurt.
- 4) It was a lovely day. There was not a cloud in / on / at / X the sky.
- 5) She always does her homework in / on / at / X here.
- 6) The little cat was sleeping in / on / at / X the carpet.
- 7) I was in / on / at / X Sue's house last Saturday.

PART VI: Complete the sentences with "in, on, at or no preposition (X)" by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

the window	the phone box	the shelf	the sea
the blackboard	the fences	the doctor's office	

- 1) Have you seen the people swimming _____?
- 2) He spends most of the day sitting _____ and looking outside.
- 3) I have not read the books _____ yet.
- 4) Linda was talking loudly _____ when I saw her last night.
- 5) I cannot meet you now. I will be _____ until five.
- 6) Can you see what is written _____?
- 7) My brother and I painted _____ over there.

PART VII: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) We are searching at the neighborhood. _____
- 2) There is a dirty mark at your t-shirt. _____
- 3) There is some water at the bottle. _____
- 4) Were there many people at the meeting? _____
- 5) She works on the toy department. _____
- 6) Can you find this city in the map? _____
- 7) They are on the cinema now. _____

TEST B

PART I: Write these phrases in the correct column.

2004	yesterday	Christmas	8 th March	summer	Sunday	two o'clock
------	-----------	-----------	-----------------------	--------	--------	-------------

"In"	"On"	"At"	No preposition (X)

PART II: Write "in, on, at or no preposition (X)" to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ the afternoon
- 2) _____ Children's Day
- 3) _____ midnight
- 4) _____ that day
- 5) _____ August
- 6) _____ the weekend
- 7) _____ last night

PART III: Complete the sentences with "in, on, at or no preposition (X)". Each question has only one correct answer.

- 1) Since my childhood, I love sleeping _____ noon.
- 2) There were more people here _____ the past.
- 3) I think she will be in London _____ this week.
- 4) Mr. Benn is very busy _____ the moment.
- 5) There is a problem with my car but it will be ready _____ two hours.
- 6) _____ a rainy day, I saw my old friend after that awful accident.
- 7) His friends got married _____ New Year's Eve.

PART IV: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) The blue jeans were very popular _____ the 1980's.
a- in b- on c- at d- X
- 2) I bought a diamond ring for my wife _____ the anniversary day.
a- in b- on c- at d- X
- 3) I was very ill, so, I could not go out with my friends _____ last Saturday.
a- in b- on c- at d- X
- 4) My little baby usually drinks milk _____ bedtime.
a- in b- on c- at d- X
- 5) It makes me surprised that how the animals lived _____ the Ice Age.
a- in b- on c- at d- X

- 6) I found that little dog _____ a winter day in the street.
 a- in b- on c- at d- X
- 7) I will have my driving license _____ the age of eighteen.
 a- in b- on c- at d- X

PART V: Read the sentences carefully and circle the right one. Each question has only one correct answer.

- 1) We will celebrate his sixth birthday in / on / at / X tonight.
- 2) The final essays will be delivered in / on / at / X the last day of this term.
- 3) Sam will be in Japan in / on / at / X the end of the April.
- 4) The car technology will be much better in / on / at / X the 22nd century.
- 5) They hope to get married in / on / at / X the near future.
- 6) By tradition, the wedding ritual begins in / on / at / X sunset on Saturday.
- 7) You can see Mr. Snow in / on / at / X weekdays between six and seven o'clock.

PART VI: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

your free time	sunrise	every night	wedding day
20 June 2007	half past nine	a week	

- 1) Some people wake up _____ and go jogging.
- 2) The results of the exam will be announced _____.
- 3) Luckily, the weather was perfect _____.
- 4) I cannot catch the train because my course finishes _____.
- 5) What do you like doing _____?
- 6) Last week, Tom and I worked until 9 pm _____.
- 7) After their graduation, Ellie and Finley got married _____.

PART VII: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) Bye! See you on Monday. _____
- 2) My parents give me a lot of pocket money in Bairam. _____
- 3) I usually get many presents at my birthday. _____
- 4) We woke up at dawn because of all the mosquitos. _____
- 5) We will be there next year. _____
- 6) The leaves change color on autumn. _____
- 7) It was a short book and easy to read. I read it on a day. _____

TEST C

PART I: Write these phrases in the correct column.

board	feeling	a disadvantage	cash	sale	a guess	love
-------	---------	----------------	------	------	---------	------

"In"	"On"	"At"	No preposition (X)

PART II: Write "in, on, at or no preposition (X)" to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ command
- 2) _____ panic
- 3) _____ duty
- 4) _____ ease
- 5) _____ average
- 6) _____ need
- 7) _____ key

PART III: Complete the sentences with "in, on, at or no preposition (X)". Each question has only one correct answer.

- 1) It may seem a surprising choice _____ first sight.
- 2) I have never met her, but I have spoken to her _____ the phone.
- 3) Tina spent _____ a few days in the same hotel.
- 4) Their names are given _____ alphabetical order.
- 5) He was standing _____ the crossroads of his life.
- 6) The project was already _____ progress.
- 7) While I was studying history, I read many books _____ World War II.

PART IV: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) Not everyone was _____ agreement about the new project.
a- in b- on c- at d- X
- 2) They spoke _____ little English, so it was difficult to communicate with him.
a- in b- on c- at d- X
- 3) Look! That house is _____ fire. Call the fire station now!
a- in b- on c- at d- X
- 4) All houses within 100 yards of the sea are _____ risk of flooding.
a- in b- on c- at d- X
- 5) The teacher gave us a test _____ biology yesterday.
a- in b- on c- at d- X
- 6) I am sure we are _____ danger now and I do not know what to do.

- | | | | |
|---|-------|-------|------|
| a- in | b- on | c- at | d- X |
| 7) I noticed the mistake _____ a glance and warned the staff. | | | |
| a- in | b- on | c- at | d- X |

PART V: Read the sentences carefully and circle the correct one. Each question has only one correct answer.

- 1) We enjoyed in / on / at / X the party very much.
- 2) Write the whole story in / on / at / X your own words.
- 3) Do you know what is in / on / at / X TV tonight?
- 4) I am in / on / at / X a loss to explain what happened.
- 5) When I was 16, I went in / on / at / X a trip to Japan.
- 6) Please write your name in / on / at / X ink and capital letters.
- 7) The new company is in / on / at / X a great profit.

PART VI: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

a diet	my opinion	peace	clothes
great speed	purpose	power	

- 1) I did not do it _____. It was an accident.
- 2) _____, the man shouting in the shop was right.
- 3) I am _____. So, I pay attention to the calories of the food and drinks.
- 4) She seems _____ with herself and her suffering is over now.
- 5) That party has been _____ too long in the country.
- 6) We often buy _____.
- 7) Computer technology has developed _____.

PART VII: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) He had many friends, but he was a lonely person at heart. _____
- 2) Homelessness is at the increase here nowadays. _____
- 3) After all the news, I decided not to watch at that film. _____
- 4) Do not be on a hurry. We have enough time to catch the train. _____
- 5) The winner of the race will be chosen in random. _____
- 6) I was shocked when I saw her at tears after the exam. _____
- 7) Armed police stood on guard for the bank after the robbery. _____

POST-TEST

TEST A

Name & Surname:

Class & Number:

PART I: Read the sentences carefully and circle the right one. Each question has only one correct answer.

- 1) Where did you work when you were in / on / at / X England?
- 2) The little cat was sleeping in / on / at / X the carpet.
- 3) Betsy, you are standing in / on / at / X my foot and it is starting to hurt.
- 4) I was in / on / at / X Sue's house last Saturday.
- 5) She always does her homework in / on / at / X here.
- 6) The boys met in / on / at / X the concert.
- 7) It was a lovely day. There was not a cloud in / on / at / X the sky.

PART II: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)”. Each question has only one correct answer.

- 1) I have a meeting at 7 pm tomorrow _____ Los Angeles.
- 2) It says _____ the cover of the CD who the singer is.
- 3) I have not seen Kate for some time. I last saw her _____ David's party.
- 4) He is waiting _____ the end of the road.
- 5) You can put the poster _____ the door if you like!
- 6) She left the office early yesterday and went _____ home.
- 7) Where did you last see him? I saw him _____ the garage.

PART III: Write these phrases in the correct column.

the traffic lights	the garden	the bus stop	the fridge	the wall	downstairs	the third floor
--------------------	------------	--------------	------------	----------	------------	-----------------

“In”	“On”	“At”	No preposition (X)

PART IV: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) Can you find this city in the map? _____
- 2) There is a dirty mark at your t-shirt. _____
- 3) She works on the toy department. _____
- 4) They are on the cinema now. _____
- 5) There is some water at the bottle. _____
- 6) We are searching at the neighborhood. _____
- 7) Were there many people at the meeting? _____

PART V: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) There was a list of names, but my name was not _____ the list.
a- in b- on c- at d- X
- 2) Do not meet me _____ the airport. I can get a taxi.
a- in b- on c- at d- X
- 3) There was no one _____ the information desk. So, I could not learn anything.
a- in b- on c- at d- X
- 4) As far as I see, it is heavily raining _____ outside now.
a- in b- on c- at d- X
- 5) There are some beautiful green trees _____ the park.
a- in b- on c- at d- X
- 6) She was lying _____ her bed and watching TV last night.
a- in b- on c- at d- X
- 7) My parents live _____ a small village about 50 miles away from London.
a- in b- on c- at d- X

PART VI: Write “in, on, at or no preposition (X)” to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ the pool
- 2) _____ the seaside
- 3) _____ the road
- 4) _____ 65 Shirley Road
- 5) _____ the kitchen
- 6) _____ man
- 7) _____ the desk

PART VII: Complete the sentences with “*in, on, at* or *no preposition (X)*” by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

the doctor's office	the fences	the sea	
the phone box	the blackboard	the shelf	the window

- 1) I cannot meet you now. I will be _____ until five.
- 2) He spends most of the day sitting _____ and looking outside.
- 3) My brother and I painted _____ over there.
- 4) I have not read the books _____ yet.
- 5) Have you seen the people swimming _____?
- 6) Can you see what is written _____?
- 7) Linda was talking loudly _____ when I saw her last night.

TEST B

PART I: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) It makes me surprised that how the animals lived _____ the Ice Age.
a- in b- on c- at d- X
- 2) I was very ill, so, I could not go out with my friends _____ last Saturday.
a- in b- on c- at d- X
- 3) I will have my driving license _____ the age of eighteen.
a- in b- on c- at d- X
- 4) The blue jeans were very popular _____ the 1980's.
a- in b- on c- at d- X
- 5) My little baby usually drinks milk _____ bedtime.
a- in b- on c- at d- X
- 6) I found that little dog _____ a winter day in the street.
a- in b- on c- at d- X
- 7) I bought a diamond ring for my wife _____ the anniversary day.
a- in b- on c- at d- X

PART II: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) I think we will be there next year. _____
- 2) I usually get many presents at my birthday. _____
- 3) It was a short book and easy to read. I read it on a day. _____
- 4) My parents give me a lot of pocket money in Bairam. _____
- 5) The leaves change color on autumn. _____
- 6) We woke up at dawn because of all the mosquitos. _____
- 7) Bye! See you on Monday. _____

PART III: Read the sentences carefully and circle the right one. Each question has only one correct answer.

- 1) By tradition, the wedding ritual begins in / on / at / X sunset on Saturday.
- 2) Sam will be in Japan in / on / at / X the end of the April.
- 3) They hope to get married in / on / at / X the near future.
- 4) We will celebrate his sixth birthday in / on / at / X tonight.
- 5) The car technology will be much better in / on / at / X the 22nd century.
- 6) The final essays will be delivered in / on / at / X the last day of this term.
- 7) You can see Mr. Snow in / on / at / X weekdays between six and seven o'clock.

PART IV: Write "in, on, at or no preposition (X)" to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ August
- 2) _____ midnight

- 3) _____ last night
- 4) _____ Children's Day
- 5) _____ the weekend
- 6) _____ that day
- 7) _____ the afternoon

PART V: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

half past nine	wedding day	20 June 2007	a week
your free time	every night	sunrise	

- 1) Luckily, the weather was perfect _____.
- 2) What do you like doing _____?
- 3) After their graduation, Ellie and Finley got married _____.
- 4) Some people wake up _____ and go jogging.
- 5) Last week, Tom and I worked until 9 pm _____.
- 6) The results of the exam will be announced _____.
- 7) I cannot catch the train because my course finishes _____.

PART VI: Write these phrases in the correct column.

Sunday	8 th March	2004	summer	Christmas	two o'clock	yesterday
--------	-----------------------	------	--------	-----------	-------------	-----------

“In”	“On”	“At”	No preposition (X)

PART VII: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)”. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ a rainy day, I saw my old friend after that awful accident.
- 2) Mr. Benn is very busy _____ the moment.
- 3) Since my childhood, I love sleeping _____ noon.
- 4) I think she will be in London _____ this week.
- 5) There is a problem with my car but it will be ready _____ two hours.
- 6) There were more people here _____ the past.
- 7) His friends got married _____ New Year's Eve.

TEST C

PART I: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” by matching the phrases in the given table. Use each phrase only once.

power	great speed	clothes	purpose
my opinion	peace	a diet	

- 1) We often buy _____.
- 2) She seems _____ with herself and her suffering is over now.
- 3) Computer technology has developed _____.
- 4) I did not do it _____. It was an accident.
- 5) I am _____. So, I pay attention to the calories of the food and drinks.
- 6) That party has been _____ too long in the country.
- 7) _____, the man shouting in the shop was right.

PART II: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)”. Each question has only one correct answer.

- 1) The project was already _____ progress.
- 2) Tina spent _____ a few days in the same hotel.
- 3) While I was studying history, I read many books _____ World War II.
- 4) Their names are given _____ alphabetical order.
- 5) It may seem a surprising choice _____ first sight.
- 6) He was standing _____ the crossroads of his life.
- 7) I have never met her, but I have spoken to her _____ the phone.

PART III: Read the sentences carefully and circle the correct one. Each question has only one correct answer.

- 1) I am in / on / at / X a loss to explain what happened.
- 2) Please write your name in / on / at / X ink and capital letters.
- 3) We enjoyed in / on / at / X the party very much.
- 4) The new company is in / on / at / X a great profit.
- 5) Write the whole story in / on / at / X your own words.
- 6) When I was 16, I went in / on / at / X a trip to Japan.
- 7) Do you know what is in / on / at / X TV tonight?

PART IV: Write “in, on, at or no preposition (X)” to fill in the blanks. Each question has only one correct answer.

- 1) _____ key
- 2) _____ need
- 3) _____ ease
- 4) _____ command

- 5) _____ duty
- 6) _____ average
- 7) _____ panic

PART V: Circle the right option. Each question has only one correct answer.

- 1) The teacher gave us a test _____ biology yesterday.
a- in b- on c- at d- X
- 2) I noticed the mistake _____ a glance and warned the staff.
a- in b- on c- at d- X
- 3) Look! That house is _____ fire. Call the fire station now!
a- in b- on c- at d- X
- 4) I am sure we are _____ danger now and I do not know what to do.
a- in b- on c- at d- X
- 5) Not everyone was _____ agreement about the new project.
a- in b- on c- at d- X
- 6) All houses within 100 yards of the sea are _____ risk of flooding.
a- in b- on c- at d- X
- 7) They spoke _____ little English, so it was difficult to communicate with him.
a- in b- on c- at d- X

PART VI: If the preposition in the sentence is wrong, write the correct one in the blank. If it is correct, write OK.

- 1) The armed police stood on guard for the bank after the robbery. _____
- 2) The winner of the race will be chosen in random. _____
- 3) After all the news, I decided not to watch at that film. _____
- 4) He had many friends, but he was a lonely person at heart. _____
- 5) Do not be on a hurry. We have enough time to catch the train. _____
- 6) I was shocked when I saw her at tears after the exam. _____
- 7) Homelessness is at the increase here nowadays. _____

PART VII: Write these phrases in the correct column.

cash	a guess	a disadvantage	love	feeling	sale	board
------	---------	----------------	------	---------	------	-------

"In"	"On"	"At"	No preposition (X)

Ek 3: Bilişsel dilbilim öğretilerinden yararlanılarak hazırlanan ders planları

LESSON PLAN 1 (“In, on and at” prepositions for spatial domain with cognitive linguistics principles)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of spatial domain.

Techniques: Using image schemas to teach “in, on, and at” prepositions, question-answer, filling in the blanks, grouping the pictures, completing the sentences.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions, the knowledge of objects, position and place.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of spatial domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating position with the help of image schemas.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of spatial domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions within the frame of image schemas.
- 2) learn “in” preposition within the context of spatial domain with the help of container schema and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of spatial domain with the help of contact schema and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of spatial domain with the help of adjacency schema and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the spatial domain.
- 6) group the pictures according to “in, on and at” prepositions.
- 7) write the suitable prepositions for the given phrases.
- 8) match the half sentences with the other halves by using suitable prepositions.
- 9) complete the sentences with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) cut and paste the pictures according to “in, on and at” prepositions.

2) write the suitable prepositions for the given blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher and the students greet each other and say: “Hi, how are you today?” Then they talk about the weekend shortly and the teacher says: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.”

Lead-in (5 minutes):

The teacher shows the Russian nesting dolls and gives the instruction: “Ok, now make group of six people. I’ll give you these Russian nesting dolls. In each doll, there is a hidden word. Try to find the words and then make a meaningful sentence as quickly as possible.” The teacher checks for the instruction by asking: “What do we do now?”



The teacher gives the Russian nesting dolls by saying “Now, I give you your dolls.” Then sets the time: “Yes, you have five minutes.” After that, she starts the activity: “Let’s start.” The teacher monitors the students during the activity and warns them about the time by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity and say: “Yes guys, time is up.”

The teacher wants each group to read the sentence that they make (The red apple is in the fridge, The new poster is on the wall, The man is at the bus stop) and write given the sentences on the board. Then by underlining “in, on and at” prepositions, she draws the students’ attraction and writes the related topic on the board.

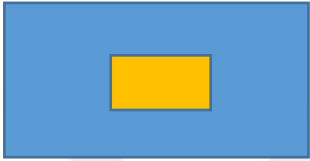
Presentation (5 minutes):

The teacher gives a general knowledge about the prepositions indicating location: “Now, look at the table here, and pay attention to the first example related with “in” preposition.

In this example, the box is like a container and it contains the ball as you see here.”

“Now, look at the second example related with “on” preposition. In this example, the lamp is in contact with the top surface of the table and it supports the lamp.”

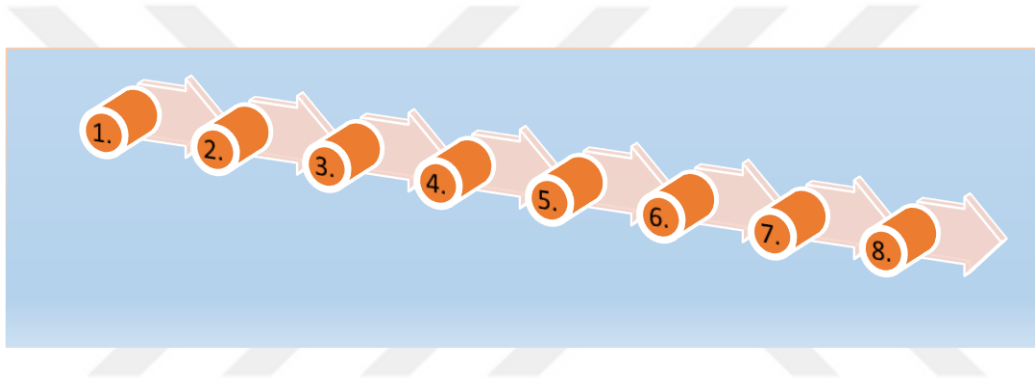
“Have a look at the third example related with “at” preposition. In this example, “at” preposition expresses the adjacency and it means that the kid is close to the door.”

“in”		It is the position of an object taking place in another object which is as a container. Eg: in the box	
“on”		It is the position of an object taking place on the surface of another object which is like a support. Eg: on the table	
“at”		It is the position of an object taking place very close to another object, but not in contact with. Eg: at the door	

“In” preposition (10 minutes):

Pre:

The teacher gives the instruction: “Ok, now come together with the person sitting next to you. I will show you some pictures. Put them into correct order.” Then the teacher checks the instruction with one of the students and wants him/her to tell what to do now.

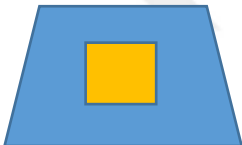
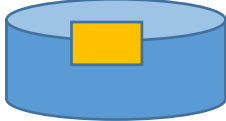


The teacher gives the pictures and sets the time by saying: “Yes, you have five minutes, let’s start.” Then she monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity.

Then the teacher gets the answers and pastes the pictures on the board. She asks some questions about the pictures: “What do you think about the pictures, are they all about the containers? Is the space a container? Is the world a container? Is your country or city a container? Are you a container, too?” By doing so, the teacher makes the students notice the concept of container and she wants the students to give another examples of container. Then she gives feedback to them.

While:

The teacher shows some pictures and asks: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘My mum is in the kitchen.’, what is the kitchen look like? It is a container and the woman is in that container; kitchen. Now, look at the second example, ‘The trees are in the garden.’, here, the garden is a container and the trees are just inside of it. Let’s look at the third example, ‘They are swimming in the pool.’, here, the pool is a container and the people are surrounded by the pool. In all these examples, events take place within something or somewhere. So, if we know that is a container, we use “in” for the things that are contained.”

	My mum is in the kitchen.	
	The trees are in the garden.	
	They are swimming in the pool.	

After presenting the concept of container, the teacher shows some different pictures below and tries to make students understand “in” preposition and the concept of container. Then she wants the students to find the containers in the given pictures and say what is used in

the pictures as a container in each picture. After getting the answers, then she gives feedback to the students.



in the glass



in the box



in the bottle



in the bathtub



in the tree



in the jail



in the garden



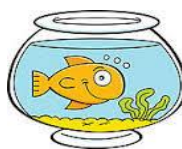
in the sea



in the cage



in the fridge

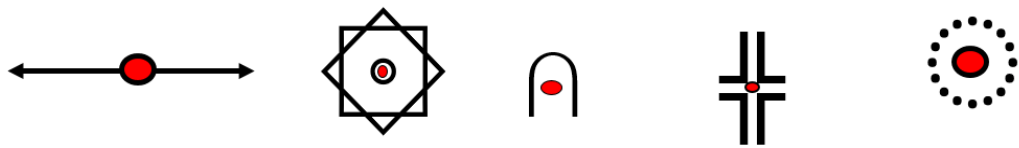
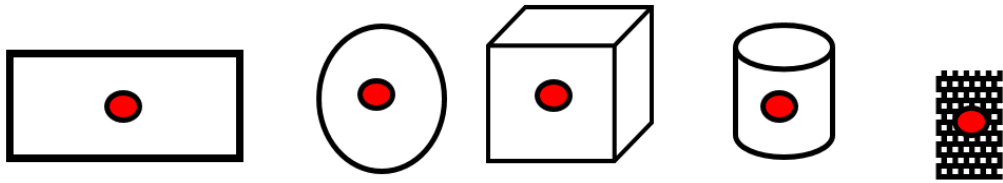


in the jar

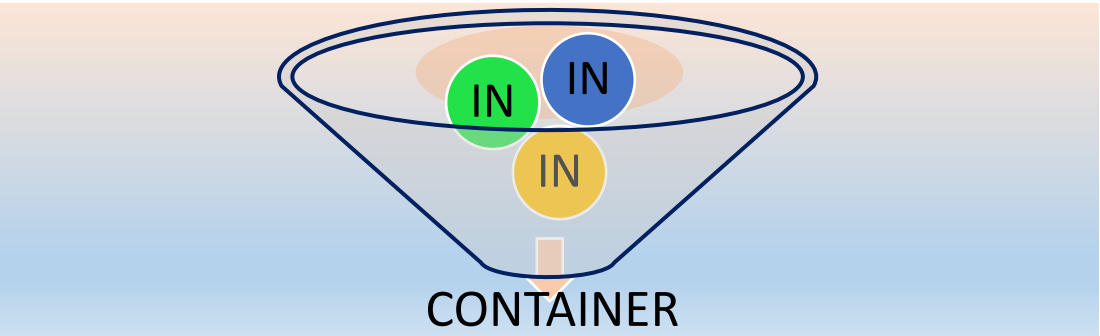


in the sky

After that, the teacher shows some different images below and wants the students to notice the containers and show “in” preposition with a red dot. After getting the answers, she gives feedback to the students.



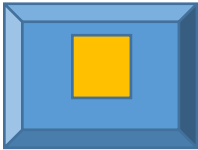
At last, she shows the picture below and explains that “in” preposition is used in spatial domain with a meaning of container.



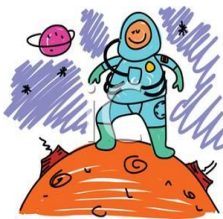
“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher shows some pictures and says: “Have a look at these pictures now. Where are they? In the first example, ‘The computer is on the desk.’, the desk supports the computer and so there is a contact between the computer and the desk. Look at the second example, ‘The yellow car is on the road.’, the car and the road contact to each other and there is a contact relationship between them. Let’s look at the third example, ‘There is a sign on the door.’, the door and the sign is in a contact. In all these examples, events take place on something or somewhere. So, if we know that is a contact, we use “on” for things that are in a relationship of a contact in space.”

	The computer is on the desk.	
	The blue car is on the road.	
	There is a sign on the door.	

Then the teacher shows some different pictures below and tries to make the students understand “on” preposition with a meaning of contact. She wants the students to find the relationship of contact in each picture and then after getting the answers, gives feedback to them.



on the moon



on the surface



on the road



on the wall



on the rug



on the branch



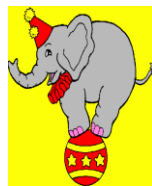
on the bed



on the cake



on the table



on the ball

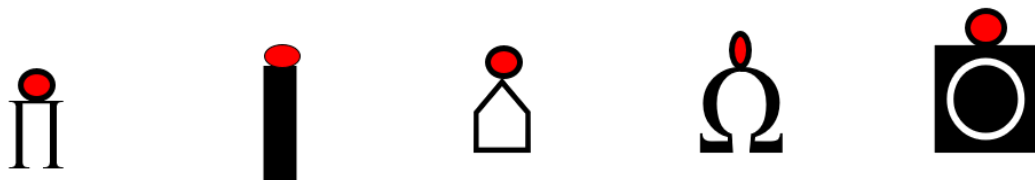
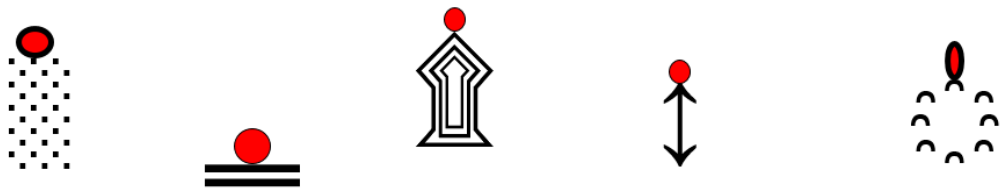
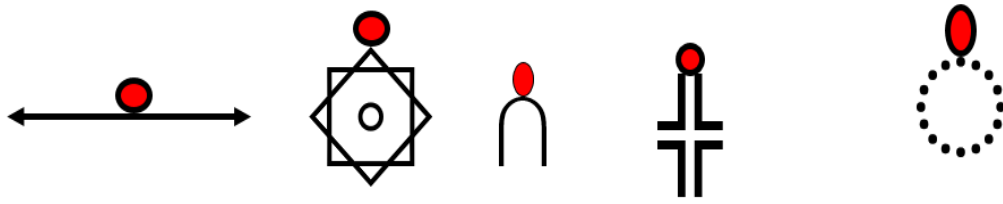
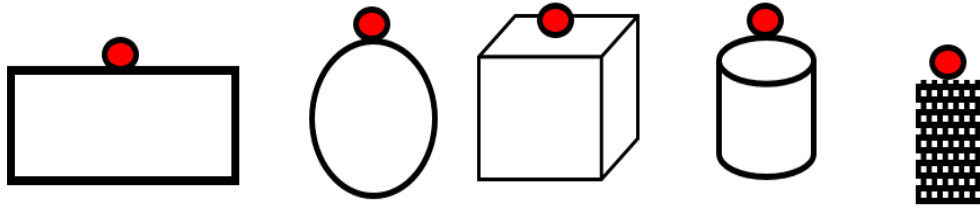


on the fridge

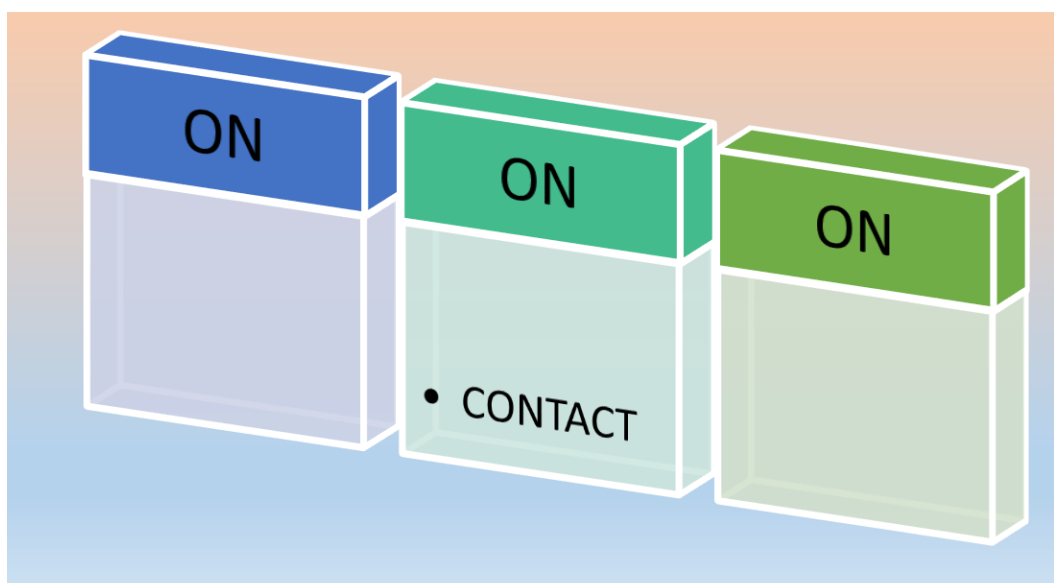


on the shelf

After that, the teacher shows some different images below and wants the students to notice the relationship of contact and show “on” preposition with a red dot. After getting the answers, she gives feedback to the students.



At last, she shows the picture below and explains that “on” preposition is used in spatial domain with a meaning of contact.



“At” preposition (10 minutes):

While:

The teacher says: “Have a look at these pictures now. Where are they? In the first example, ‘He is waiting at the traffic lights.’, it shows that he is close to the traffic lights as a point. So, there is an adjacency between the boy and the traffic lights. Look at the second example, ‘They are sunbathing at the seaside.’, it means that, the people just sunbathe at a point of the sea, very close to the sea. Let’s look at the third example, ‘There are some people at the information desk.’, we understand that the people are near the information desk but not in a contact. In all these examples, events take place close to something or somewhere. So, if we know that is an adjacency, we use “at” for things that are close to something or somewhere.”

	He is waiting at the traffic lights.	
	They are sunbathing at the seaside.	
	There are some people at the information desk.	

Then the teacher shows some pictures below and tries to make the students understand “at” preposition with a meaning of adjacency. She wants the students to notice the relationship of adjacency in each picture and tell who is close to what. After getting the answers, she gives feedback to the students.



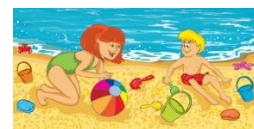
at the bus stop



at the bank



at the market



at the seaside



at the table



at the cinema

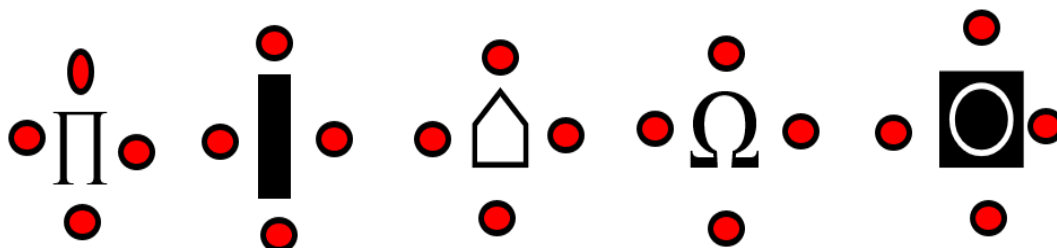
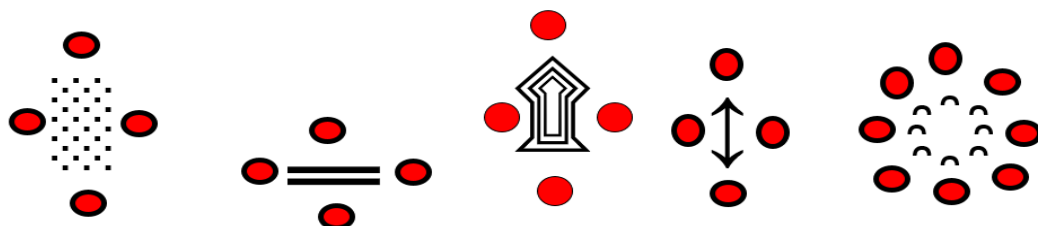
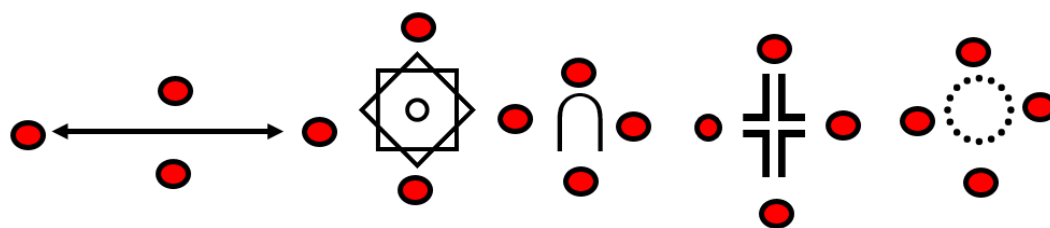
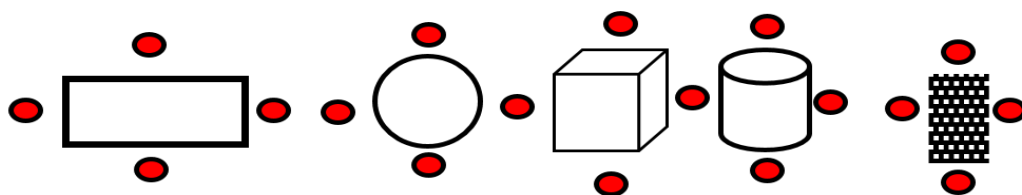


at the station

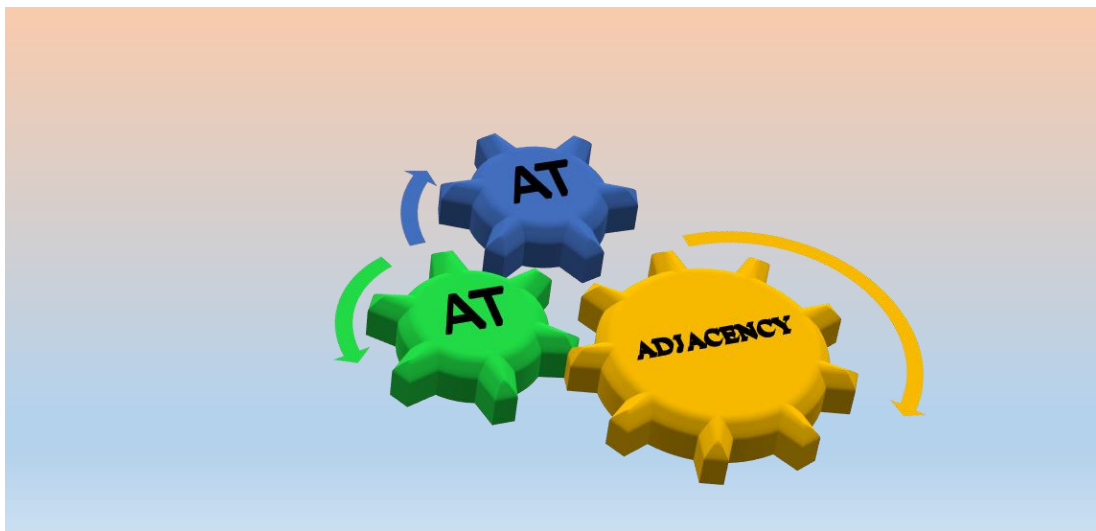


at the airport

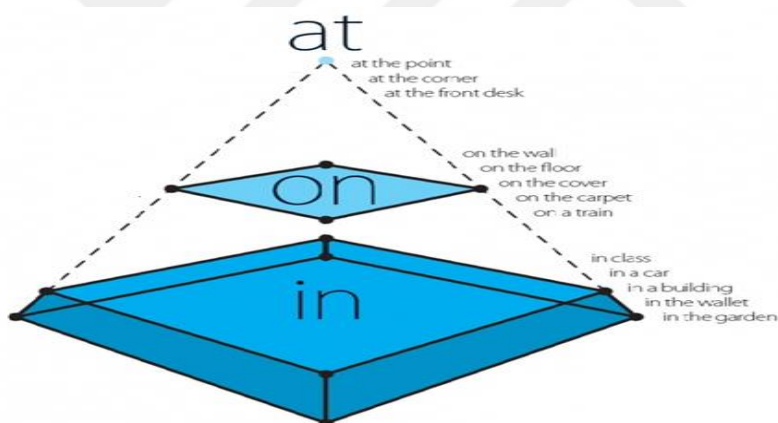
After that, the teacher shows some different images below and wants the students to notice the relationship of adjacency and show “at” preposition with a red dot. After getting the answers, she gives feedback to the students.



At last, she shows the picture below and explains that “at” preposition is used in spatial domain with a meaning of adjacency.



After that, she summarizes the topic with the picture below and finishes the presentation.



Activity 1 (5 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

The teacher gets the answers and gives the instruction: “I’ll show you some pictures.

Look at the pictures carefully and tell your partner whether they are “in, on or at.” Then cut and put them under the correct column.”

In order to make the students understand this instruction better, the teacher gives a demonstration of the activity. She says: “For example, it is in” and then she cuts the picture and pastes it under the heading of “in” preposition. The teacher checks the

instruction by saying: “Tell me what we do now.” And says “Is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the pictures to the students and sets the time: “You have ten minutes.” She starts the activity by saying: “Ok, let’s start.” The teacher monitors the students during the activity and warns them about the time by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.”

After that, the teacher gets the answers and pastes the pictures on the board. Then she asks: “What do you think about these pictures?” After a short talk, she gives feedback to the students and completes the activity.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some pictures. Come together with the person sitting next to you. Write “in, on or at” for the given pictures.” In order to make the students understand this instruction better, she shows one of the pictures and writes the suitable preposition under it. The teacher checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time: “You have ten minutes.” and starts the activity: “Now, you can start.” She monitors the students during the activity and warns them about the time: “Yes friends, you have only one-minute left.” And then she finishes the activity.

The teacher gets the answers and asks: “What do you think about the pictures?” Then she gives feedback.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some half sentences. Make a group of four. Try to match the half sentences to make meaningful sentences.” The teacher gives a demonstration of the activity and checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity. She monitors the students during the activity and then finishes it. Then, she gets the answers and gives feedback to the students.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some sentences. Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.” Then the teacher completes one of the sentences to demo the activity and checks the given instruction.

The teacher sets the time and starts the activity. She monitors the students and tells about the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. The teacher gets the answers and gives feedback to the students.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher draws a flower on the board and asks: “What do you put into your pocket today?” She writes the answers on the flower and says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow, any problems, any questions?” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.

LESSON PLAN 2 (“In, on and at” prepositions for temporal domain with cognitive linguistics principles)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of temporal domain.

Techniques: Using image schemas to teach “in, on, and at” prepositions, question-answer, filling in the blanks, solving puzzle, completing a paragraph, completing sentences.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions, the knowledge of time expressions.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of temporal domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating time.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of temporal domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions within the frame of image schemas.
- 2) learn “in” preposition within the context of temporal domain with the help of container schema and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of temporal domain with the help of contact schema and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of temporal domain with the help of adjacency schema and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the temporal domain.
- 6) write the suitable prepositions for the given time phrases.
- 7) find the time expressions in the puzzle according to “in, on and at” prepositions.
- 8) complete the half sentences with suitable prepositions and time expressions.
- 9) complete the sentences in the paragraph with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

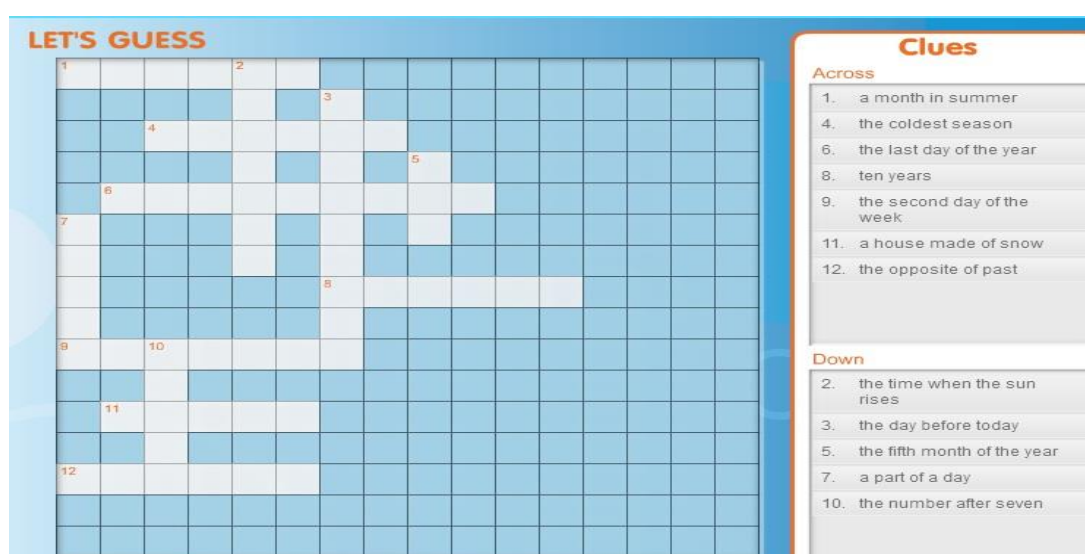
- 1) color the time expressions according to the prepositions.
- 2) write the suitable prepositions to fill in the blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher greets the students and asks: “Hi friends, how are you today?” After getting the answers, she starts the lesson by saying: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.”

Lead-in (5 minutes):

The teacher gives the instruction: “Ok, now work with the person sitting next to you. I’ll give you a crossword puzzle. Solve the puzzle and try to find the hidden word.” Then the teacher checks the instruction by saying: “What do we do now?”

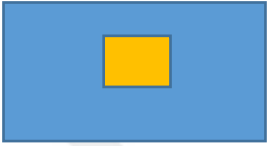
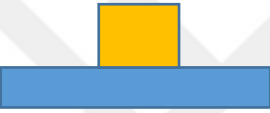


The teacher gives the puzzle to the students and says: “Now, I give you your puzzles.” And then she sets the time and starts the activity: “Yes, you have five minutes, let’s start.” She monitors the students during the activity and warns them about time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.” Then the teacher wants the students to tell the keyword.

Presentation (5 minutes):

The teacher gives a general knowledge about the prepositions indicating time: “Now, look at the table here, and pay attention to the first example related with “in” preposition. In

this example, “in” preposition is used to have a meaning like a container. Here, a day is like a container and it presents the period of time for the events happening in a day. Now, look at the second example related with “on” preposition. In this example, “on” preposition is related with contact meaning and it shows the relationship between an event and Sunday. Have a look at the third example related with “at” preposition. In this example, “at” preposition expresses the adjacency and it means that an event happens in a time period close to the night.”

“in”		It is the time period taking place in another time period which is as a container. Eg: in a day	
“on”		It is the time period supporting an event with a contact relationship. Eg: on Sunday	
“at”		It is the time period explaining a time point which is close to another point concept. Eg: at night	

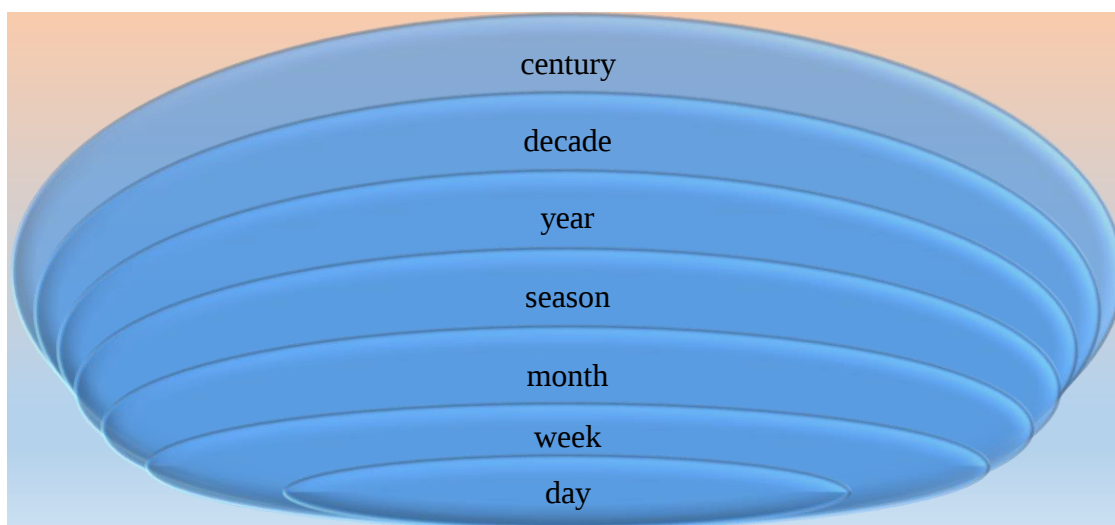
“In” preposition (10 minutes):

Pre:

The teacher gives the instruction: “Ok, now come together with the person sitting next to you. I will show you some time expressions. Put them into the circles with a correct order.” Then she checks the instruction with one of the students and asks: “Tell me what we do now.”

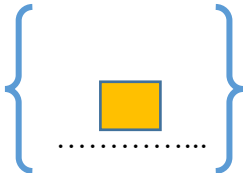
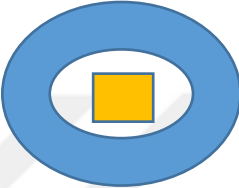
The teacher writes the words on the board in a jumbled order (decade, month, day, week, season, year, century). She sets the time: “Yes, you have five minutes.” and starts the activity.

She tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” and then finishes the activity. She gets the answers from the students and writes them on the board in an order. Then she asks some questions about these time expressions: “What do you think about these time expressions, are they all about the containers? Is the century a container? Is it the largest container as a time? Does it contain centuries, years etc.?” By doing so, she tries to make the students understand the concept of time as a container and after getting the answers she gives feedback to them.



While:

The teacher shows the pictures and sentences: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘I will be there in ten minutes.’, how does the ten minutes sound? It is a container and in this time container, she will be there. Look at the second example, ‘We met in 2004, in February.’, here, both the year and the month seem to be a container and the meeting takes places in these time periods. Let’s look at the third example, ‘There were many trees here in the past.’, here the past seems to be a container and in this container, there were many trees. In all these examples, events take place within a time period. So, if we know that is a container, we use “in” for temporal expressions.”

	I will be there in ten minutes.	
	We met in 2004, in February.	
	There were many trees here in the past.	

The teacher shows some different pictures to the students and tries to make them understand “in” preposition to be used as a container. She wants the students to find the time expressions used as a container in the given pictures and gives them feedback.



in the evening



in a minute



in a day



in april

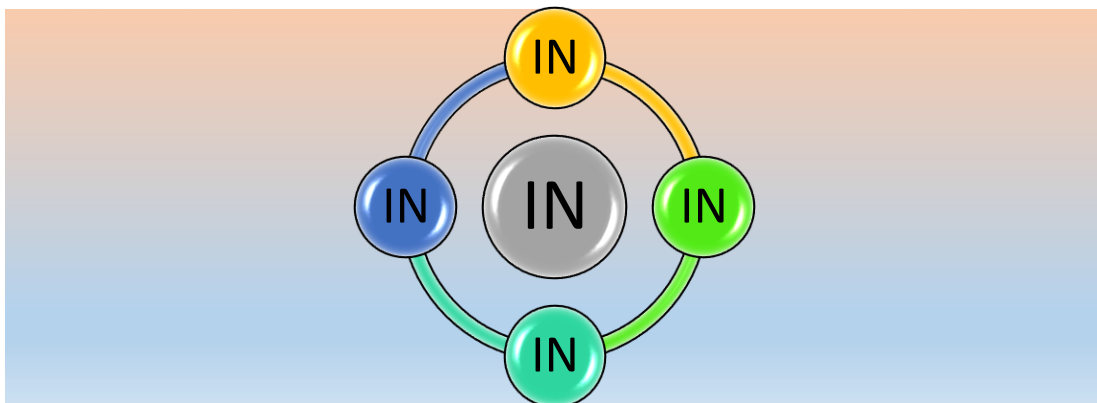
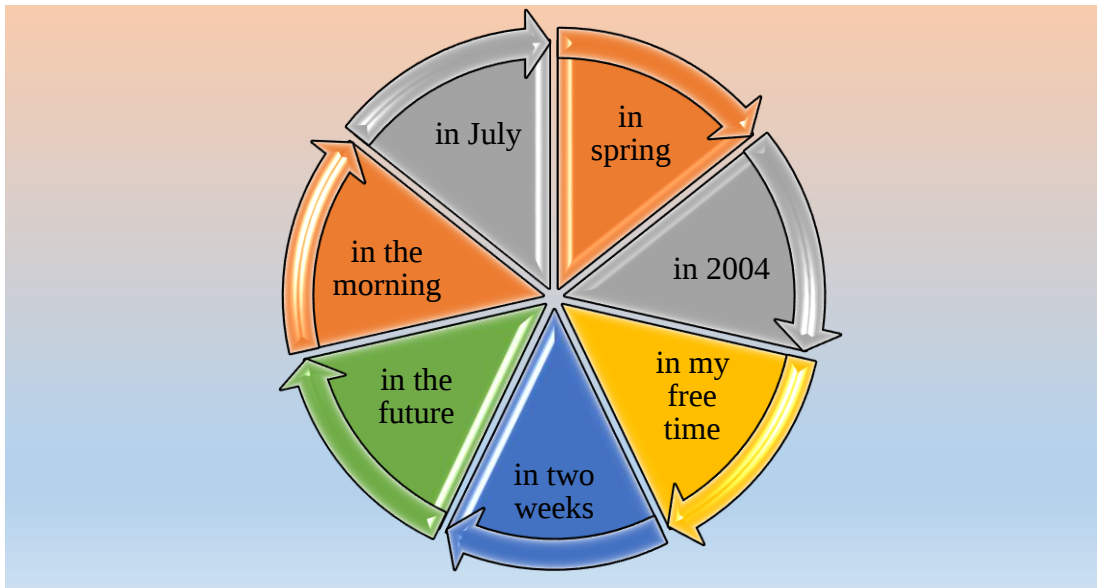


in 1960's /70's /80's/ 90's



in the Ice Age

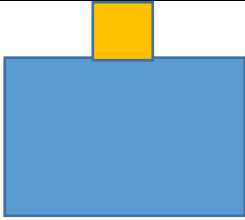
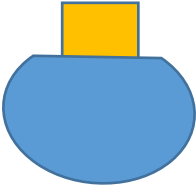
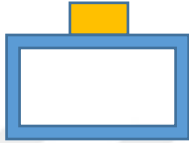
At last, she shows the pictures below and explains that “in” preposition is used in temporal domain with a meaning of container.



“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher shows the table below and says: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘I will buy colorful balloons on Children’s day.’, there is a contact relationship between the action of buying balloons and the Children’s Day. Look at the second example, ‘My birthday is on the first of June.’, there is a contact relationship between the birthday and the date it occurs. Let’s look at the third example, ‘I saw him on a rainy day.’, there is a contact relationship between the action of seeing and the date. In all these examples, events take place within a relationship of contact with the basis of support. So, if we know that is a contact, we use “on” for things that are in a relationship of a contact in time.”

	I will buy colourful balloons on Children's Day.	
	My birthday is on the 1 st of June.	
	I saw him on a rainy day.	

The teacher shows the pictures below and tries to clarify “on” preposition with the meaning of contact. Then she wants the students to find the relationship of contact in the given pictures. After getting the answers, then she gives feedback to the students.



on Mother's Day



on Sunday



on a sunny day



on New Year's Eve

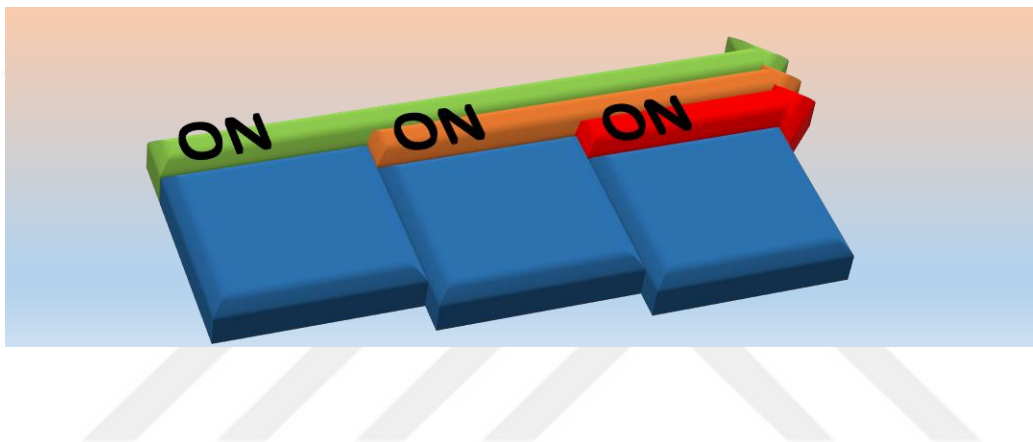
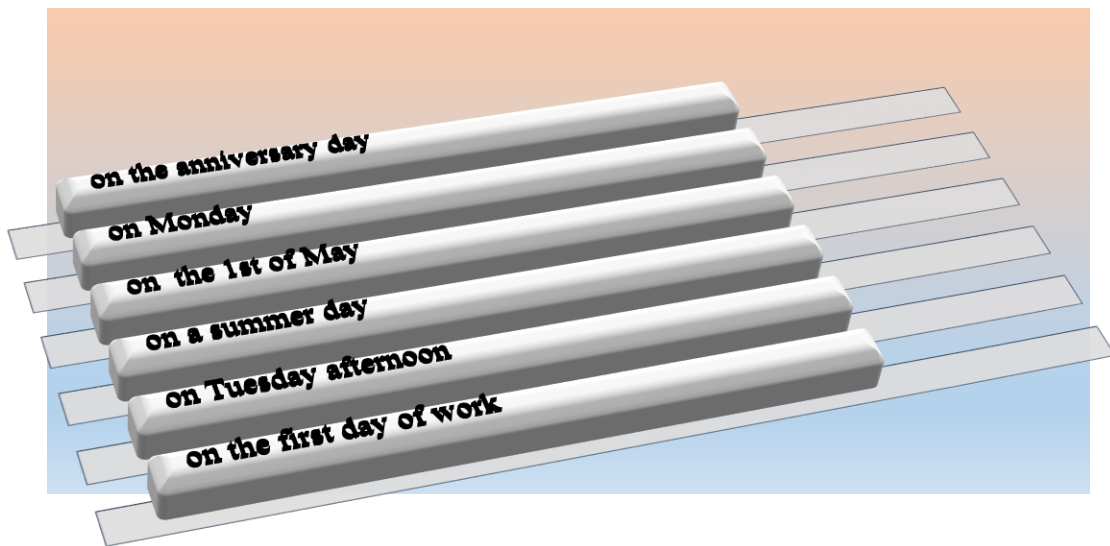


on weekdays



on the last day of school

Then, she shows some time expressions and wants the students to use “on” preposition for them. After getting the answers, she gives feedback to the students.

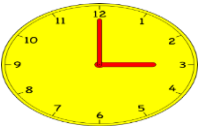
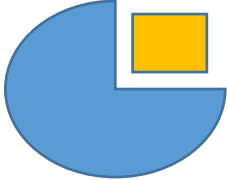
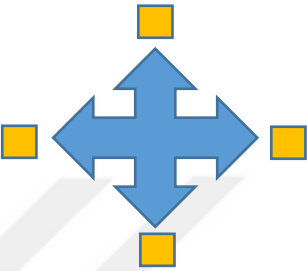


“At” preposition (10 minutes):

While:

The teacher shows the table below and starts to talk about it: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘The lesson will start at three o’clock.’, it shows that three o’clock can be taken as a time point and so we choose to use “at” to define the time point there. So, there is an adjacency (closeness) between the time point lesson starts and three o’clock. Look at the second example, ‘The students are going to have a picnic at the weekend.’, it means that, the weekend is understood as a time point concept and the picnic will take place close to this point concept. Let’s look at the third example, ‘My mum reads a book for me at bedtime.’, we actually don’t know when the bedtime is, so we use “at” to define the time point just as very close to sleep. In all these examples, events take place

close to a time point concept. So, if we know that is an adjacency, we use “at” for things that are close to a time point.”

	The lesson will start at three o'clock.	
	The students are going to have a picnic at the weekend.	
	My mum reads a book for me at bedtime.	

Then the teacher shows the pictures below to clarify “at” preposition with the meaning of adjacency.



at sunset



at dinner time



at night



at noon

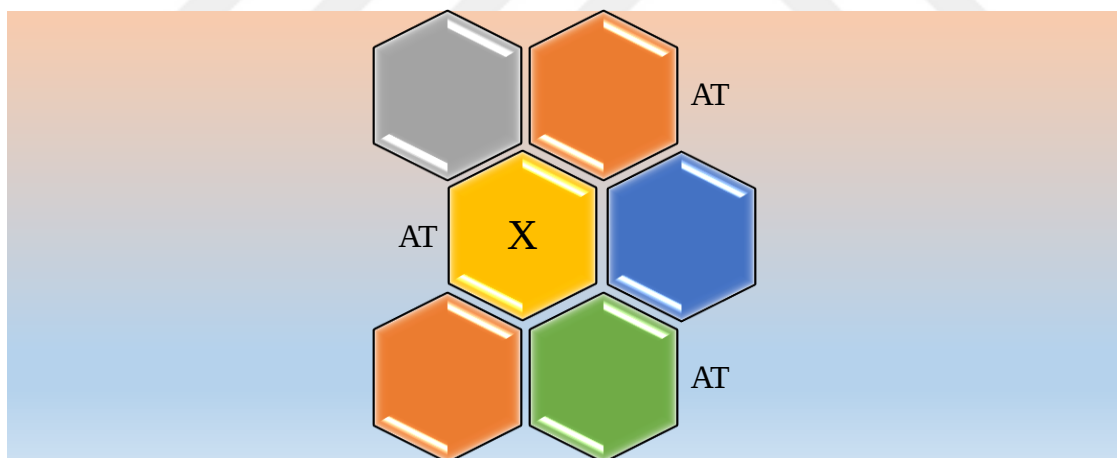
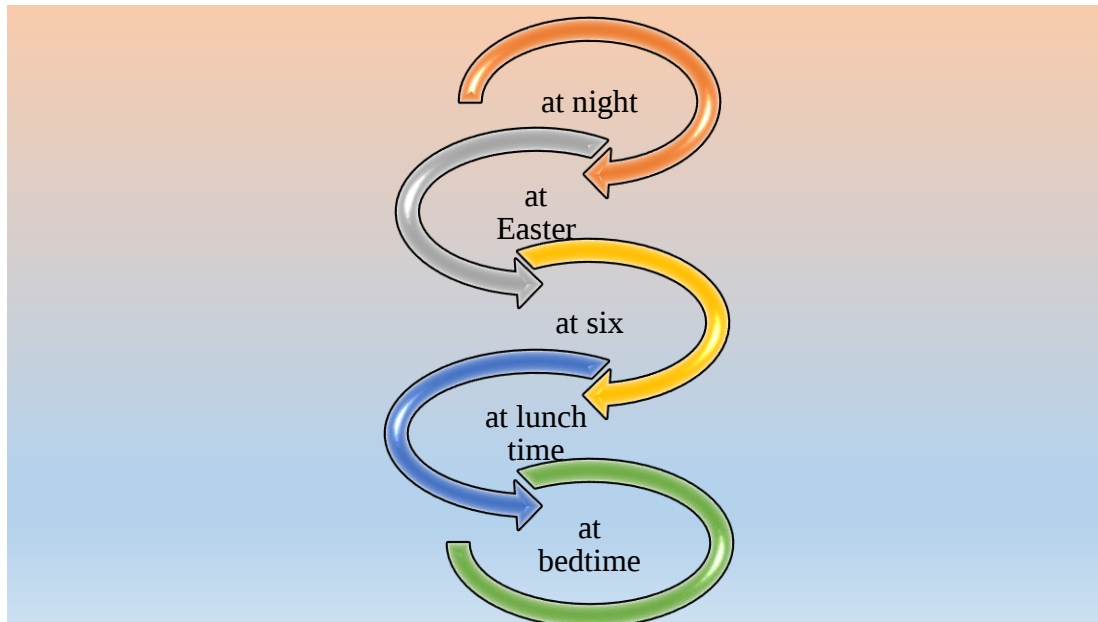


at two o'clock



at Christmas

Then, she gives some different time expressions and wants the students to use “at” preposition for them. After getting the answers, she gives feedback to the students and finishes the presentation.



Activity 1 (5 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

She gets the answers and says: “Come together with the person sitting next to you. I’ll give you some time expressions. Write “in, on, at or no preposition (X)” for them.”

To make the instruction much more clear for the students, the teacher writes “in” for one of the time expressions in the activity. Then the teacher checks the instruction and says: “Tell me what we do now, is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the worksheets and sets the time: “You have ten minutes.” Then she starts the activity by saying: “Let’s start.” After monitoring the students, she explains the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. If it is Ok, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you a puzzle. Come together with the person sitting next to you. Color the words red for “at” preposition, color the words blue for “on” preposition and color the words yellow for “in” preposition and then write them below.” The teacher gives a demonstration of the activity by finding a word for “in” preposition and colors it yellow and writes the word below. Then she checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes; you can start now.” She monitors the students during the activity and warns them about the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. If there is no problem, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, work with your partner. I’ll give you some sentences. Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” and a time expression below.” The teacher completes one of the sentences with suitable preposition and time expression to give a demonstration of the activity. Then she checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes and now, you can start.” After monitoring the students during the activity, she finishes the activity when the time is up. Then she gets the answers and gives feedback to them.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Work with your partner. Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” and then match them to the pictures.” The teacher completes one of the sentences in the paragraph and matches it with the pictures below to demo the activity. Then she checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes, and now, you can start.” She monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.” If it is Ok, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher asks: “What do you put into your pocket today?”, gets the answers and writes them on the board. She says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow.” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.

LESSON PLAN 3 (“In, on and at” prepositions for abstract domain with cognitive linguistics principles)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of abstract domain.

Techniques: Using image schemas to teach “in, on, and at” prepositions, question-answer, filling in the blanks, grouping the phrases according to “in, on and at” prepositions, completing the sentences with a suitable preposition, choosing the correct preposition.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions and some words.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of abstract domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating abstract meanings.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of abstract domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions within the frame of image schemas.
- 2) learn “in” preposition within the context of abstract domain with the help of container schema and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of abstract domain with the help of contact schema and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of abstract domain with the help of adjacency schema and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the abstract domain.
- 6) write suitable prepositions for the given pictures with abstract meaning.
- 7) group the given phrases according to “in, on and at” prepositions.
- 8) choose the correct prepositions in the given sentences.
- 9) complete the sentences with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) group and write the phrases according to prepositions.

2) write the suitable prepositions to fill in the blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher greets the students and says: “Hi friends, how are you today?” After greeting, she asks: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.” Then she starts the lesson.

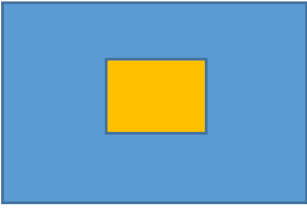
Lead-in (5 minutes):

The teacher shows the picture below and asks some questions: “Is there any usages of “in, on and at” prepositions apart from spatial and temporal meanings? Can you give me any examples?” The teacher gets the answers and tells that these prepositions can also be used for abstract meanings.



Presentation (5 minutes):

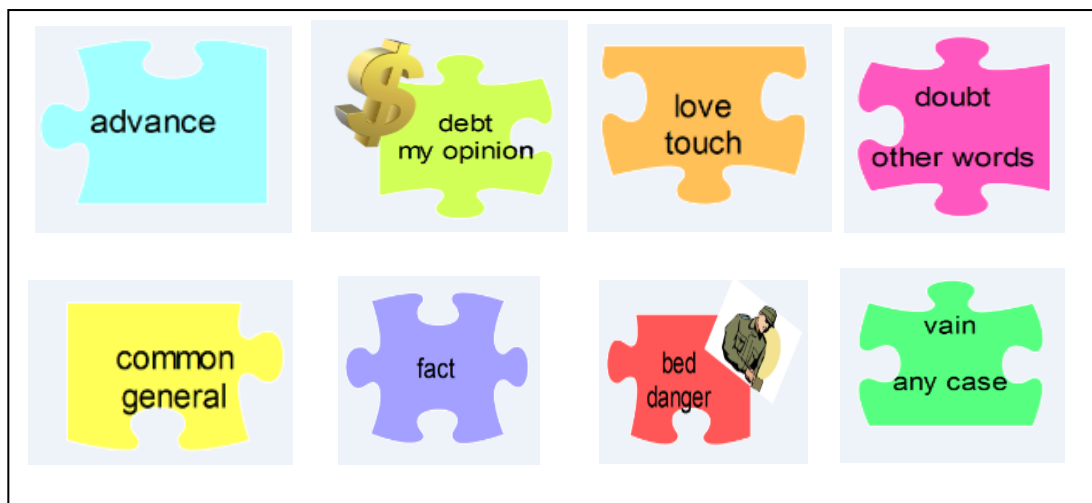
The teacher shows the table below and explains: “In, on and at prepositions may have abstract meaning in the sentences. Now, pay attention to the first example related with “in” preposition. In this example, “in” preposition has an abstract meaning in that it is used to give the meaning of container for love. Here, love is like a container and such kinds of feelings contain people. Now, look at the second example related with “on” preposition. In this example, “on” preposition is related with contact meaning and it shows the relationship between the foot and the floor. Also, here the floor supports the foot. Have a look at the third example related with “at” preposition. In this example, “at” preposition expresses the adjacency and it means that the man is very close to risk.”

“in”		It is the position taking place in emotions, situations, manners etc. which are as a container. Eg: in love	
“on”		It is the position taking place on the surface of activities, events, circumstances, states etc. which are like a support. Eg: on foot	
“at”		It is the position taking place very close to targets, states, states etc. but not in contact with them. Eg: at risk	

“In” preposition (10 minutes):

Pre:

The teacher gives the instruction: “Ok, now come together with the person sitting next to you. I will give you some puzzle pieces. Try to complete the puzzle.” Then the teacher checks the instruction with one of the students and asks: “What do we do now?”



The teacher gives the puzzle pieces and sets the time: “Yes, you have five minutes, let’s start.” She monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” and then finishes the activity.

If it is Ok, she wants the students to show the completed puzzle and to use these phrases with “in” preposition. After this, she asks some questions: “What do you think about them, are they all about the containers? For example, is danger a container? Is love a container? Do we get in them? etc.”

By doing so, she tries to make the students notice the concept of container and wants them to give other examples. After getting the answers, she gives feedback to them.

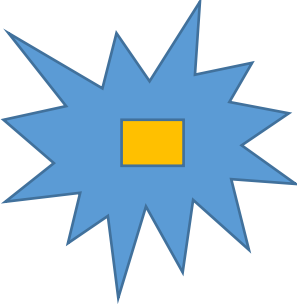
While:

The teacher shows the table below and says: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘She is in anger.’, anger is a kind of mood and this mood envelops her. So, anger is a container and she is in this container.

Look at the second example, ‘The man is in danger now.’, here, the danger is a kind of situation and also a container. So, the man is just inside of this dangerous situation.

Let’s look at the third example, ‘They are in agreement.’, here, the agreement is a container and the people are all in this container by agreeing the idea.

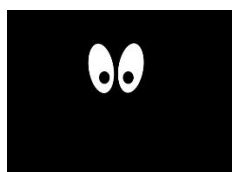
In all these examples, events take place within some events, situations, moods, circumstances, activities, manners etc. So, if we know that is a container, we use “in” for the abstract meanings.”

	She is in anger.	
	The man is in danger now.	
	They are in agreement.	

The teacher shows some different pictures to the students and tries to make them understand “in” preposition to be used as a container for abstract meaning. She wants the students to find the abstract meanings used as a container in the given pictures and gives them feedback.



in a mess



in darkness



in pieces



in doubt

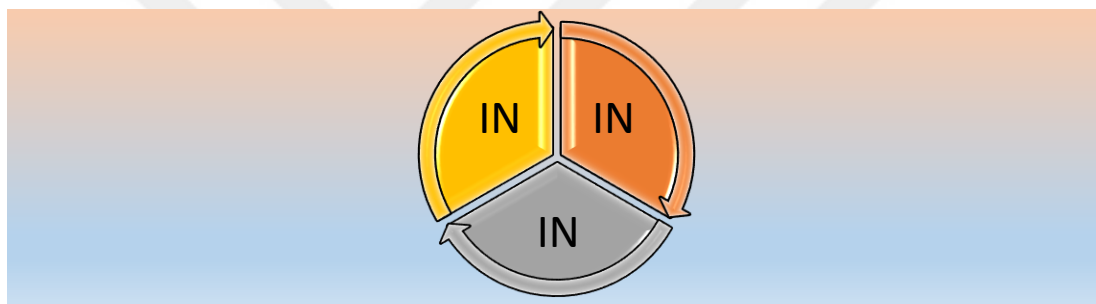
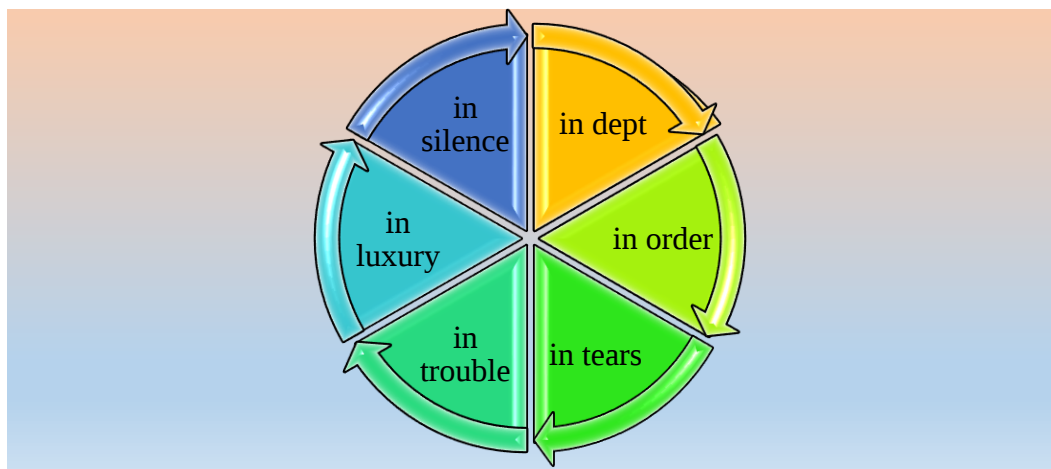


in anger



in a wedding dress

At last, she shows the phrases below and explains that “in” preposition is used in abstract domain with a meaning of container.



“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher shows the table below and says: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘They are talking on the phone.’, there is a contact between the girls and the phone. In other words, the girls are connected with the phone line and it supports their connection. Look at the second example, ‘She is always on a diet.’, here, she and the diet are in contact with each other and there is a contact relationship between them. They are connected to each other very closely. Let’s look at the third example, ‘Nowadays the prices are on the increase’, here, the prices are in a contact with the increase and the situation of increasing supports the prices. In all these examples, events take place on a basis, situation, target, circumstances etc. So, if we know that is a contact, we use “on” for things that are in a relationship of a contact for abstract meanings.”

	They are talking on the phone.	
	She is always on a diet.	
	Nowadays the prices are on the increase.	

The teacher shows the pictures below and tries to clarify “on” preposition with the meaning of contact. Then she wants the students to find the relationship of contact in the given pictures. After getting the answers, then she gives feedback to the students.



on a tour



on show



on cruise



on strike

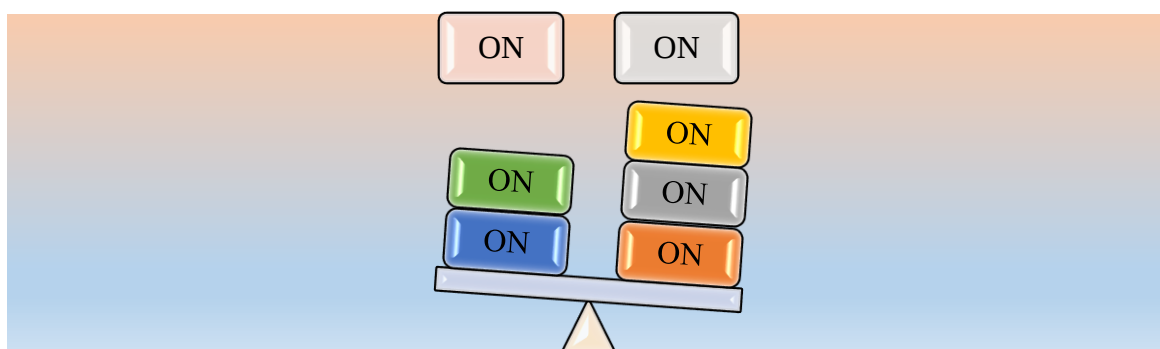
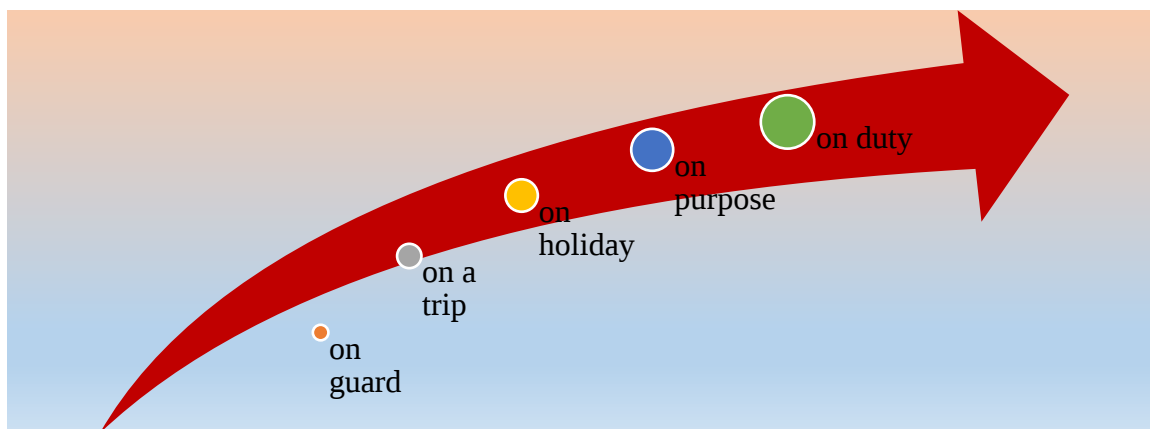


on display



on board

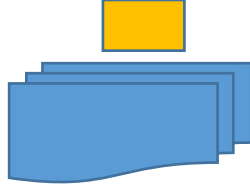
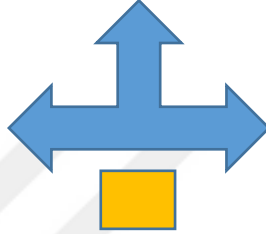
Then, she shows some phrases with abstract meaning and wants the students to use “on” preposition for them. After getting the answers, she gives feedback to the students.



“At” preposition (10 minutes):

While:

The teacher shows the table below and says: “Have a look at these pictures now. In the first example, ‘He was driving at great speed.’, it shows that he is not driving at the highest speed but very close to it. So, there is an adjacency between the highest speed and his driving. Look at the second example, ‘The old man was at command.’, it means that, he is responsible for nearly everything in the ship. He has got the power to control it. Let’s look at the third example, ‘He was standing at the crossroads of his life.’, we understand that he is in dilemma and he has to make a decision for his life. There are some choices equally in the same closeness for him and he has to choose one of them. In all these examples, events take place close to a manner, state, target, activity etc. So, if we know that is an adjacency, we use “at” for things that are close to something or somewhere for abstract meaning.”

	He was driving at great speed.	
	The old man was at command.	
	He was standing at the crossroads of his life.	

Then the teacher shows the pictures below to clarify “at” preposition with the meaning of adjacency.



at the wheel



at fifty degrees



at a disadvantage



at a guess

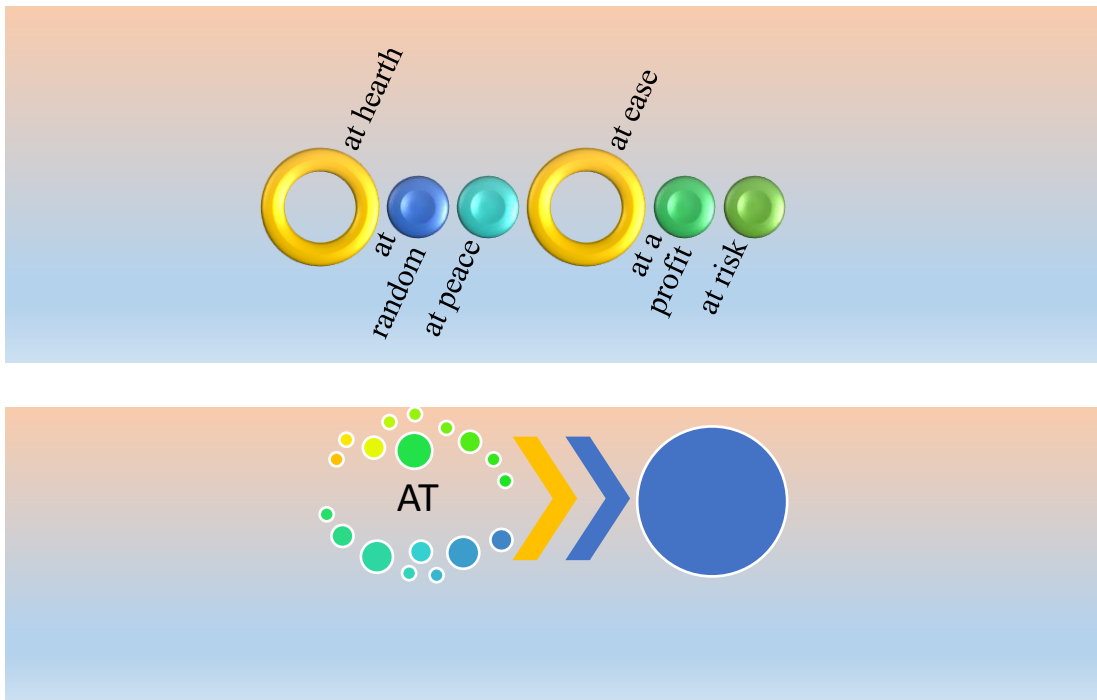


at ease



at fault

Then, she gives some different phrases with abstract meaning and wants the students to use “at” preposition for them. After getting the answers, she gives feedback to the students and finishes the presentation.



Activity 1 (5 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

After getting the answers, she says: “I’ll show you some pictures. Look at the pictures carefully and write “in, on and at or no preposition (X)” for them.”

The teacher writes “in” for one of the pictures in the activity to demo the activity and then checks the instruction by saying: “Tell me what we do now, is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the pictures and sets the time: “You have ten minutes, let’s start.” Then she monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up now.”

If there is no problem, she gets the answers from the students and asks some questions related to the pictures: “What do you think about the pictures, do they have abstract meaning with the prepositions used here?” After getting the answers, she gives feedback and finishes the activity.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some phrases. Come together with the person sitting next to you. Group the given phrases according to “in, on or at” prepositions and then write them.” Then she checks the instruction with one of the students and wants him/her to tell what to do now.

The teacher sets the time and starts the activity: “You have ten minutes, now you can start.” She monitors the students during the activity and warns them about the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity: “Yes friends, time is up now.” After that, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, work with your partner, I’ll give you some sentences. Read them carefully and circle the correct preposition.” In order to make the instruction much more clear, the teacher shows one of the sentences and chooses the correct preposition in it. Then she checks the instruction with one of the students and wants him/her to tell what to do now. The teacher sets the time by saying: “You have ten minutes.” and she starts the activity: “Now, you can start.” The teacher monitors the students during the activity and then finishes it. After getting answers from the students, she gives feedback to them.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some sentences. Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.” Then she completes one of the sentences with suitable prepositions to demo the activity and checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity: “You have ten minutes, now, you can start.” After monitoring the students during the activity, she tells the time left and finishes the activity. Then she gets the answers from the students and gives feedback.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher asks: “What do you put into your pocket today?” and gets the answers from all the students and writes them on the board. Then she says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow.” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.



Ek 4: Dilbilgisi Çeviri Yönteminden yararlanılarak hazırlanan ders planları

LESSON PLAN 4 (“In, on and at” prepositions for spatial domain with Grammar Translation Method)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of spatial domain.

Techniques: Question-answer, filling in the blanks, grouping the pictures, completing the sentences.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions, the knowledge of objects, position and place.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of spatial domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating position.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of spatial domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions.
- 2) learn “in” preposition within the context of spatial domain and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of spatial domain and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of spatial domain and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the spatial domain.
- 6) group the pictures according to “in, on and at” prepositions.
- 7) write the suitable prepositions for the given phrases.
- 8) match the half sentences with the other halves by using suitable prepositions.
- 9) complete the sentences with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

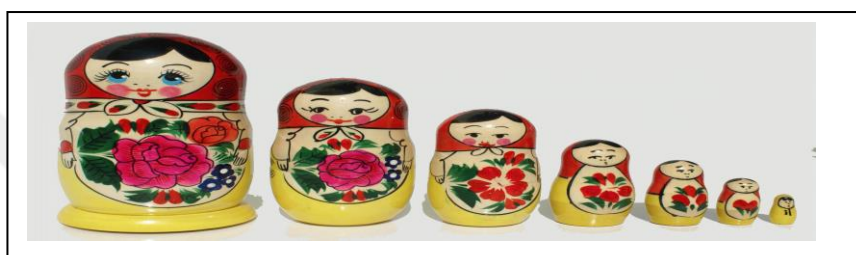
- 1) cut and paste the pictures according to “in, on and at” prepositions.
- 2) write the suitable prepositions for the given blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher and the students greet each other and say: “Hi, how are you today?” Then they talk about the weekend shortly and the teacher says: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.”

Lead-in (5 minutes):

The teacher shows the Russian nesting dolls and gives the instruction: “Ok, now make group of six people. I’ll give you these Russian nesting dolls. In each doll, there is a hidden word. Try to find the words and then make a meaningful sentence as quickly as possible.” The teacher checks the instruction by asking: “What do we do now?”



The teacher gives the Russian nesting dolls by saying: “Now, I give you your dolls.” Then she sets the time: “Yes, you have five minutes.” After that, she starts the activity: “Let’s start.” The teacher monitors the students during the activity and warns them about the time by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity and say: “Yes guys, time is up.”

The teacher wants each group to read the sentence that they make (The red apple is in the fridge, The new poster is on the wall, The man is at the bus stop) and write these sentences on the board. Then by underlining “in, on and at” prepositions, she draws the students’ attraction and writes the related topic on the board.

Presentation:

“In” preposition (10 minutes):

While:

The teacher talks about the usage of “in” preposition just like given in the table below and gives examples. Then she says: “We use “in” for geographical regions such as lands,

countries, towns or cities. For example, we say in Asia, in Turkey etc.” Then she continues and explains the other usages of “in” preposition.

“in”	
For geographical regions such as land, country, town, city:	in Asia, in Turkey, in Ankara, in England, in Manchester
For enclosed spaces and limited areas:	in a garden, in a park, in the box, in my pocket, in her car
For three dimensional spaces:	in a room, in a building, in the kitchen
For bodies of water:	in the ocean, in the sea, in the river, in the pool
For containers:	in the fridge, in the glass, in the teapot

After that, the teacher shows some pictures and says: “Now, I want you to match the pictures with the definitions here.” Then she gets the answers and wants the students to give other examples. If there is no problem, the teacher gives feedback.

		
in the lake	in the cup	in Istanbul
		
in the bathroom	in the mountains	in the oven

“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher explains the usages of “on” preposition as given in the table below and says: “We use “on” for two dimensional surfaces such as ceiling, floor etc.” Then she talks about the other usages and rules of “on” preposition.

“on”	
For two dimensional surfaces:	on the wall, on the ceiling, on the floor
For roads, streets, avenues etc.:	on Blue Road, on Beach Avenue
For the surfaces of something:	on the table, on the desk, on the grass
For a part of someone's body is supporting their weight:	on his leg, on her hands

Then the teacher shows some pictures to the students and says: “Now, I want you to match the pictures with the definitions here.” The teacher gets the answers, wants the students to give other examples and gives feedback to them.

		
on her knees	on the floor	on the roof
		
on King Street	on the desk	on the door

“At” preposition (10 minutes):

While:

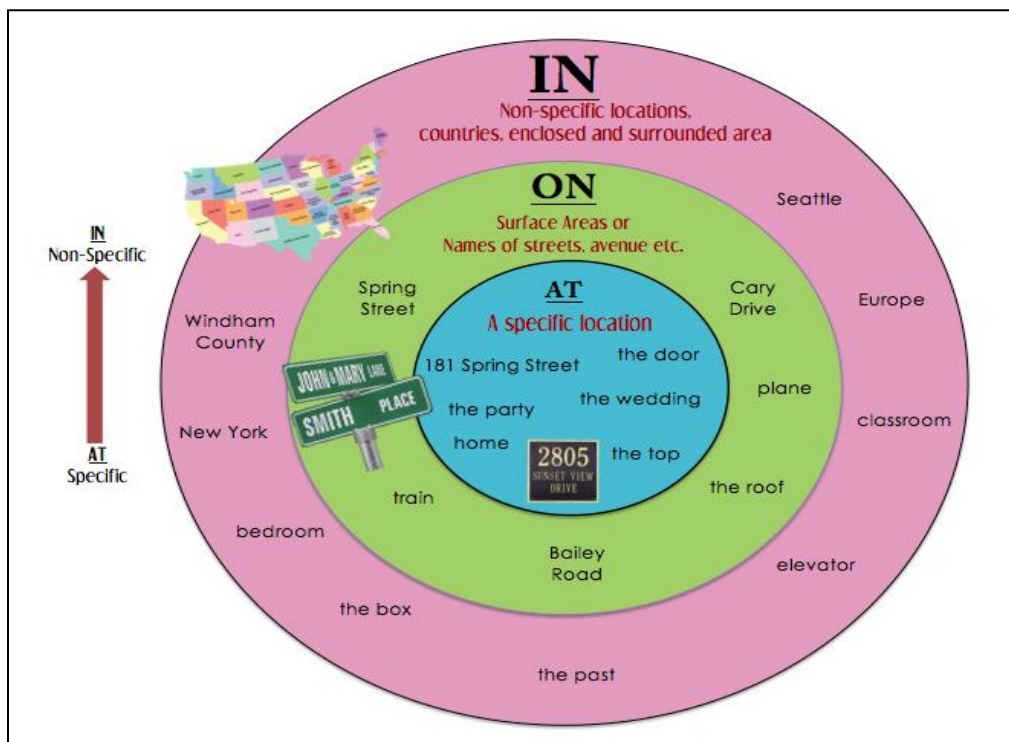
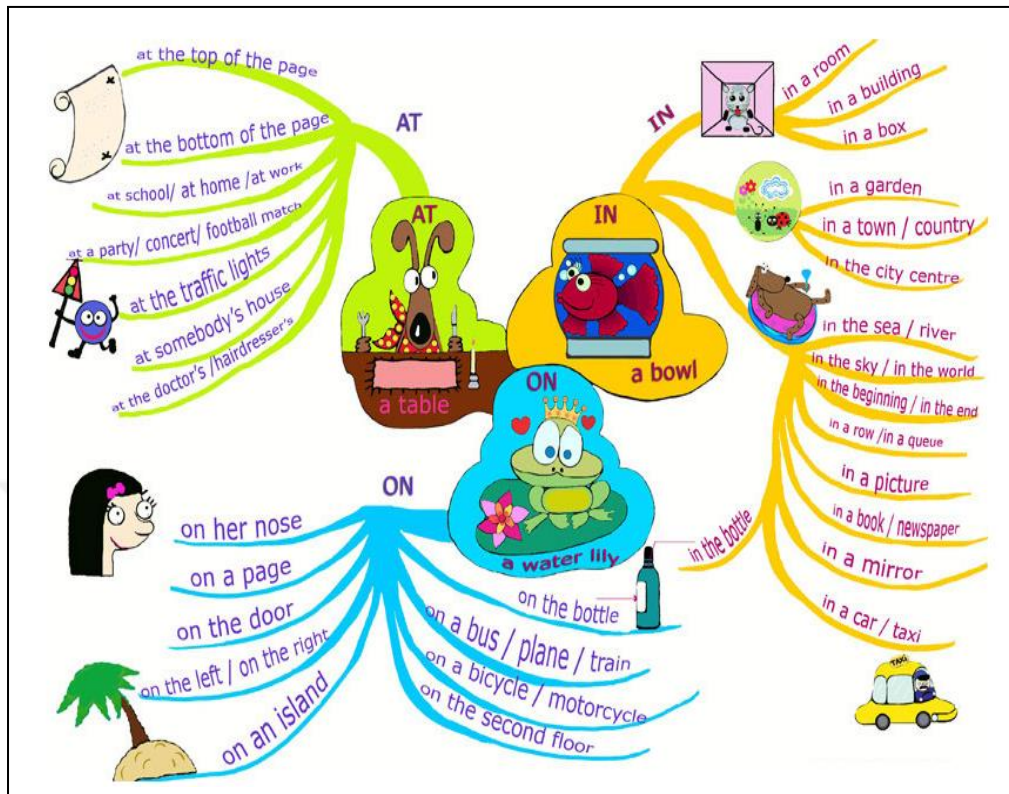
The teacher shows the table below, explains the usages of “at” preposition and says: “We use “at” for specific places, points such as at home, at the bus stop etc.” Then she talks about the other usages and rules of “at” preposition.

“at”	
For specific places, points in space:	at home, at the bus stop
For public places and shops:	at the station, at the market
For events:	at the party, at the conference
For meanings close to somewhere:	at the door, at the table
For places where you are to do something typical (watch, study, work etc.):	at the cinema, at school, at work
For people or things to tell where something happens, where we meet etc.:	at the end of the street, at the bus stop
For places on a page:	at the top, at the bottom, at the beginning
For specific addresses:	at 55 Boretz Road in Durham

Then she shows the pictures below and says: “Now, I want you to match the pictures with the definitions above.” The teacher gets the answers and gives feedback.

		
at the university	at the restaurant	at the station
		
at the traffic lights	at the concert	at the reception

After all, the teacher shows the pictures below, summarizes the topic and completes the presentation.



Activity 1 (10 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

The teacher gets the answers and gives the instruction: “I’ll show you some pictures.

Look at the pictures carefully and tell your partner whether they are “in, on or at.” Then

cut and put them under the correct column.” In order to make the students understand this

instruction better, the teacher gives a demonstration of the activity. She says: “For

example, it is in.” and then she cuts the picture and pastes it under the heading of “in”

preposition. The teacher checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

and says “Is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the pictures to the students and sets the time: “You have ten minutes.”

She starts the activity by saying: “Ok, let’s start.” The teacher monitors the students

during the activity and warns them about the time by saying: “Yes friends, you have only

one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.” After

that, the teacher gets the answers and pastes the pictures on the board. Then she asks:

“What do you think about these pictures?” After a short talk, she gives feedback to the

students and completes the activity.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some pictures. Come together with

the person sitting next to you. Write “in, on or at” for the given pictures.” In order to make

the students understand this instruction better, she shows one of the pictures and writes

the suitable preposition under it. The teacher checks the instruction by saying: “Tell me

what we do now.”

The teacher sets the time: “You have ten minutes.” and starts the activity: “Now, you can

start.” She monitors the students during the activity and warns them about the time: “Yes

friends, you have only one-minute left.” and then she finishes the activity.

The teacher gets the answers and asks: “What do you think about the pictures?” Then she gives feedback.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some half sentences. Make a group of four. Try to match the half sentences to make meaningful sentences.” The teacher gives a demonstration of the activity and checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity. She monitors the students during the activity and then finishes it. Then, she gets the answers and gives feedback.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some sentences. Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.” Then the teacher completes one of the sentences to demo the activity and checks the given instruction.

The teacher sets the time and starts the activity. She monitors the students and tells about the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. The teacher gets the answers and gives feedback to the students.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher draws a flower on the board and asks: “What do you put into your pocket today?” She writes the answers on the flower and says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow, any problems, any questions?” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.

LESSON PLAN 5 (“In, on and at” prepositions for temporal domain with Grammar Translation Method)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of temporal domain.

Techniques: Question-answer, filling in the blanks, solving puzzle, completing a paragraph, completing sentences.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions, the knowledge of time expressions.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of temporal domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating time.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of temporal domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions.
- 2) learn “in” preposition within the context of temporal domain and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of temporal domain and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of temporal domain and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the temporal domain.
- 6) write the suitable prepositions for the given time phrases.
- 7) find the time expressions in the puzzle according to “in, on and at” prepositions.
- 8) complete the half sentences with suitable prepositions and time expressions.
- 9) complete the sentences in the paragraph with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

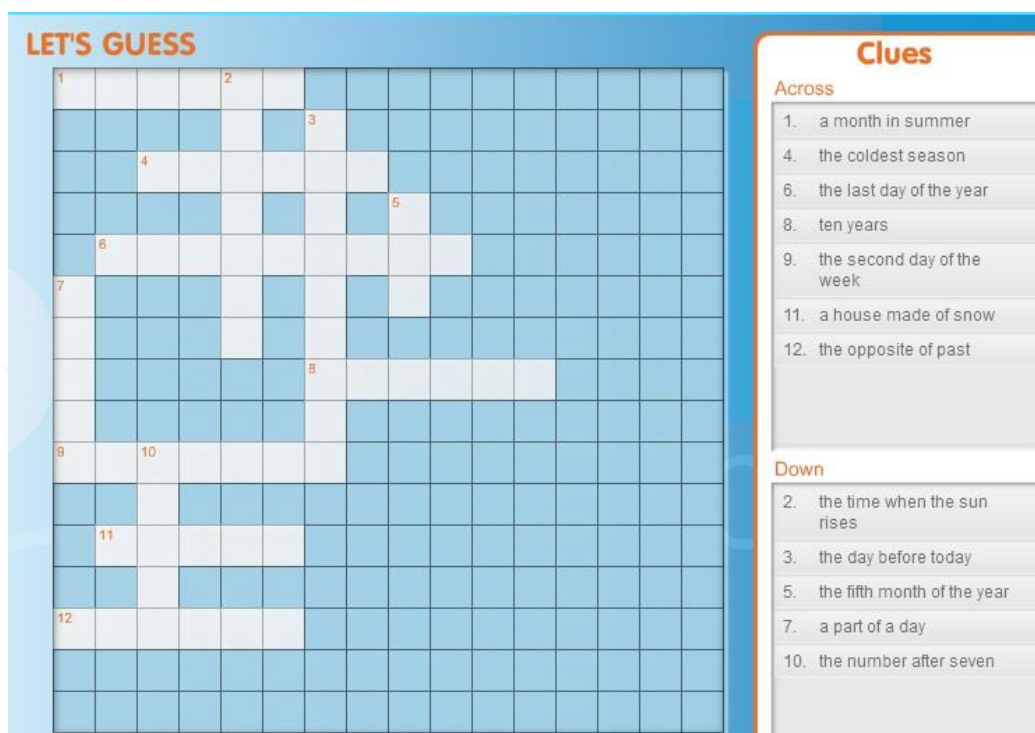
- 1) color the time expressions according to the prepositions.
- 2) write the suitable prepositions to fill in the blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher greets the students and asks: “Hi friends, how are you today?” After getting the answers, she starts the lesson by saying: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.”

Lead-in (5 minutes):

The teacher gives the instruction: “Ok, now work with the person sitting next to you. I’ll give you a crossword puzzle. Solve the puzzle and try to find the hidden word.” Then the teacher checks the instruction by saying: “What do we do now?”



THE HIDDEN WORD: 1-5-8-11= (TIME)

The teacher gives the puzzle to the students and says: “Now, I give you your puzzles.” And then she sets the time and starts the activity: “Yes, you have five minutes, let’s start.” She monitors the students during the activity and warns them about time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.” Then the teacher wants the students to tell the keyword and writes the topic on the board.

Presentation:**“In” preposition (10 minutes):****While:**

The teacher shows the table below, introduces “in” preposition and says: “We use “in” for months, years, seasons, centuries and longer time periods. For example, we say in 1985, in May etc.” Then she continues and explains the other usages of “in” preposition.

“in”	
For months, years, seasons, centuries and longer periods of time:	in 1985, in May, in winter, in 1970’s, in the Middle Ages, in 18 th century, in the past
For parts of the day:	in the morning, in the evening
For the amount of time needed to do something or when something will happen in the future:	in two weeks, in five minutes, in a few days

After that, the teacher shows the time expressions below, wants the students to tell the related usage from the table and says: “Now, I want you to match the time expressions with the definitions above.” She gets the answers and wants the students to give another examples about the topic. If it is Ok, she gives feedback to the students.

in spring	
in the afternoon	
in 2002	
in the Ice Age	
in five weeks	
in April	
in the future	

“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher introduces “on” preposition as given in the table below and says: “We use “on” for days of the week. For example, we say on Saturday etc.” She continues like this and explains other usages of “on” preposition.

“on”	
For days of the week:	on Friday, on Mondays
For days of the week + parts of the day:	on Sunday afternoon, on Tuesday night
For dates with months:	on August 26 th 1971, on 1 st June 1985
For special days:	on Valentine's Day, on Christmas Eve

Then the teacher presents some time expressions and asks the students to group the usages of “on” preposition by saying: “Now, I want you to match the time expressions with the definitions here.” After that, she gets the answers and wants the students to give other examples. If it is Ok, she gives feedback to the students.

on his wedding day
on Sundays
on Thursday evening
on Mother's Day
on Monday
on 4th February 2004

“At” preposition (10 minutes):

While:

The teacher introduces “at” preposition as given in the table below and talks about its usages. She says: “We use “at” for time such as at two o’clock, at half past nine etc.”

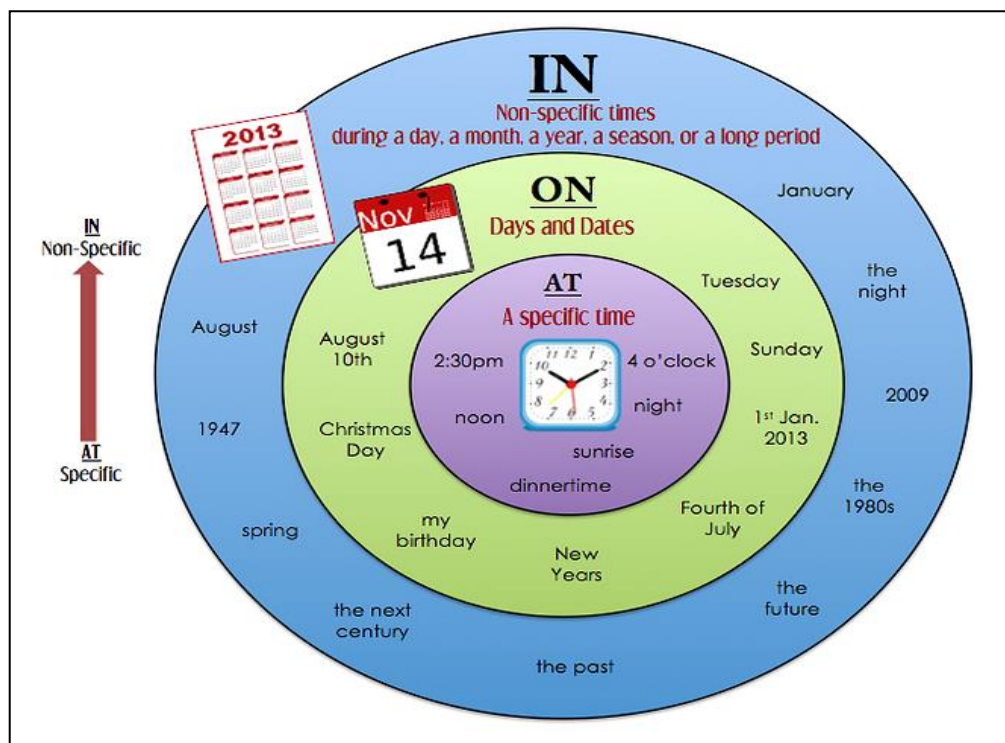
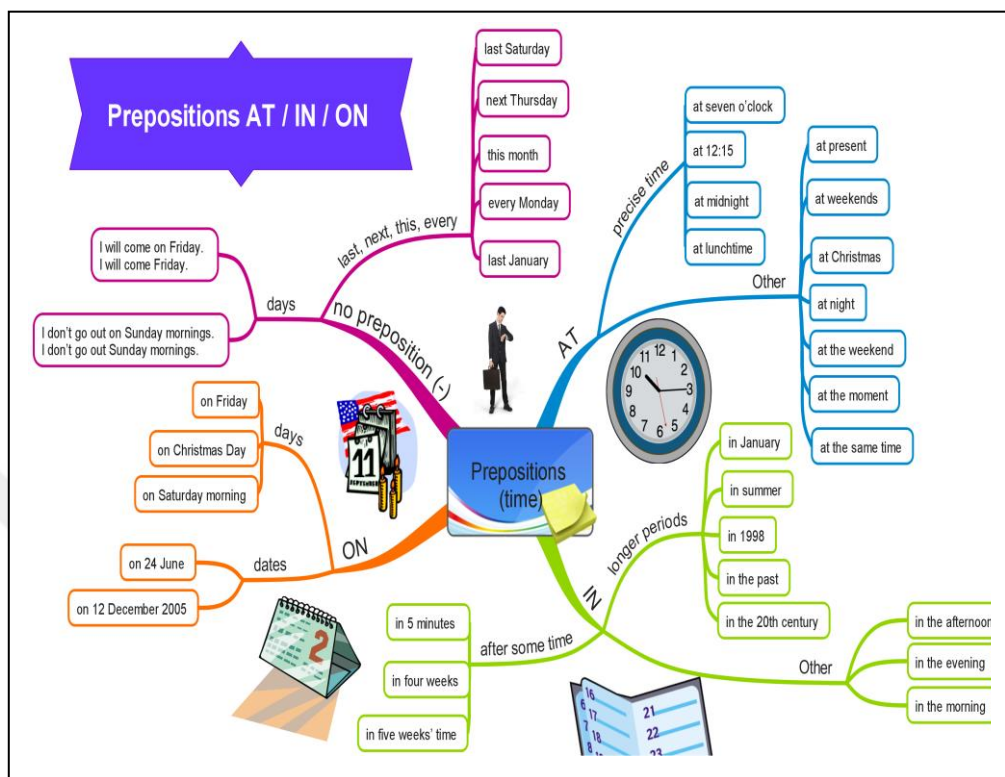
Then she continues to talk about other rules for the usages of “at” preposition.

“at”	
For time:	at two o’clock, at half past nine
For specific parts of day and mealtimes:	at night, at lunchtime, at bedtime, at sunset
For festivals:	at Christmas, at Easter
For certain fixed expressions which refer to specific points in time:	at the weekend, at the moment, at the end of July

After that, the teacher presents some time expressions and asks the students to group the usages of “at” preposition by saying: “Now, I want you to match the time expressions with the definitions above.” She gets the answers and gives feedback to the students.

at Christmas
at the end of May
at present
at midday
at ten past six
at breakfast

After all, the teacher shows the pictures below to summarize the topic and completes the presentation.



Activity 1 (10 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

She gets the answers and says: “Come together with the person sitting next to you. I’ll give you some time expressions. Write “in, on, at or no preposition (X)” for them.”

To make the instruction much more clear for the students, the teacher writes “in” for one of the time expressions in the activity. Then the teacher checks the instruction and says:

“Tell me what we do now, is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the worksheets and sets the time: “You have ten minutes.” Then she starts the activity by saying: “Let’s start.” After monitoring the students, she explains the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. If it is Ok, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you a puzzle. Come together with the person sitting next to you. Color the words red for “at” preposition, color the words blue for “on” preposition and color the words yellow for “in” preposition and then write them below.” The teacher gives a demonstration of the activity by finding a word for “in” preposition and colors it yellow and writes the word below. Then she checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes; you can start now.” She monitors the students during the activity and warns them about the time left by saying: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity. If there is no problem, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, work with your partner. I’ll give you some sentences. Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” and a time

expression below.” The teacher completes one of the sentences with suitable preposition and time expression to give a demonstration of the activity. Then she checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes and now, you can start.” After monitoring the students during the activity, she finishes the activity when the time is up. Then she gets the answers and gives feedback to them.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Work with your partner. Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” and then match them to the pictures.” The teacher completes one of the sentences in the paragraph and matches it with the pictures below to demo the activity. Then she checks the instruction.

The teacher sets the time and starts the activity by saying: “You have ten minutes, and now, you can start.” She monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up.” If it is Ok, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher asks: “What do you put into your pocket today?”, gets the answers and writes them on the board. She says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow.” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.

LESSON PLAN 6 (“In, on and at” prepositions for abstract domain with Grammar Translation Method)

Lesson: English

Level: A2

The number of students: 32

Age: 15

Language aim: The knowledge of “in, on and at” prepositions within the context of abstract domain.

Techniques: Question-answer, filling in the blanks, grouping the phrases according to “in, on and at” prepositions, completing the sentences with a suitable preposition, choosing the correct preposition.

Duration: 80 minutes

Materials: Smart board, pictures, different objects, worksheets.

Prerequisites: General knowledge of prepositions and some words.

Anticipated problems:

- 1) Students may be confused with the usage of “in, on and at” within the context of abstract domain.
- 2) Students may not know the meanings of some words that they encounter in the lesson.

Possible solutions:

- 1) The teacher will make students draw an inference about the differences of these prepositions by indicating abstract meanings.
- 2) The teacher will use some pictures, gestures, mimic and body language for the possible unknown words.

1. Goal: Cognitive domain: To teach the usage of “in, on and at” prepositions within the context of abstract domain.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) make a general sense of “in, on and at” prepositions.
- 2) learn “in” preposition within the context of abstract domain and give examples.
- 3) learn “on” preposition within the context of abstract domain and give examples.
- 4) learn “at” preposition within the context of abstract domain and give examples.
- 5) recognize the differences among “in, on and at” prepositions within the abstract domain.
- 6) write suitable prepositions for the given pictures with abstract meaning.
- 7) group the given phrases according to “in, on and at” prepositions.
- 8) choose the correct prepositions in the given sentences.
- 9) complete the sentences with suitable prepositions.

2. Goal: Affective-social domain: To make the students attend the lesson willingly.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) participate in pair work and group work actively.
- 2) ask for permission to participate in the activities.
- 3) explain their ideas without hesitation.

3. Goal: Psycho-motor domain: To make the students do the related actions according to the activities.

Objectives: At the end of the lesson, the students will be able to;

- 1) group and write the phrases according to prepositions.
- 2) write the suitable prepositions to fill in the blanks.

Warm-up (2 minutes):

The teacher greets the students and says: “Hi friends, how are you today?” After greeting, she asks: “Are you ready for the lesson? If you are ready, then let’s start.” Then she starts the lesson.

Lead-in (5 minutes):

The teacher shows the picture below and asks some questions: “Is there any usages of “in, on and at” prepositions apart from spatial and temporal meanings? Can you give me any examples?” The teacher gets the answers and tells that these prepositions can also be used for abstract meanings.



Presentation:

“In” preposition (10 minutes):

While:

The teacher introduces “in” preposition as given in the table below and gives different examples according to these rules. She says: “We use “in” to show how the things are arranged. For example, we say in a circle, in alphabetical order etc.” Then she continues and explains the other usages of “in” preposition.

“in”	
To show how things are arranged:	in a circle, in alphabetical order
To talk about what we wear:	be in uniform, in a black suit
To describe the physical surroundings:	in the rain, in the darkness
To show a state, manner or condition:	in love, in a bad mood, in danger
To show how things are expressed or written:	in English, in pencil, in numbers, in cash, in a loud voice
To show when something is part of something else:	the girl in the photo, the title in the essay

After that, the teacher shows the phrases below, wants the students to tell the related usage from the table and says: “Now, I want you to match the phrases with the definitions here.” Then she gets the answers and gives feedback to the students.

in your own words
in blue ink
in the sunshine
in panic
in red t-shirt
in rows
in silence
mistakes in the homework

“On” preposition (10 minutes):

While:

The teacher introduces “on” preposition as given in the table and says: “We use “on” to talk about a topic or something. For example, we say a speech on the environment.” Then she explains other usages of “on” preposition with abstract meaning.

“on”	
To talk about a topic or something:	a speech on the environment, a book on history
To talk about an activity, event or state:	on business, on holiday, on show, on sale, on guard
To talk about a means of transport:	on a ship, on a train
To talk about regular use of drug or eating and drinking habits:	on a diet of vegetables, on painkiller
To talk about directions:	on the left
To show a target	on me, on his clothes

After that, she gives the phrases below with abstract meaning and says: “Now, I want you to match the phrases with the definitions here.” After getting the answers, she wants the students to give other examples related to the topic and then gives feedback to them.

on a plane
on the right
a look on him
on a diet of green tea
on duty
an essay on geography

“At” preposition (10 minutes):

While:

The teacher explains the different usages of “at” preposition according to the rules given in the table and then continues to give examples of it: “We use “at” to show specific temperatures, prices and speed. For example, we say at 110 miles per hour.”

“at”	
To show specific temperatures, prices and speeds, etc.:	at 110 miles per hour, at £15 each
To talk about the level or rate of something, e.g.:	at an alarming rate, at this level
To show that an activity is directed specifically towards someone or something:	shouting at the children, staring at her
To show the situation of somebody or something:	at disadvantage, at war
To talk about target or focus of attention:	throw at him, stare at her
To show the specific cause of a feeling or reaction:	laugh at her jokes

Then she shows the phrases below and says: “Now, I want you to match the expressions with the definitions above.” She gets the answers and gives feedback.

surprised at the news
at peace
at great profit
point at the boys
at a high speed
look at me

Activity 1 (10 minutes):

The teacher says: “Now, there is an enjoyable activity for you. Do you want to go on?”

After getting the answers, she says: “I’ll show you some pictures. Look at the pictures carefully and write “in, on and at or no preposition (X)” for them.”

The teacher writes “in” for one of the pictures in the activity to demo the activity and then checks the instruction by saying: “Tell me what we do now, is that clear? Any problems, any questions?”

The teacher gives the pictures and sets the time: “You have ten minutes, let’s start.” Then she monitors the students during the activity and tells the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity by saying: “Yes guys, time is up now.”

If there is no problem, she gets the answers from the students and asks some questions related to the pictures: “What do you think about the pictures, do they have abstract meaning with the prepositions used here?” After getting the answers, she gives feedback and finishes the activity.

Activity 2 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some phrases. Come together with the person sitting next to you. Group the given phrases according to “in, on or at” prepositions and then write them.” Then she checks the instruction with one of the students and wants him/her to tell what to do now.

The teacher sets the time and starts the activity: “You have ten minutes, now you can start.” She monitors the students during the activity and warns them about the time left: “Yes friends, you have only one-minute left.” Then she finishes the activity: “Yes friends, time is up now.” After that, she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Activity 3 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, work with your partner, I’ll give you some sentences. Read them carefully and circle the correct preposition.” In order to make the instruction much more clear, the teacher shows one of the sentences and chooses the

correct preposition in it. Then she checks the instruction with one of the students and wants him/her to tell what to do now.

The teacher sets the time by saying: “You have ten minutes.” and she starts the activity: “Now, you can start.” The teacher monitors the students during the activity and then finishes it. After getting answers from the students, she gives feedback to them.

Activity 4 (10 minutes):

The teacher gives the instruction: “Now, I’ll give you some sentences. Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.” Then she completes one of the sentences with suitable prepositions to demo the activity and checks the instruction by saying: “Tell me what we do now.”

The teacher sets the time and starts the activity: “You have ten minutes, now, you can start.” After monitoring the students during the activity, she tells the time left and finishes the activity. Then she gets the answers from the students and gives feedback to them.

Wrap-up (3 minutes):

The teacher asks: “What do you put into your pocket today?” and gets the answers from all the students and writes them on the board. Then she says: “Here is your homework, there is a test for you. Try to complete it at home for tomorrow.” Then she finishes the lesson by saying “Goodbye!”.

Ek 5: Etkinlikler

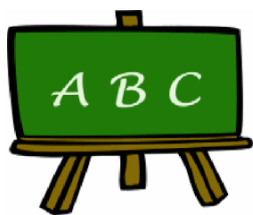
WORKSHEET A
(FOR SPATIAL DOMAIN)

Activity 1: Look at the pictures and then ask your friend “Are they in, on, or at?”
Then cut and put them under the correct column.

“IN”	“ON”	“AT”

Activity 2: Write “in, on, at or no preposition (X)” for the given pictures.



..... the blackboard



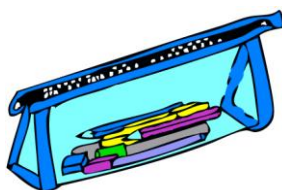
..... the window



..... the garage



..... the airport



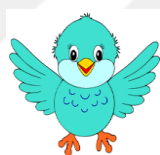
..... the pencil box



..... the shelf



..... the map



..... the bird



..... the bottle



..... the corner

Activity 3: Match the halves to make meaningful sentences.

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1) She will meet me at | _____ a) the sea. |
| 2) There are some nice green trees in | _____ b) the party. |
| 3) There are many dirty marks on | _____ c) his jacket. |
| 4) I really like swimming in | _____ d) the end of the road. |
| 5) What's happening | _____ e) the testing department. |
| 6) I met my boyfriend at | _____ f) my finger. |
| 7) I saw this new design | _____ g) outside? |
| 8) My dad used to work in | _____ h) this new carpet. |
| 9) There was a little ladybug on | _____ i) the dentist's office. |
| 10) He was waiting for me at | _____ j) the school park. |

Activity 4: Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.

- 1) Where did you stay when you were _____ London?
- 2) We used to live _____ 46 Blue Road.
- 3) The baby was crawling _____ the floor.
- 4) _____ the sky, there were many birds.
- 5) My mum was _____ here just five minutes ago.
- 6) My train arrives at 9:30. Can you meet me _____ the station?
- 7) There isn't anything new _____ the shopping list.
- 8) _____ the cover of that old book, there was a young woman.
- 9) There are still many people live _____ the towns and villages.
- 10) She was _____ the meeting last night.

Homework: Choose the right option.

- 1) During the last class, he explained where the Sun is _____ the Solar System.
a- in b- on c- at d- X
- 2) That lovely dog was playing happily _____ the grass.
a- in b- on c- at d- X
- 3) The new manager was waiting for me _____ the entrance.
a- in b- on c- at d- X
- 4) I know _____ the neighborhood very well.
a- in b- on c- at d- X
- 5) There was a long queue of people _____ the bus stop.
a- in b- on c- at d- X
- 6) I have no money _____ my pocket now.
a- in b- on c- at d- X
- 7) I could not find your name _____ this page.
a- in b- on c- at d- X
- 8) My concert ticket is _____ my wallet.
a- in b- on c- at d- X
- 9) She spent the whole morning _____ the hairdresser's.
a- in b- on c- at d- X
- 10) There is a spider _____ the ceiling.
a- in b- on c- at d- X

WORKSHEET B

(FOR TEMPORAL DOMAIN)

Activity 1: Write “*in, on, at* or *no preposition (X)*” for the given time expressions.

..... the 1970s	 sunset	 tonight	 Saturday	bedtime
..... the near future	 wedding day	 2015	 my free time	 that day

Activity 2: Color the words **RED** for “at” preposition, color the words **BLUE** for “on” preposition and color the words **YELLOW** for “in” preposition and then write them below.

n	w	y	a	d	s	n	e	r	d	l	i	h	c
e	s	o	b	y	r	a	t	j	s	y	o	n	v
g	x	w	i	l	e	j	r	y	x	e	s	e	i
g	i	e	r	u	y	z	n	o	o	n	e	w	q
h	r	n	t	o	q	t	x	l	w	o	g	y	o
r	d	u	h	e	s	i	r	n	u	s	a	e	w
p	i	t	d	h	x	l	f	t	s	h	e	a	e
w	j	z	a	o	z	o	o	u	s	w	c	r	y
h	e	t	y	f	s	u	m	m	e	r	i	s	y
a	s	a	m	t	s	i	r	h	c	x	e	e	z
t	o	n	g	a	u	t	u	m	n	l	h	v	l
b	f	g	d	c	e	l	s	x	y	z	t	e	o
m	i	d	n	i	g	h	t	u	h	j	u	h	w

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)

Activity 3: Complete the sentences with “*in, on, at or no preposition (X)*” and a time expression.

the anniversary day	the afternoon	dawn	weekdays	the past
Bairam	the end of July	the age of ten	last year	a rainy day

- 1) In England, people drink tea _____.
- 2) In Germany shops are usually open _____.
- 3) In Norway people usually get up _____.
- 4) I spend a lot of money on presents _____.
- 5) In Italy it is very hot _____.
- 6) We met suddenly _____.
- 7) My friends visited me _____.
- 8) I lost my mother _____.
- 9) Tom used to go skiing _____.
- 10) I opened a bottle of champagne with my wife _____.

Activity 4: Complete the sentences with “in, on, at or no preposition (X)” and then match them to the pictures.

- 1) Billy Joe usually gets up _____ 6 o'clock _____ the morning _____ Mondays. 2) His daughter Susan has breakfast _____ eight fifteen. 3) Bill will watch the football match _____ eight fifteen _____ Saturday evening. 4) His best friends Pauline and Philip got married _____ 14th February 2000. 5) They like to look at the stars _____ night. 6) Billy usually plays tennis _____ Saturdays. 7) Mary Ann gets a lot of presents _____ Christmas. 8) Ann's grandfather plays American football _____ weekends. 10) Mary's husband arrives home _____ six thirteen _____ the evenings. 9) Billy Joe's son is writing an essay _____ the moment. 11) My aunt Clare traveled to Paris and arrived _____ five fifty _____ the morning. 12) He wants to be an astronaut like the first man walked on the moon _____ 21 July 1969. 13) Jimmy was born _____ September. 14) Bobby can run 1000m _____ 11 minutes. 15) Henry usually gets bad luck _____ Fridays 13th.



Homework: Choose the right option.

- 1) I lost my hat on _____.
a- night b- summer c- 1974 d- a winter day
- 2) I think we will be there in _____.
a- six o'clock b- midnight c- three hours d- Sunday
- 3) The new film will start at _____.
a- morning b- half past nine c- this day d- August
- 4) There was no exam on _____.
a- this week b- midnight c- next year d- the last day
- 5) I would like to live in _____.
a- the 18th century b- last year c- this week d- next year
- 6) I have lost 3 kilograms in _____.
a- 26 August 1971 b- Christmas c- tonight d- a week
- 7) What are you doing at _____?
a- Friday b- the moment c- next week d- spring
- 8) We always have a party on _____.
a- New Year's Day b- night c- the morning d- the afternoon
- 9) The bank does not close at _____.
a- summer b- the evening c- Sunday d- noon
- 10) We will visit him in _____.
a- the afternoon b- night c- tomorrow d- my birthday

WORKSHEET C

(FOR ABSTRACT DOMAIN)

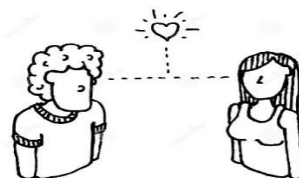
Activity 1: Write “in, on, at or no preposition (X)” for the given pictures.



..... love



..... fire



..... first sight



..... risk



..... panic



..... a trip



..... TV



..... a glance



..... tears



..... my opinion



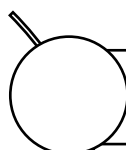
..... sale

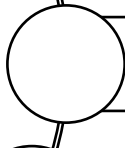


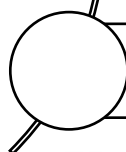
..... the crossroads in life

Activity 2: Group the given phrases according to “in, on, and at” prepositions.

the phone, progress, random, purpose, power, ease, board, a guess, need

 in...

 on...

 at...

Activity 3: Read the sentences carefully and circle the correct one.

- 1) Please pay me in / on / at / X cash.
- 2) The company puts competitors in / on / at / X a disadvantage.
- 3) The new nurses in the hospital are in / on / at / X duty today.
- 4) He is in / on / at / X peace with his father now.
- 5) They are in / on / at / X a hurry to catch the bus.
- 6) The man was driving in / on / at / X a great speed.
- 7) My grandma likes reading books in / on / at / X history and biology.
- 8) We did not like in / on / at / X the present that they gave us.
- 9) Can you explain this story in / on / at / X your own words?
- 10) The number of high schools is in / on / at / X the increase in the city.

Activity 4: Write “in, on, at or no preposition (X)” to complete the sentences.

- 1) You will need to use all the tact _____ your command.
- 2) I really must go _____ a diet!
- 3) Fill in the form _____ blue ink and capital letter.
- 4) The people usually buy some new _____ clothes for Bairam.
- 5) _____ average, women live between five and seven years longer than men.
- 6) _____ a guess, she thought the house must have been built between the wars.
- 7) Write the candidates’ name _____ alphabetical order.
- 8) They were buying the cars and reselling them _____ a great profit.
- 9) We were _____ agreement about the new project.
- 10) The producers are _____ guard against cheap imitations.

Homework: Choose the right option.

- 1) This famous writer wrote many books _____ World War I.
a- in b- on c- at d- X
- 2) We can speak _____ Spanish.
a- in b- on c- at d- X
- 3) I was _____ a loss to understand what had happened.
a- in b- on c- at d- X
- 4) The patient is _____ a good mood this morning.
a- in b- on c- at d- X
- 5) As our manager is _____ holiday now, please call again.
a- in b- on c- at d- X
- 6) Companies with a computerized database are _____ an advantage.
a- in b- on c- at d- X
- 7) Write your answer _____ numbers.
a- in b- on c- at d- X
- 8) He is _____ debt. Therefore, we should all help him.
a- in b- on c- at d- X
- 9) She is 81 years old, but she is still young _____ heart.
a- in b- on c- at d- X
- 10) We came here _____ foot.
a- in b- on c- at d- X