

10.33537/sobild.2021.12.1.3

Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 03.10.2020
Kabul edildiği tarih: 22.12.2020
Yayınlanma tarihi: 30.01.2021

Article Info

Date submitted: 03.10.2020
Date accepted: 22.12.2020
Date published: 30.01.2021

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL DİLBİLİME GENEL BİR BAKIŞ

A GENERAL OVERVIEW OF COGNITIVE LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Buket Selin ŞENER 

Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Dilbilim Bölümü,
Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, sayinselin@gmail.com

Anahtar sözcükler

Yabancı dil öğretimi; Bilişsel dilbilim; İlgeçler; Öbekli eylemler; sözcük öğretimi.

Keywords

Foreign language teaching; Cognitive linguistics ; Prepositions; Phrasal verbs; Teaching vocabulary.

Öz

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında, farklı ilkelere dayanan pek çok kuramın ortaya çıktığı görülmektedir. Verilen çabaya rağmen yabancı dil öğretiminde nihai hedeflere ulaşılmadığı düşüncesi araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Son zamanlarda, bilişsel dilbilim uygulamalarının yabancı dil öğretimine yönlendirilmesiyle bu sorunların çözümlenebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim ele alınmış ve bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Abstract

When the history of foreign language teaching is examined, it is seen that many theories based on different principles have emerged. Despite the effort, the thought that the final goals in foreign language teaching have not been achieved is accepted by the researchers. Recently, it is thought that these problems can be solved by directing the applications of cognitive linguistics to foreign language teaching. In this study, cognitive linguistics in foreign language teaching was discussed and information was given about the studies on the principles and theories of cognitive linguistics.

1. GİRİŞ

Ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda uygulanan politikalar ve yenilikler incelendiğinde bu konuda farklı yöntemlerin denendiği görülmektedir. Ancak ilköğretimden başlayarak yüksek öğretim dönemi boyunca yabancı dil eğitimi alan öğrenenlerin hala nihai başarıya erişemedikleri ve yeterli seviyede yabancı dil bilgisine sahip olamadıkları görülmektedir. Zaman içerisinde yabancı dil öğretiminde kullanılan klasik yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yerini çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin almasına rağmen amaçlanan düzeye gelinemediği açıktır (Memiş ve Erdem, 2013; Paker, 2012).

Demirpolat'a (2015) göre ülkemizde yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin nihai başarıya erişememelerini tek bir sebebe dayandırmak doğru değildir. Çünkü yabancı dil öğretiminde nihai başarıya ulaşamaması çeşitli boyutlarda ele alındığında bu durumun sebeplerinin birbirini zincirleme etkileyen ve iç içe geçmiş sorunlardan oluştuğu görülmektedir.

Demirpolat (2015) ülkemizde yabancı dil öğrenenlerin hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda başarı düzeyinin bu sonucu açık bir şekilde ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Bu sorunun sebepleri arasında geçmişten beri uygulanan klasik yabancı dil öğretme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin etkili olmaması, dil politikaları, donanımlı öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar, ders malzemelerindeki yetersizlikler, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, dil öğrenimi için ayrılan sürenin darlığı, yeterli sayıda öğretmenin istihdam edilememesi, devlet okullarında fiziki koşulların yetersiz oluşu, öğrenci motivasyonunun düşük olması ve yabancı dil öğretimi programlarındaki eksiklikler sayılabilir (Işık, 2008; Taş, 2014; Haznedar, 2012).

Acat ve Demiral (2002) ise bu sebeplere ek olarak öğrenenlerin yaşam biçimleri, öğrenim ihtiyaçları, dünya görüşleri ile öğrenmeye karşı koydukları engellerin de bu duruma neden olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bahsedilen bu sorunlar hep birlikte ele alınmalı ve bütüncül bir çözüm yaklaşımı kullanılmalıdır (Demirpolat, 2015).

Ülkemizde yıllardır yabancı dil öğretiminin nihai başarıya erişmesi için verilen çabaya rağmen neden hala istenilen hedefe ulaşamadığı sorusuna cevap aranmaktadır (Haznedar, 2012; Paker, 2012, s. 90). Bu bağlamda yabancı dil öğretim süreci incelendiğinde bu sürecin dilbilgisi çeviri yöntemiyle başlayıp karşılaşılan ihtiyaçlarla birlikte farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri de beraberinde getirdiği görülmektedir. Çağımızda ise bilişsel dilbilim uygulamalarının yabancı dil öğretimine yönlendirilmesiyle bu sorunların çözümlenebileceği düşünülmektedir.

Dilin insan zihninin bir ürünü olarak değerlendirildiği bilişsel dilbilim alanında dil aynı zamanda bilişsel yapımızın bir parçası olarak kabul edilir. Öğrenenin yakın çevresi bu yapının oluşumundaki en önemli faktörlerden biridir. Dilin biçimlenmesini etkileyen unsurlar

öğrenenin algılama becerisi, imgeleme yeteneği ve beden deneyimleridir. Dolayısıyla, dilin ifade ettiği kavramlar uzamsal ve fiziksel deneyimleri algılama sonucu ortaya çıkmaktadır (Tyler&Evans, 2003, s. 23-24). Bilişsel dilbilim dilin insan yaşamıyla doğrudan ilişkisini, matematiğini, felsefesini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dilsel yapıların ortaya çıkış mantığını kavramak yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacaktır (Andrea ve Evans, 2003; Tyler; 2008; Tyler, 2012). Bu düşünceden hareketle, alanyazın taraması niteliğindeki bu çalışmada, İngilizcede öğretilmesinde ve öğrenilmesinde zorluklarla karşılaşılan ilgeçler, öbeksi eylemler ve sözcük öğretimi bilişsel dilbilim ilke ve kuralları çerçevesinde incelenecektir. Bu bağlamda, bilişsel dilbilim ve temel ilkeleri, bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretimindeki yeri, bilişsel dilbilime dayalı yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilerek yabancı dil öğretmenlerine rehber olmak amaçlanmaktadır.

2. Bilişsel Dilbilim ve Temel İlkeleri

Lakoff a göre (1990) göre bilişsel dilbilimine göre dil bireyin çevresini bedeni aracılığıyla nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimleri nasıl yapılandırıldığını ortaya koyar. Bilişsel dilbilimin varsayımları dili zihinsel, bedensel ve sosyo-fiziksel deneyimlerle ilişkilendirir. Bu varsayımlarla anlamın somutlaştırıldığı kabul edilir.

Bu bağlamda, bilişsel dilbilim alanı dil ile ilgili araştırmalarda beden deneyimlerine, kavramsal süreçlere ve anlama dikkat çekmektedir (Evans, 2007, s.22). Pecher ve Boot'a (2011) göre bilişsel dilbilim alanında yapılan araştırmalar duyuşsal devinimsel süreçlerin ve zihinsel gösterimlerin benzer özellikleri taşıdıklarını ortaya koymaktadırlar.

Bu bağlamda, düşünme ve dili kullanma yolları ile öğrenenlerin çevreyi algılama ve deneyimlemesi arasında benzerlikler vardır. Böylece, tüm bireylerin benzer bir kavramsallaştırma kapasitesi bulunmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle bireylerin dilsel yapıları bedenleri aracılığıyla deneyimlenen eylemler sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kullanılan dilde bu durumu ifade etmektedir. (Tyler ve Evans, 2003, s.3 vd.).

Bu bakış açısından yola çıkarak, çağımızda dilbilgisine yönelik araştırmalarda bilişsel dilbilimin öne çıktığı söylenebilmektedir (Geeraerts ve Cuyckens, 2007, s. 14). Bilişsel dilbilim, anlamı durum içinde ele almakta ve anlamın ortaya çıkmasında elde edilen deneyimlere dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bireylerin deneyimleri çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Tyler, 2012, s. 28).

Langacker'a (2010) göre kullanılan dilsel ifadeler dile doğru bir şekilde yerleştiğinde dilbilgisi yapıları daha rahat açıklanabilir ve anlamlı olabilir. Bu bakış açısından hareketle, bilişsel dilbilim, dilbilime yeni bir yaklaşım getirmiştir ve modern kuram ve kavramların oluşmasına imkân vermiştir. Bilişsel dilbilimin klasik görüşlerden ayrıldığı nokta dili bilişsel yapının bir yansıması olarak

kabul etmesi ve dili bilişsel işlevi bakımından ele almasıdır (Tyler, 2008b, s. 459).

Bilişsel dilbilim alanında yapılan araştırmaları değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus ve dört kural vardır. Bu önemli hususa göre dil, anlamla ilişkilidir. Dil, bilgiyi işlemek ve iletmek için kullanılan bir araçtır. Bu açıdan ele alındığında, dile özgü bilişsel yaklaşımların anlamı öne çıkardığı ifade edilir (Geeraerts, 2006, s. 3). Bilişsel dilbilimin dört kuralı ise şu şekilde sıralanır:

- Dilsel anlam bakış açısına göre ortaya çıkar.
- Dilsel anlam değişken ve esnektir.
- Dilsel anlam özerk değildir.
- Dilsel anlam bireylerin deneyimlerine bağlıdır (Geeraerts, 2006, s. 3 vd.).

Bu kuralların ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Öncelikle, *dilsel anlam bakış açısına göre ortaya çıkar* kuralına göre anlam bireyin çevresini farklı bir şekilde ifade etmesini sağlar. Bunun yanı sıra çevreyi daha geniş bir bakış açısıyla algılamasına imkân sunar (Geeraerts, 2006, s. 3).

İkinci olarak, *dilsel anlam değişken ve esnektir* kuralına göre bireyin çevresinde farklı durum olduğunda bireyin zihni söz konusu yeni durumu algılamak için esnek olmalıdır. Bu bağlamda, dil dinamiktir. Bireyin yaşadığı farklılıkları gösterir (Tyler & Evans, 2003, s. 3 vd.).

Üçüncü olarak, *dilsel anlam özerk değildir* kuralına göre, bireyin sahip olduğu deneyimler dilin yapılarını etkiler. Bir başka deyişle, dilsel anlam bireyin deneyimlerini ve çevresine yönelik bilgilerini kapsar (Geeraerts, 2006, s. 5). Littlemore 'a (2009) göre bireyler bir sözcüğe maruz kaldığında zihin bilişsel bir sürece girer ve böylece dünya bilgilerini kullanır.

Son olarak, *dilsel anlam bireylerin deneyimlerine bağlıdır* kuralına göre sözcüklerin anlamları bireylerin deneyimlerine dayanır. Bu bakış açısına göre, dilin kullanımı bireylerin kendi deneyimlerinden etkilenmektedir (Geeraerts, 2006, s.5).

Evans ve Green'e (2006) göre ise bilişsel dilbilim iki önemli ilkeye sahiptir. Bunlardan birincisi genelleme ilkesidir ve ikincisi bilişsellik ilkesidir.

Evans ve Green (2006) *genelleme ilkesinin* farklı dilsel bilgilerin, bireyin genel bilişsel sisteminden ortaya çıkarak oluştuğunu ifade ederler. Tyler'a (2012) göre dil birçok unsuru (sözdizim, sesbilim vb.) barındıran bir sistemdir. Lakoff'a (1990) göre ise genelleme ilkesi dilin tüm bileşenlerini içeren genel ilkeleri ön plana çıkarır.

Bilişsellik ilkesi bilişsel dilbilimde bireylerin genel bilişsel sistemi ile dilin bilişsel yapısını beraber değerlendirmektedir. Bu bağlamda, dilsel olayları ortaya koyarken genel bilişsel bilgilerden faydalanılmalıdır. (Janda, 2010, s.1 vd.).

Bilişsel dilbilimde dil psikolojik, kültürel, işlevsel ve iletişimsel unsurları barındıran genel bilişsel sistemin bir ögesidir. Bu görüşten hareketle, dilin tüm bilişsel yapıları içerdiği ve bu nedenle dilin bilişsel yapısının genel bilişsel sistemden ayrı tutulamayacağı sonucuna varılmaktadır. (Janda, 2010, s.5 vd.).

Bilişsellik ilkesi dili bilişsel bir eylem olarak tanımlar ve dilin biçim-anlam ilişkisini bilişsellik bağlamında değerlendirir. Bu bağlamda, bilişsel dilbilim dili genel bilişsel sistemin bir unsuru olarak açıklamaktadır (Ungerer ve Schmid, 1996).

Bu görüşlerden yola çıkarak, bilişsel dilbilimin dilbilim alanına yeni bir yaklaşım sağladığı değerlendirilmektedir. Bilişsel dilbilim alanı dil ile ilgili araştırmalarda bedensel deneyimlere ve anlama odaklanmaktadır. Bir başka ifadeyle, dili kullanma yolları ile bireylerin dünyayı algılama ve deneyimlemesi anlamın oluşmasını etkileyen unsurlardır.

3. Bilişsel Dilbilimin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri

Yabancı dil öğretimi alanı geçmişten günümüze pek çok değişikliklere şahit olmuştur. Araştırmacılar en iyi yabancı dil öğretim yöntemini bulmaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu tarz bir arayışın 1880'li yıllarda Francois Gouin' in "Yabancı Dilleri Öğretme ve Öğrenme Sanatı" adlı eseriyle başladığı söylenir (Masouleh,2012). Gouin eserinde yöntem kullanımını desteklemiştir.

Alanyazında yöntem kavramının pek çok tanımı yapılmıştır. Oller'e göre (1993) yöntemler programları, müfredatları, prosedürleri, gösterimleri, sunumları, araştırma bulgularını, testleri, etkileşim durumlarını, ders malzemelerini, metinleri, filmleri, videoları, bilgisayarları ve daha fazlasını içerir. Kumaravadivelu için (2004) yöntem disiplinlerden türeyen kuramsal kurallardan ve sınıf öğretmenlerine yöneltilen sınıf yöntemlerinden oluşur. Ek olarak, Richards ve Rodgers (2001) için yöntemler kısmen zamanında tasarlanır, kişisel yoruma çok az yer bırakır ve eğitim aracılığıyla öğrenilir.

Yaklaşım ve yöntem araştırmaları incelendiğinde ise 1840'lardan 1940'lara kadar dilbilgisi-çeviri yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Dilbilgisi-çeviri yöntemine bir yenilik olarak 20. yüzyılın başlarında sunulan düzvarım yöntemi hemen kabul görmüştür. 1950'li yıllarda dilsel-işitsel yöntemin daha iyi bir öğrenme sağlayacağı düşünülmüştür. (Richards ve Rogers, 2001).

1960'ların sonlarına doğru ezberleme ve yapı araştırmalarına yer verdiği için dilsel-işitsel yöntem önemini yitirmeye başlamıştır. Daha sonra humanistik psikoloji, sessiz yöntem, telkin yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, topluluk odaklı dil öğretimi gibi yaratıcı yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerde dil öğrenmenin kaygıdan uzak bir ortamda gerçekleşmesi gerekliliği vurgulanmıştır. (Richards ve Rogers, 2001).

Pennycook (1989:5) bu dönemde bir 'yöntem patlaması' meydana geldiğini ifade eder. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen yöntemler ve yaklaşımlara ek olarak yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretimi, içeriğe dayalı dil öğretimi ve göreve dayalı dil öğretimi ortaya çıkmıştır (Richards ve Rogers, 2001; Richards, 2003).

Çağımızda ise yukarıda bahsedilen yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine ek olarak, bilişsel dilbilim kuram ve ilkelerinin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisine dikkat çekilmektedir. Bilişsel dilbilimi alanında, yabancı dil öğretimindeki konular görsellere uyarlanarak sınıf ortamında sunulabilmektedir (Shaffer, 2004, s.1). Ayrıca, bilişsel dilbilim dilin yapısıyla ilgili fikirler sunarak dilin anlamına ve bireyin bedensel deneyimlerine dikkat çekmektedir (Boers ve Lindstromberg, 2008). Bu görüşten hareketle, bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşımlara yer verdiği sonucuna varılmaktadır (Taylor, 2002).

Bilişsel dilbilim anlamın bedensel deneyimlerle ilişkili olduğunu öne sürer bu sebeple bilişsel dilbilim yabancı dil öğretiminde klasik yöntemlerle öğretilmesinde nihai başarıya ulaşamayan konuların belli bir mantık çerçevesinde öğretilmesini sağlamaktadır. Bir diğer ifadeyle, bilişsel dilbilim klasik yöntemlerden farklı olarak biçim-anlam ilişkisini açıkça ifade etmektedir. Böylece yabancı dil öğretim sürecini öğrenenler açısından kolaylaştırmaktadır.

Bilişsel dilbilim öğretiminde ezbere dayalı bir öğrenmenin aksine, anlama odaklanarak öğrenmenin sağlanması hedeflenir (Tyler, 2012). Bu bağlamda, bu alan zihinsel, dilsel ve sosyo-fiziksel deneyimler arasındaki bağlantıyı ele alır (Evans&Green, 2006). Böylece, dilbilgisi kuralları rasyonel bir şekilde ortaya konulur (Robinson&Ellis, 2008).

Yabancı bir dili öğretirken, genellemelerin dışında kalan bazı durumlarla karşılaşılır ve bu durumda deneyimsel ilişkilere dayanan bilişsel dilbilim öğrenenler tarafından bu konuların anlaşılmasını sağlar (Tyler, 2012). Bir

başka deyişle, ezbere dayalı bir öğretim sisteminden ziyade, öğrenenlere biçim-anlam eşleştirmelerini yapmalarını sağlayan etkinlikler sunulur. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde ezberin giderek önemini kaybedeceği düşünülmektedir.

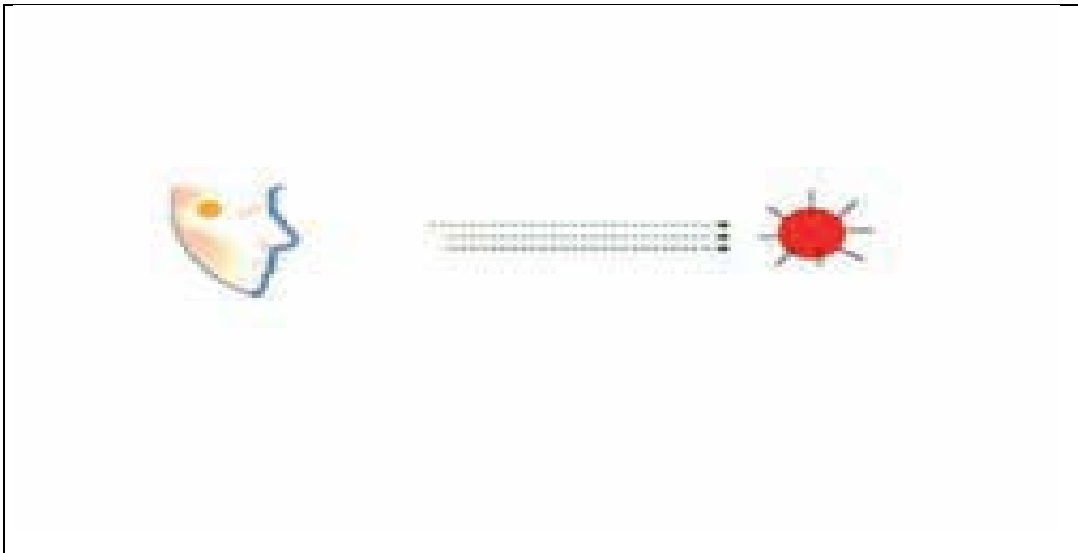
Yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilime ilişkin bazı araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar yoluyla, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilimin ilke ve kuramlarına dayalı bir öğretim sürecinin etkisi ampirik çalışmalar ile ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda öbeksi eylemler, ilgeçler ve sözcük öğretimi konusunda yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar ile ilgeçlerin, öbeksi eylemlerin ve sözcük öğretiminin bilişsel dilbilim ilke ve kuramları doğrultusunda öğretildiğinde anlamsal sorunların azaldığı değerlendirilmektedir. (Lindstromberg, 2010).

4. Bilişsel Dilbilime Dayalı Yapılan Çalışmalar

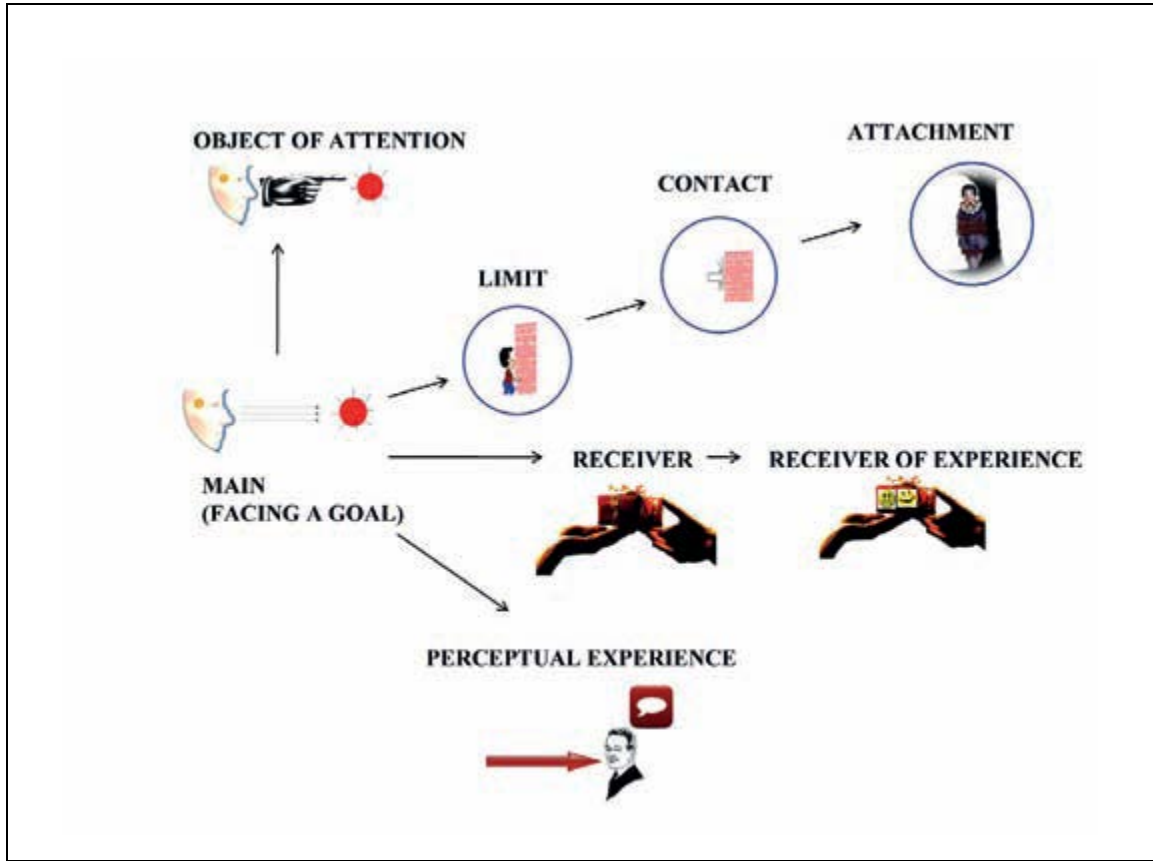
Tyler ve diğerleri (2001) ilgeçler üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar to, for ve at İngilizce ilgeçlerinin bilişsel dilbilime dayalı bir yaklaşımla öğretilmesinin etkililiğini deneysel olarak incelemişlerdir.

Araştırmaya anadili İtalyanca olan 14 İngilizce konuşuru katılmıştır. Katılımcılar çok iyi derecede İngilizce bilen çevirmenlerdir. Katılımcılar önce Amerika'da bir üniversitede özel bir öğretim programına kaydolmuş ve kendilerine ön-test ve son-test uygulanmıştır. Ön-testten önce katılımcılara ilgeçleri çevirmede ya da yorumlamada zorluklarla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorulmuş ve hepsi ilgeçlerle pek çok kez karşılaşmalarına rağmen hala çoğunun kullanımında kendilerini emin hissetmediklerini söylemişlerdir.

Ön-test sonucunda katılımcıların ilgeçlerle ilgili bilgilerinde boşluk olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılara to, for ve at ilgeçleriyle ilgili 2 saatlik bilişsel dilbilime dayalı öğretim verilmiştir (Çok sayıda görseller, çizgi film, video klip, diyagramlar ve etkileşimli görevler).



Görsel 1 : To ilgecinin özgün anlamına ilişkin diyagram (Tyler ve diğerleri'nden)



Görsel 2 : To ilgecinin yan anlamlarına ilişkin diyagram(Tyler ve diğerleri'nden)

Araştırmanın ön-test ve son-test sonuçları analiz edildiğinde katılımcıların bilişsel dilbilim öğretimi aldıktan sonra üç ilgeçte de büyük ölçüde başarı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bilişsel dilbilime dayalı öğretimin öğrenenlerin ilgeçleri anlamasını geliştirmeye katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

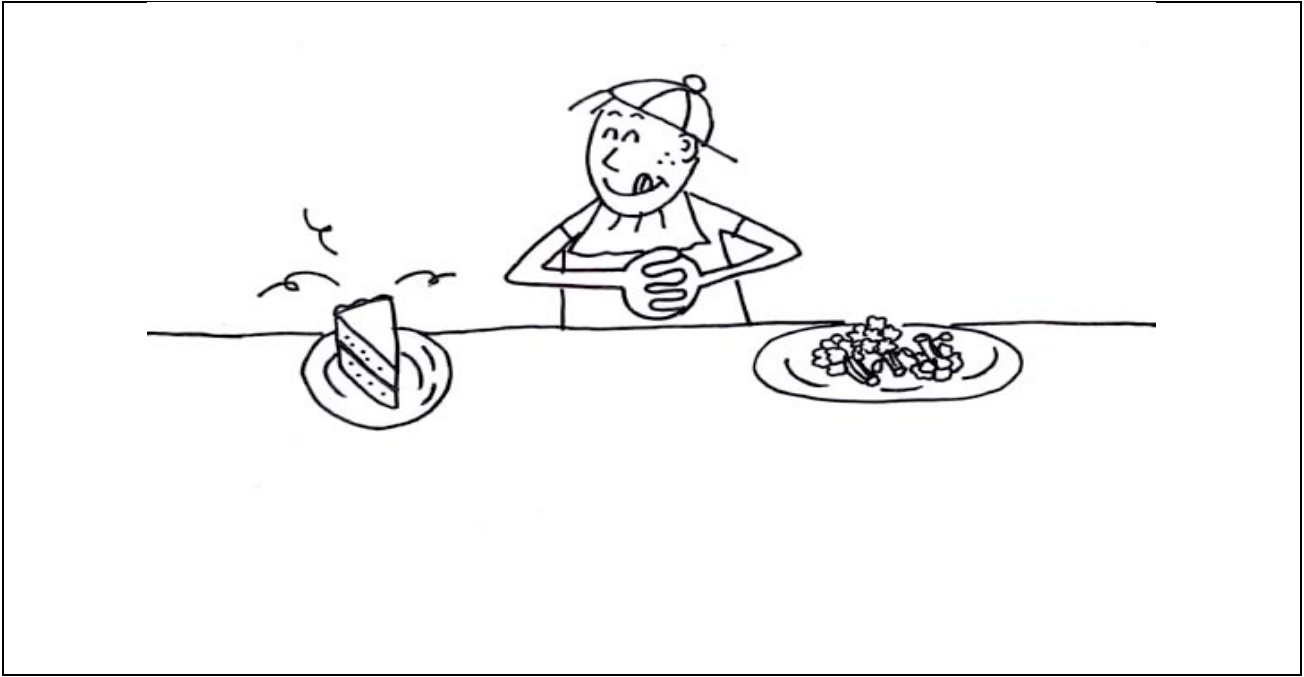
Tyler ve Evans (2003) *over* İngilizce ilgecinin anlambilimini kuramsal olarak incelemiştir. Bilişsel dilbilime dayalı bir öğretim sürecinde *over* ilgecinin daha anlaşılır olabileceği, diyagramlarla ve öğrenen merkezli görsellerle ilgeç öğretiminin öğrenenler açısından yararlı olduğu kanısına varmışlardır.

Tyler (2008) araştırmasında *in* ve *over* İngilizce ilgeçlerinin bilişsel dilbilim yaklaşımıyla öğretildiğinde öğrenenlere fayda sağlayıp sağlamadığını deneysel olarak

incelemiştir. Söz konusu araştırmaya ana dilleri farklı olan 57 İngilizce konuşuru katılmıştır.

Katılımcılar Amerika'da bir üniversitede öğrenci olup, İngilizce yeterlilikleri iyi değildir. Katılımcılar, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu 16 gün boyunca haftada dört saat bilişsel dilbilim yaklaşımına dayalı bir öğretim almıştır. Tyler bu öğretim sürecinde power point sunumları, etkileşimli görevler, diyagramlar ve görseller kullanmıştır. Kontrol grubu ise bilişsel olmayan öğretim programına devam etmiştir.

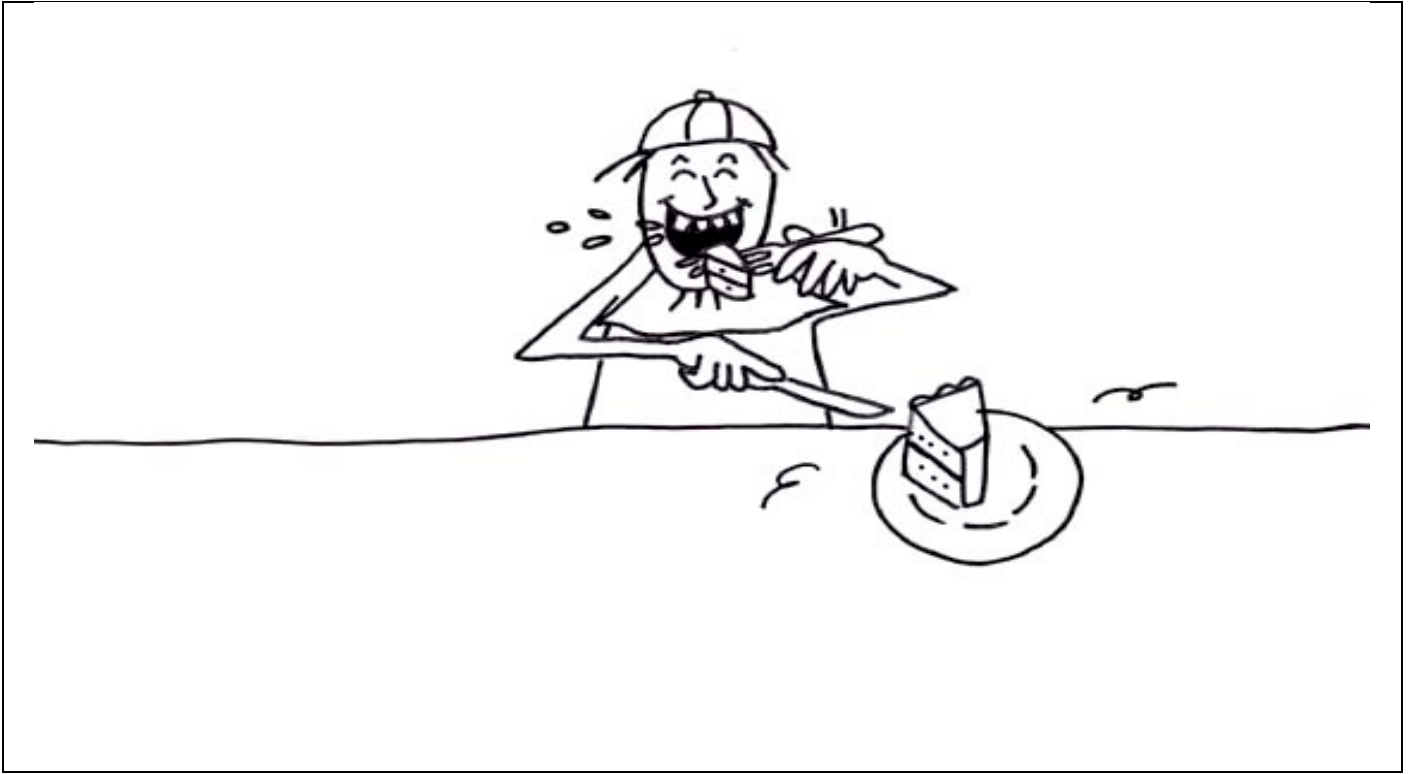
Tyler'ın çalışmasında yer alan bilişsel dilbilime dayalı öğretim sürecinde *over* ilgecinin tercih ve aktarım anlamlarına ilişkin görseller aşağıdaki gibi sunulmuştur.



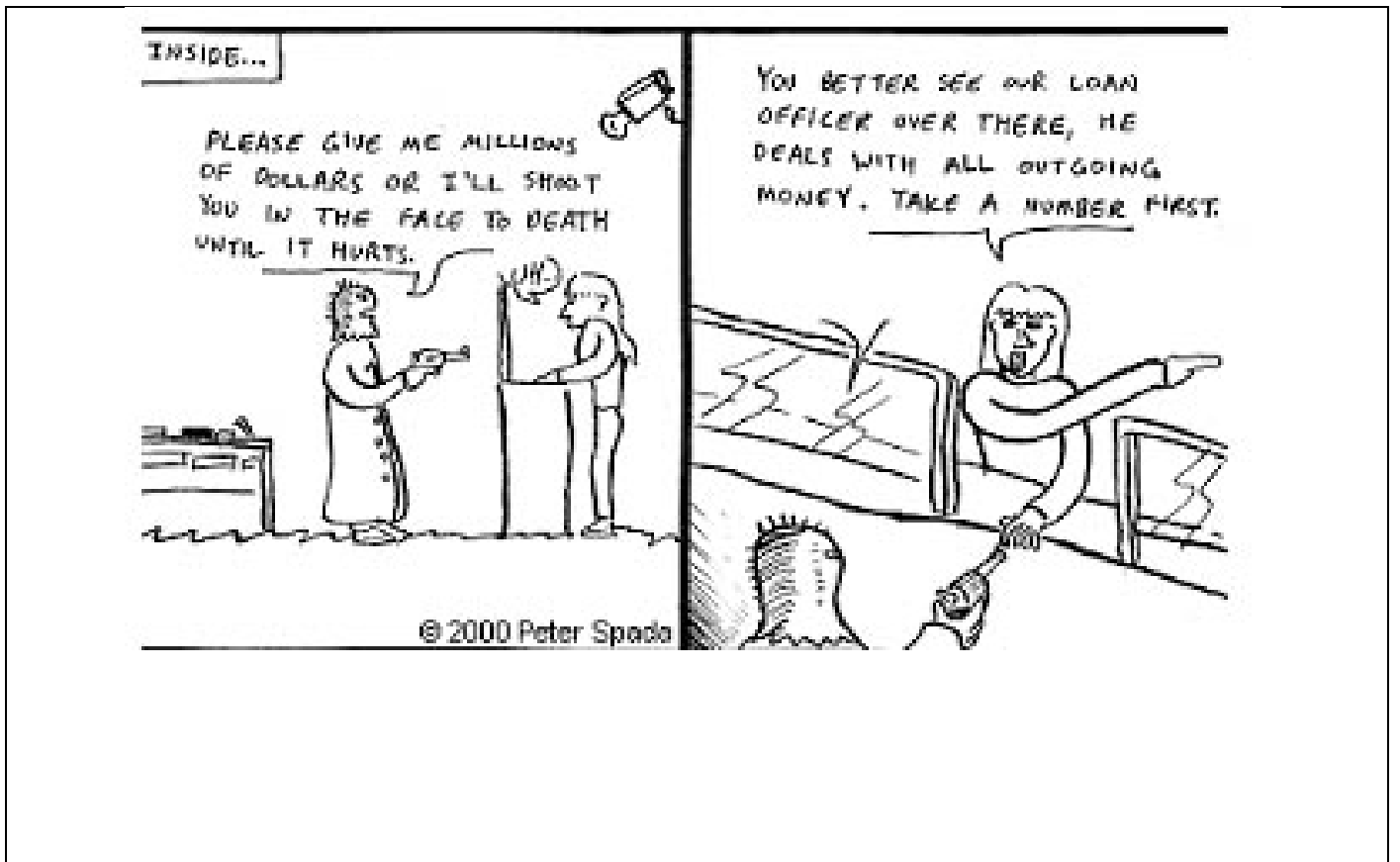
Görsel 3: The boy has a choice. Does he want to eat the cake or the broccoli? (Tyler'dan)



Görsel 4: The broccoli doesn't seem too appealing (Tyler'dan)



Görsel 5: He prefers cake over broccoli (Tyler'dan)



Görsel 6: 'The robber says in frustration, 'Just hand it over!'' (Tyler'dan)

Katılımcılara ön-test ve son-test uygulanmıştır. Analiz sonucunda ön-testlerde gruplar arasında büyük bir fark gözlemlenmemiştir. Son-test sonuçlarında her iki grup karşılaştırıldığında, bilişsel dilbilime dayalı öğretim alan grubun büyük ölçüde başarı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ikinci dil öğrenenler için bilişsel dilbilime dayalı öğretimin faydalı olduğu varsayımını desteklemektedir.

Boers ve Demecheleer (1998) çalışmalarında *behind* ve *beyond* ilgeçlerini bilişsel dilbilim açısıyla ele almışlardır. Araştırmaya 73 Fransız öğrenci katılmıştır. Öğrencilere *beyond* ve *behind* ilgeçlerini içeren okuduğunu anlama etkinliği sunulmuş ve öğrencilerden metni ana dillerine çevirmeleri ve başka bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir.

Öğrencilere *beyond* ve *behind* ilgeçlerinin tanımlarını içeren sözcük bilgisi listesi verilmiştir. Kontrol grubuna geleneksel tanımları içeren liste verilirken, deney grubuna bilişsel anlambilim tanımlarını içeren liste verilmiştir.

Bu sürecin sonunda bilişsel dilbilim tanımlarını alan öğrencilerin kontrol grubundan gözle görülür biçimde daha çok başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır ($p < .007$). Araştırmacılar bilişsel dilbilim temelli dil öğretiminin anlamsal sorunları azalttığını ve ilgeçlerin imgesel ve soyut anlamlarının nasıl ortaya çıktığının açıklık kazandığını belirtmişlerdir.

Bu noktadan ele alındığında, eğitimsel bağlamda öğrenenlerin dikkatini ilgeçlerin metaforik anlamla bağlantılı olan uzamsal anlamına çekmenin faydalı olacağını öne sürmüşlerdir.

Condon (2008) İngilizcede öğrencilerin en sık sorun yaşadıkları konulardan biri olan öbeksi eylemler ile ilgili araştırma yapmıştır. Katılımcılar Belçika'da ekonomi bölümünde okuyan orta düzeyde İngilizce bilen 111 üniversite öğrencisidir.

Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Katılımcılara ön-test ve son-test uygulanmıştır. Ön-testten sonra deney grubuna bilişsel dilbilime dayalı 28 öbeksi eylemin öğretimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise ezbere dayalı bir yöntemle öğretim sunulmuştur.

Son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubunun çok üzerinde bir performans sergilediği gözlemlenmiştir. Condon bu çalışmada bilişsel dilbilim yaklaşımı kullanarak öbeksi eylemleri güdüleyen unsurların ortaya çıkarılmasının, öbeksi eylemlerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır.

Sözcük öğretimi alanında araştırma yapan Boers ve Lindstromberg (2008) yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin geliştirilmesinde bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına dayalı öğretim sunumunun ezber yöntemine göre öğrenenler açısından daha verimli olduğunu kuramsal olarak ortaya koymuşlardır.

Berendi, Csabi ve Kövecses (2008) iki ayrı deneyle sözcük öğretiminde bilişsel dilbilim temelli bir bakış açısı kullanmanın öğrenenler açısından verimli olup olmadığını incelemişlerdir. İlk deneyde *hold* ve *keep* sözcüklerinin öğretiminde bilişsel dilbilim ilkelerinin kullanımının etkilerini ölçmüşlerdir. Katılımcılar Budapeşte'de ortaokulda öğrenim gören İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 13-14 yaşlarında 8.sınıf öğrencileridir.

Öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. İki grubun farkı ders malzemelerinin sunum şeklidir. Kontrol grubuna sözcüklerin Macarca karşılığı kullanılarak, klasik çeviri yöntemiyle bir öğretim verilmiştir. Deneysel öğrencilere bilişsel dilbilim çerçevesinde sözcük öğretimi sunulmuştur. Katılımcıların ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun etkinliklerde gözle görülür bir biçimde başarı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmacılar ikinci deneyde ise kızgınlık duygusunu ifade etmek için kullanılan 22 deyimini bilişsel dilbilim temel alınarak öğretilmesinin öğrenenlere fayda sağlayıp sağlamadığını ölçmüşlerdir. Katılımcılar Macaristan'da üniversite okuyan 19-22 yaşlarında paralel iki gruptur. Öncelikle gruplara ön-test uygulanmış ve iki grup arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Her iki grupta deneyde öğretilecek deyimlere yabancıdır. Her iki grup benzer ders malzemelerine sahiptir. Ancak katılımcılar öğrenilen deyimlerin sunumu ve organizasyonu bakımından farklı öğretim sürecine dâhil olmuşlardır. Deney grubuna deyimler çeşitli metafor kavramları başlığı altında öğretilirken kontrol grubuna çeviri yöntemiyle öğretilmiştir. Son-test sonuçlarına bakıldığında deney grubu deyimleri öğrenmede başarı sağlamıştır.

Her iki deneyin bulguları analiz edildiğinde bilişsel dilbilim temelli öğretimin öğrenenler üzerinde çok etkili olduğu ve somut sınıf uygulamalarına çok katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Arıca (2015) çalışmasında bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarının yabancı dil öğretimi sürecine nasıl katkı sağlayabileceğini kuramsal açıdan açıklamıştır. Çalışmanın konusunu yabancı dil öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına dayalı olarak sözvarlığının geliştirilmesi için etkinlik seçeneklerinin sunulması oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan C1 düzeyindeki öğrencilerin sözvarlığını geliştirmek için bilişsel dilbilimin verilerinden yararlanılarak ve kavramsal metaforlar öne çıkarılarak oluşturulan bir öğretim süreci seçeneği sunmaktır.

Çalışmada sunulacak etkinlikler hazırlanırken, *zaman harekettir* kavramsal metaforunun temel eşlemeleri ve bu metaforu oluşturan bilişsel modeller göz önünde bulundurulmuş, söz konusu özelliklerin dil öğretim ortamlarına nasıl yansıtılabileceği tartışılmıştır.

Bu çalışma eğitimcilerle bir örnek etkinlik modellemesi sunmaktadır ve etkinliklerle zamana ilişkin bilişsel modeller çerçevesinde öğrenenlerin öğretim sürecine katılmasının öğrenenlerde metafora ilişkin farkındalık oluşturmada etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

5. Sonuç

Bilişsel dilbilim dili insan zihninin bir uzantısı olarak ele alan ve bedensel deneyimlerin dille olan ilişkisini açıklayan bir alandır. Bu bağlamda, bilişsel dilbilim yabancı dil öğretimine farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, bilişsel dilbilim ilke ve kuramlarına dayalı yabancı dil öğretim uygulamalarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından klasik yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, bilişsel dilbilime dayanan yabancı dil öğretim sürecinde konular daha rahat kavranmakta ve hafızada daha uzun süre kalmaktadır (Kövecses ve Szabo, 1996). Gao (2011) da bu düşünceyi desteklemektedir ve bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretim sürecine öğretme ve öğrenme bakımından önemli ölçüde fayda sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, ilgeçlerin, öbeksi eylemlerin ve sözcüklerin öğretiminde, bilişsel dilbilim temelli öğretim planlarının sunulmasının, yabancı dil öğrenme sürecinde nihai başarıya ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acat, B. , ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Andrea, T. , ve Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Cognition and the Experimental Basis of Meaning*. New York: Cambridge University Press.

Arica Akkök, E. (2015). Cognitive Approaches in Teaching Vocabulary: Sözcük Öğretiminde Bilişsel Yaklaşımlar. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3),15-28.

Berendi, M. , Csabi, S., ve 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. , ve Demecheleer, M.(1998). A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions. *English Language Teaching Journal*, 52(3), 197-204.

Boers, F. , ve 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.

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.

Evans, V. , ve Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gao, Y. (2011). Prototypically 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. , ve 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.

Haznedar, B. (2012). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.

Janda, L. (2010). Cognitive Linguistics in the Year 2010. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 1(1), 1-30.

Kövecses, Z. , ve Szabo, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17, 326-355.

Kumaravadivelu, B. (2004). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.

Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image Schemas. *Cognitive Linguistics*, 1 (1), 39-74.

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. , ve Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios*, 1(14), 1-5.
- Masouleh, N.S. (2012). From Method to Post Method: A Panacea!. *English Language Teaching*, 5(4), 65.
- Memiş, M. , ve 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.
- Oller, J. W. (1993). *Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*, sec. ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde Öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Pecher, D. , ve Boot, I. (2011). *Abstract concepts: Sensory-motor grounding, metaphors, and beyond*. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Vol. 54. The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (p. 217–248). Elsevier Academic Press.
- Richards, J.C. , ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robinson, P. , ve Ellis, N. (2008). An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Language Instruction. In P. Robinson, and N.Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 3-24). New York: Taylor and Francis Group.
- Shaffer, D. (2004, July). Teaching Particles with Image Schemas. *The Internet TEFL Journal*, 53, 1-11.
- Taylor, J. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford: Oxford University Press.
- 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: Routledge.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York: Routledge.
- Tyler, A. , ve Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler,A. , Mueller , C. , ve Ho, V. (2011). *Applying Cognitive Linguistics to Learning the Semantics of English to, for and at: An Experimental Investigation*. New York: Routledge.
- Ungerer, F. , & Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. New York: Longman.