

**Katarzyna Piątkowska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Katedra Filologii Angielskiej

## **NAUCZANIE ANGIELSKICH PRZYIMKÓW ZGODNIE Z ZAŁOŻENIAMI JĘZYKOZNAWSTWA KOGNITYWNEGO**

### **1. WSTĘP**

W języku angielskim istnieją obszary, które są trudne do zrozumienia nawet dla uczniów reprezentujących poziom zaawansowany. Przyimki niewątpliwie należą do jednego z tych obszarów języka. Pomimo że ich liczba w języku angielskim nie jest znacząca w porównaniu z ilością takich części mowy jak rzeczownik, przymiotnik, czy czasownik, ich zastosowanie jest dość obszerne. Główne trudności, na jakie napotykają uczący się przyimków w języku obcym to:

- duża ilość znaczeń przyimków,
- różne przyimki mogą wyrażać podobne znaczenia (np. angielskie *in the morning, on Monday morning, at night*) (Swan 1996:444),
- wiele znaczeń tego samego przyimka może odpowiadać kilku różnym przyimkom w innym języku (Swan 1996 : 444) (np. *The town is famous **for** its cathedral. / Miasto jest słynne **ze** swojej katedry; Is this the bus **for** Chicago? / Czy to jest autobus **do** Chicago?*)
- wiele słów łączy się w kolokacje z określonymi przyimkami (np. w języku angielskim *pay for something, disappointed with something, red with anger*).

Według tradycyjnego podejścia w językoznawstwie przyimek jest częścią mowy semantycznie pustą i pełni wyłącznie funkcje gramatyczne łącząc się z innymi częściami mowy i tworząc wyrażenia przyimkowe. Tymczasem analizy semantyki przestrzennej proponowanej przez językoznawstwo kognitywne ujawniły wewnątrz przyimków obecność złożonych struktur.

Kluczowy problem, którym chcę się zająć w poniższym artykule, brzmi następująco: czy kognitywny model przyimków może być zastosowany w procesie nauczania terminologii przestrzennej w języku obcym? Punktem wyjścia do rozważań pedagogicznych są dane pochodzące z pilotażowego eksperymentu przeprowadzonego na polskich uczniach języka angielskiego.

Mimo iż w języku angielskim istnieje wiele przyimków, poniższy artykuł zajmuje się tylko trzema z nich, *with, over* i *for*.

### **2. PRZYIMEK W PARADYGMACIE KOGNITYWNYM**

W językoznawstwie kognitywnym przyimki przedstawione są jako tzw. kategorie radialne (Brugman 1981). Każdy przyimek cechuje złożona struktura wewnętrzna, gdzie można wyróżnić sens centralny lub najlepszy przykład funkcjonujący jako tzw. prototyp. Według Taylor'a (1988) prototyp charakteryzuje się szczegółową konfiguracją cech. Oprócz sensu prototypowego, każda kategoria przyimkowa ma inne sensy, powiązane z prototypem. Konfiguracja cech, która jest istotna dla prototypu, może być nieobecna w innych znaczeniach danego przyimka; zamiast tego cecha, która nie odgrywa większej roli dla sensu centralnego, staje się istotna lub pojawia się nowa konfiguracja cech (Taylor 1988). W opinii Taylor'a (1988), tak wyłaniają się nowe znaczenia przyimka, które mogą dać początek

znaczeniom nieprzestrzennym. W ten sposób kategorie przyimkowe, jak przedstawione przez paradygmat kognitywny, tworzą umotywowaną i systematyczną strukturę.

### 3. NAUCZANIE PRZYIMKÓW

W celu sprawdzenia możliwości zastosowania założeń językoznawstwa kognitywnego w nauczaniu języka obcego, przeprowadzono pilotażowy eksperyment, który składał się z sześciu lekcji, testu oraz badania dystansowego. Został on przeprowadzony na przełomie listopada i grudnia 2003r. w szkole podstawowej. Wraz z testem i badaniem dystansowym eksperyment trwał 6 tygodni.

Głównym celem poniżej przedstawionego badania było dostarczanie odpowiedzi na następujące pytania:

- (1) Czy motywacja dla znaczeń przyimków odgrywa pozytywną rolę w procesie uczenia się?
- (2) Czy motywacja dla znaczeń przyimków pozwala uczącemu się języka obcego przewidzieć ich użycie ?
- (3) W jaki sposób uczenie się na pamięć wpływa na znajomość przyimków w języku obcym ?
- (4) Czy uczenie się na pamięć dostarcza uczącemu się informacji dotyczących semantyki przyimków wystarczających aby mógł on przewidzieć dystrybucję danego przyimka ?
- (5) W jaki sposób tradycyjne uczenie się przyimków oraz podejście proponowane przez językoznawstwo kognitywne wpływają na pamięć uczącego się ?

Na podstawie powyższych pięciu pytań sformułowano następujące hipotezy:

- (1) Motywacja dla użycia przyimka powoduje, że proces uczenia się jest bardziej skuteczny.
- (2) Motywacja dla użycia przyimka dostarcza uczącemu się języka obcego informację semantyczną, która pozwala przewidzieć jego dystrybucję.
- (3) Informacja semantyczna oparta na motywacji znaczeń i ludzkim poznaniu pozostaje w pamięci dłużej w przeciwieństwie do informacji pozbawionej takiej motywacji.

#### 3.1 UCZESTNICY

Badaniem zostało objętych dwudziestu polskich uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej. W celu przeprowadzenia eksperymentu uczestnicy zostali podzieleni na dwie równe grupy: grupa A (grupa kontrolna) oraz grupa B (grupa eksperymentalna), z których każda liczyła dziesięcioro uczniów.

#### 3.2 PROCEDURA

Procedura przyjęta na potrzeby badania była inna w zależności od grupy.

##### 3.2.1 GRUPA A

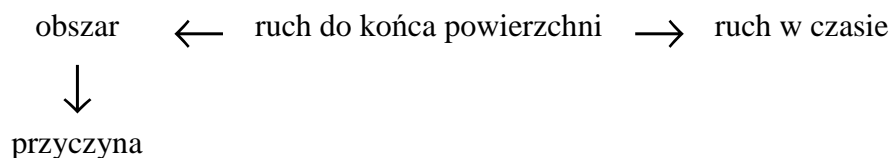
W grupie A sześć lekcji zostało przeprowadzonych, podczas których trzy przyimki *with*, *over* i *for* były zaprezentowane (dwie lekcje były poświęcone każdemu z przyimków). Jako że grupa A była grupą kontrolną, podejście, które przyjęto podczas nauczania przyimków było zgodne z tradycyjnym podejściem do kategorii przyimka w językoznawstwie. Grupie przedstawiono 30 wyrażenia, które zawierały rzeczowniki, czasowniki oraz przymiotniki. Ich znaczenia zostały wyjaśnione oraz podano ich polskie odpowiedniki. Uczniowie zostali uświadomieni, iż użycie przyimków w języku angielskim jest arbitralne i mogą one mieć

wiele znaczeń, które w języku polskim są wyrażane przez inne przyimki lub końcówki fleksyjne. Jednocześnie, uczniowie zostali poinformowani, iż wiele rzeczowników, czasowników i przymiotników łączy się z określonymi przyimkami i w większości przypadków nie można się domyślić jaki przyimek powinien zostać użyty, dlatego też należy zapamiętać dane wyrażenie jako całość (Swan 1996). Następnie uczniowie przeszli do części praktycznej, w której ćwiczyli zastosowanie tych wyrażzeń. Następujące wyrażenia zostały przedstawione uczniom:

<i>cut with a knife</i>	<i>responsible for</i>
<i>to be red with anger</i>	<i>wait for</i>
<i>green with envy</i>	<i>look for</i>
<i>with skill</i>	<i>be over</i>
<i>with pleasure</i>	<i>control over</i>
<i>disappointed with</i>	<i>over and over again</i>
<i>agree with</i>	<i>all over the world</i>
<i>at war</i>	<i>fight over</i>
<i>a check for</i>	<i>talk over</i>
<i>a reason for</i>	<i>trip over</i>
<i>a demand for</i>	<i>puzzle over</i>
<i>pay for</i>	<i>think over</i>
<i>sorry for doing something</i>	<i>run over</i>
<i>famous for</i>	<i>go over</i>

### 3.2.2 GRUPA B

W grupie B, podobnie jak w grupie A, dwie lekcje były poświęcone każdemu z przyimków. W przypadku grupy B procedura różniła się jednak pod względem prezentacji materiału językowego. Uczniom przedstawiono złożoną strukturę trzech omawianych przyimków poprzez zwrócenie ich uwagi na użycia prototypowe przyimków w domenie przestrzeni. Należy jednak podkreślić, iż poinformowano uczniów, że znaczenia prototypowe nie są jedynymi możliwymi w domenie przestrzeni, ponieważ pozostałe znaczenia przyimka łączą się wykazując podobne cechy. Na przykład, przedstawiając uczestnikom badania przyimek *over*, sens *above-across* został ukazany jako centralny, tj. prototypowy. Uwagę uczniów zwrócono także na fakt, iż pozostałe znaczenia przyimka, takie jak *above* lub *covering* są powiązane ze znaczeniem prototypowym poprzez podobne cechy. Podkreślono również, iż użycia metaforyczne nie powstają w sposób przypadkowy, lecz są zakotwiczone w swoich odpowiednikach przestrzennych i są tworzone zgodnie z zasadą narastającej abstrakcji (Dirven 1993). Na przykład, podczas omawiania przyimka *over*, następująca kategoria radialna została zaprezentowana grupie:



Wykres 1: Kategoria radialna przyimka *over* (Dirven 1993:83)

Jednocześnie uczniowie zostali uświadomieni, iż istnieją rozbieżności między sensami przyimków w języku polskim i angielskim oraz że język polski bardzo często używa wyrażzeń i struktur, które nie są odpowiednikami tłumaczeniowymi danego przyimka w języku

angielskim. Podkreślono także, iż rozbieżności te są rezultatem tego, iż te dwa języki konceptualizują ten sam stan rzeczy w różny sposób. Na przykład, uczniowie dowiedzieli się, że przyimek *with* nie ogranicza się do wyrażania sensu akompaniamentu, lecz także wyraża sens instrumentu, który w języku polskim z kolei jest wyrażany przez końcówki fleksyjne.

Podkreślano także, iż pewne struktury, które są obecne w języku angielskim nie istnieją w języku polskim na skutek różnic w konceptualizacji pomiędzy tymi dwoma językami. Taylor (1993) twierdzi, że uczenie się języka obcego oznacza uczenie się nie tylko struktur danego języka, ale przede wszystkim sposobu w jaki ten język konceptualizuje rzeczywistość, co oznacza, że język obcy będzie o tyle trudny o ile struktury konceptualne języka docelowego będą się różniły ze strukturami istniejącymi w języku ojczystym uczącego się. Stąd też, w pierwszej kolejności uczniowie byli uczeni tych znaczeń przyimków, które są konstruowane tak samo w języku polskim. Na przykład, grupa została zaznajomiona z tymi sensami przyimka *for*, które pokrywają się z polskim przyimkiem *dla*. Dopiero wtedy pozostałe sensy zostały zaprezentowane.

Ponadto, grupa została poinformowana, że jeżeli w dwóch językach istnieją znaczenia, które są konstruowane w ten sam sposób, to będą one na płaszczyźnie językowej wyrażane za pomocą tego samego narzędzia. A zatem, uczniowie dowiedzieli się, że ponieważ prototypowe znaczenia trzech omawianych przyimków są konstruowane podobnie w obu językach, mogą się spodziewać, iż polskie odpowiedniki angielskich *with*, *over* i *for* to *z*, *nad* i *dla* odpowiednio.

Należy jednak podkreślić, iż złożoność tych trzech przyimków była dostosowana do poziomu konceptualnego uczniów, jak i ich poziomu znajomości języka angielskiego. Aby ułatwić proces uczenia i pomóc uczniom zrozumieć poszczególne sensy przyimków, ich prezentacja była wspierana obrazkami przedstawiającymi znaczenie przyimków. Jednak, podobnie jak złożona struktura przyimków, były one dostosowane do poziomu konceptualnego dzieci. Stąd też, obrazki zastosowane w trakcie nauczania *with*, *over* i *for* nie były zaledwie schematami reprezentującymi typologię przyimków, ale przedstawiały konkretne postacie i przedmioty.

Powyżej zaprezentowana metoda była użyta jako punkt wyjścia do nauczania przyimków. Tak jak w przypadku grupy A, po części teoretycznej nastąpiła część praktyczna, gdzie uczniowie ćwiczyli zastosowanie przyimków.

### 3.3 REZULTATY

#### 3.3.1 TEST

Aby ocenić w jakim stopniu uczniowie opanowali znajomość trzech omawianych przyimków, przeprowadzono test, który był zapowiedziany z tygodniowym wyprzedzeniem. Test składał się z jednego ćwiczenia, które polegało na uzupełnieniu dwudziestu zdań odpowiednim przyimkiem i był taki sam dla obu grup. Konstrukcja testu została zaadaptowana z Kövecses'a (2001). Uczniowie otrzymali następujące zdania do uzupełnienia:

1. *I'm coming ..... you.*
2. *This is a check ..... \$1000.*
3. *I'm waiting ..... you.*
4. *He hasn't got control ..... his emotions.*
5. *She cooks ..... pleasure.*
6. *He is red ..... anger.*
7. *I have a present ..... you.*

8. *I always trip ..... things.*
9. *You have to pay ..... these apples here.*
10. *She has a power ..... me.*
11. *The cupboard is stuffed ..... books.*
12. *She has a director ..... her.*
13. *It is raining all ..... the town.*
14. *They are rowing ..... money.*
15. *She is eating ..... a spoon.*
16. *She is ..... twenty.*
17. *They are struggling ..... the country.*
18. *She is brushing her hair ..... a brush.*
19. *They are searching ..... you.*
20. *I always do my homework ..... difficulty.*

Procedura przeprowadzenia testu była następująca. Każdy z uczniów otrzymał kartkę papieru, na której znajdowało się dwadzieścia powyższych zdań. Następnie uczniom wyjaśniono ćwiczenie i poproszono o wstawienie brakujących przyimków. Uczniowie mieli 20 minut na wykonanie zadania (większość uczniów w obu grupach ukończyła zadanie w ciągu 15 minut). Test został podzielony na dwie części. Część 1 - zdania 1-10 zawierały wyrażenia, które były prezentowane grupie A. Wyrażenia zawarte w zdaniach 11-20 (część 2) natomiast nie pojawiły się na lekcjach w żadnej z grup, ale były analogiczne do tych omawianych w klasie. Głównym założeniem tej części testu było sprawdzenie czy uczniowie będą w stanie przewidzieć dystrybucję omawianych przyimków na podstawie analogicznych wcześniej nauczanych wyrażen. Innymi słowy, celem tak skonstruowanego testu było zweryfikowanie czy tradycyjalne podejście do nauczania przyimków umożliwiło uczniom rozwinąć sposób myślenia, który pozwoliłby im odgadnąć brakujący przyimek w kontekście zdania. Podział testu na części A i B nie był istotny dla wyników w grupie B, ponieważ wyrażenia przedstawione grupie A nie były omawiane w grupie B. Zamiast tego, trzy omawiane przyimki zostały uczniom zaprezentowane jako kategorie radialne.

Skuteczność z jaką uczniowie wykonali ćwiczenie było mierzone stosownie do ilości poprawnie udzielonych odpowiedzi. Przy ocenianiu test został podzielony na dwie części – część 1 (zdania 1-10 zawierające wyrażenia wcześniej omawiane) oraz część 2 (zdania 11-20 zawierające wyrażenia analogiczne do tych omawianych w klasie).

Tabele 1 i 2 pokazują ilość poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupy w części 1 i 2 odpowiednio. W części 1 grupa A udzieliła 69 poprawnych odpowiedzi spośród 100 możliwych, co daje wynik 69%. Grupa B zdobyła 75 punktów, co daje 75% poprawnych odpowiedzi. Z powyższych rezultatów wynika, że grupa B wypadła lepiej niż grupa A o 6%, co nie jest dużą różnicą. Różnica między grupami jest jednak znacznie większa w części 2, co pokazuje tabela 2. Spośród 100 możliwych odpowiedzi grupa A uzyskała wynik 49%. Grupa B natomiast udzieliła 73 poprawnych odpowiedzi, co powoduje, iż uzyskała wynik lepszy od grupy A o 24%. Tabele 1 i 2 ukazują, iż wyniki uzyskane przez grupę A w części 1 znacznie różnią się z tymi uzyskanymi w części 2 o 20%. Oznacza to, że grupa ta wypadła zdecydowanie lepiej w części 1 testu.

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
1	10	10
2	5	1
3	10	10
4	6	9
5	9	9
6	6	10
7	8	10
8	7	8
9	5	1
10	3	7
Wyniki:	69 (69%)	75 (75%)

Tabela 1. Część 1

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
11	3	6
12	3	7
13	9	9
14	1	8
15	4	9
16	4	2
17	7	9
18	6	7
19	7	8
20	5	8
Wyniki:	49 (49%)	73 (73%)

Tabela 2. Część 2

### 3.3.2 BADANIA DYSTANSOWE

Badania dystansowe zostały przeprowadzone trzy tygodnie po teście. Procedura i polecenie było takie same jak w przypadku testu. Zdania, które uczniowie dostali do uzupełnienia były takie same jak w przypadku testu.

Tabela 3 pokazuje ilość poprawnych odpowiedzi uzyskanych w części 1 przez obie grupy. Wynik w grupie A wynosi 73 punkty, czyli 73%. Spośród 100 możliwych odpowiedzi, grupa B udzieliła 72 poprawnie (72%), co sprawia, że grupa A wypadła lepiej od grupy B jedynie o 1%. Można zatem wyciągnąć wniosek, że wyniki uzyskane przez obie grupy są porównywalne. Tabela 4 ukazuje wyniki zdobyte w części 2 badania dystansowego. Grupa A zdobyła 47 punktów, tzn. 47%. Grupa B natomiast udzieliła 59 poprawnych odpowiedzi. W rezultacie wynik uzyskany przez grupę B jest lepszy od tego uzyskanego przez grupę A o 12%.

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
1	10	9
2	7	2
3	10	10
4	9	8
5	6	10
6	7	8
7	10	10
8	6	4
9	5	4
10	3	7
Wyniki:	73 (73%)	72 (72%)

Tabela 3. Część 1

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
11	6	9
12	6	9
13	6	7
14	0	4
15	5	6
16	5	0
17	6	7
18	4	4
19	6	6
20	3	7
Wyniki:	47 (47%)	59 (59%)

Tabela 4. Część 2

Tabele 1-4 zawierające wyniki poprawnych odpowiedzi uzyskanych przez obie grupy w części 1 i 2 testu oraz badania dystansowego sugerują, iż pomimo że grupa A udzieliła tylko 47% poprawnych odpowiedzi w części 2 badania dystansowego, to wynik ten jest gorszy tylko o 2% w porównaniu z testem. W grupie B, z kolei, liczba poprawnych odpowiedzi

spadła o 13% w części 2 na niekorzyść badania dystansowego. Daje to jednak grupie B przewagę punktową nad grupą A.

#### 4. WNIOSKI

We wstępie artykułu sugerowano, że umotywowanie znaczeń przyimków oraz opis kategorii przyimka jaki proponuje językoznawstwo kognitywne może ułatwić proces uczenia. W przypadku hipotezy 1, można wywnioskować, że rezultaty uzyskane przez obie grupy w teście potwierdzają jej treść, jako że wynik uzyskany przez grupę eksperymentalną jest znacznie wyższy od rezultatu osiągniętego przez grupę kontrolną. Wyniki w części 2, gdzie różnica między grupami jest większa na korzyść grupy eksperymentalnej, tylko potwierdza hipotezę. Ponadto, wynik grupy A w części 1, gdzie miało miejsce uczenie przez zapamiętywanie, jest stosunkowo dobry (69 na 100), co oznaczałoby, że zapamiętywanie odgrywa znaczną rolę w procesie nauczania przyimków. W świetle powyższych wyników uzasadnionym wydaje się twierdzenie Kövecses'a (2001), że samo zapamiętywanie nie hamuje procesu uczenia się, który może jednak być ułatwiony poprzez umotywowanie znaczeń.

Na podstawie wyników uzyskanych przez grupy w części 2 testu oraz różnic między nimi wynika, że hipoteza 2 odwołująca się do umiejętności przewidywania dystrybucji przyimków została potwierdzona. Liczba poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupę A w 2 części testu, gdzie uczenie pamięciowe było wyeliminowane była raczej niska (49%) i niemalże taka sama w badaniu dystansowym (47%), co wyraźnie wskazuje na to, że tradycyjna metoda nauczania przyimków nie pozwoliła uczniom dostrzec analogii między nowymi wyrażeniami, które wcześniej nie były grupie prezentowane a tymi omawianymi w klasie i co się z tym wiąże nie uzupełnili zdań poprawnie.

Sensy metaforyczne i przestrzenne, które są konstruowane w języku polskim inaczej niż w angielskim sprawiły uczniom najwięcej trudności. Tabela 5 poniżej ukazuje te zdania, które okazały się najtrudniejsze. Liczby wytluszczone reprezentują te sensy przyimków, które w języku polskim posiadają odpowiedniki tłumaczeniowe. Liczby w nawiasach to ilość poprawnie udzielonych odpowiedzi. Tabela zawiera także te przykłady, dla których liczba poprawnych odpowiedzi wynosiła 50% lub mniej. Podczas gdy w grupie A zdania 11 i 15 miały najmniej poprawnych odpowiedzi (3 i 4 odpowiednio) w odniesieniu do przestrzennych sensów przyimków, które nie mają polskich odpowiedników tłumaczeniowych, grupie B nie sprawiły trudności. Przykłady metaforyczne okazały się najtrudniejsze dla grupy A. Stąd też 7 zdań uzyskało najmniej poprawnych odpowiedzi. Warto zwrócić uwagę, że cztery spośród siedmiu zdań to przykłady pochodzące z drugiej części testu, gdzie możliwość uczenia się na pamięć była wyeliminowana. Trzy zdania będące przykładami metaforycznych użyć przyimków (2, 9, 16) również sprawiły pewne problemy w grupie B. Ciekawą rzeczą jest fakt, że zdania 2 i 9 to przykłady tej samej metafory. Liczba poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupę B w przypadku tych dwóch zdań sugerowałaby, iż uczniowie nie do końca zrozumieli ten sens przyimka i nie zdołali dostrzec metafory. Trzy przykłady metaforyczne, które przysporzyły trudności grupie A istnieją jednak w języku polskim, co jest kolejnym argumentem potwierdzającym hipotezę Kövecses'a, że (2001:109) uczący się musi mieć świadomość istnienia metafory aby ją zastosować.

		A	B
Test	Sensy przestrzenne ale nie odpowiedniki tłumaczeniowe	11 (3), 15 (4)	_____
	Sensy metaforyczne	2 (5), 9 (5), 10 (3), <b>12</b> (3), 14 (1), <b>16</b> (4), <b>20</b> (5)	2 (1), 9 (1), <b>16</b> (2)
Badanie dystansowe	Sensy przestrzenne ale nie odpowiedniki tłumaczeniowe	15 (5), 18 (4)	8 (4), 18 (4)
	Sensy metaforyczne	9 (5), <b>10</b> (3), 14 (0), <b>16</b> (5), <b>20</b> (3)	2 (2), 9 (4), 14 (4), <b>16</b> (0)

Tabela 5. Zdania sprawiające trudności w teście i badaniu dystansowym

Hipoteza trzecia sugerowała, iż informacja semantyczna oparta na motywacji znaczeń i ludzkim poznaniu pozostaje w pamięci dłużej niż informacja semantyczna pozbawiona takiej motywacji. Można jednak zauważyć, iż liczba poprawnie udzielonych odpowiedzi przez grupę B w badaniu dystansowym spadła o 14% w porównaniu z testem. Z tabeli 5 wynika, że wszystkie zdania, które sprawiły uczniom trudność to przykłady przestrzennych użyć przyimka, które nie mają swoich odpowiedników tłumaczeniowych w języku polskim lub sensy nieprzestrzenne, których metafory różnią się w dwóch branych pod uwagę językach. Wyniki mogą sugerować więc, iż pojęcia, które są tak samo konstruowane w języku ojczystym jak i w języku obcym utrzymują się dłużej w pamięci uczącego się, podczas gdy pojęcia oparte na innych metaforach są łatwiej zapominane. Biorąc pod uwagę spadek osiągnięć grupy B (test vs badanie dystansowe) można wyciągnąć wniosek, iż konieczne jest zastosowanie podejścia bardziej holistycznego i utrwalanie materiału metodą tradycyjną.

## BIBLIOGRAFIA

1. Brugman, C. 1981. *Story of over*. M.A. thesis. Berkely: University of California
2. Dirven, R. 1993. „Dividing up physical and mental space”. Zelinsky-Wibbelt C. (red.). *The semantics of Prepositions*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 73-97.
3. Kövecses, Z. 2001. „A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context”. Pütz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (red.). *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 87-115.
4. Swan, M. 1996. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
5. Taylor, J. 1988. „Contrasting prepositional categories: English and Italian”. Rudzka-Ostyn, B. (red.). *Topics in cognitive linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 299-326.
6. Taylor, J. 1993. „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”. Geiger, D., Rudzka-Ostyn, B. (red.). *Conceptualisation and mental processing in language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter: 200-223.