

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM:	
I.1. VYGOTSKY'DE DÜŞÜNME VE DİL.....	7
I. 2. VYGOTSKY VE DİYALEKTİK YÖNTEM.....	33
II. BÖLÜM: PIAGET'DE DÜŞÜNME VE DİL.....	38
III. BÖLÜM: VYGOTSKY VE PIAGET'NİN DÜŞÜNME-DİL İLİSKİSİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI.....	58
IV. BÖLÜM: SONUÇ.....	71
EKLER	
EK1.....	78
EK2.....	80
KAYNAKÇA.....	81

ÖZET

Dil ve düşünme arasındaki ilişki kuramsal açıdan da deneysel açıdan da çağlar boyunca ilgi çekmiştir, çekmeye de devam etmektedir. Dilbilimciler, felsefeciler, ruhbilimciler bu konuda birçok görüş ortaya koymuşlar, ancak ortak bir noktada henüz anlaşamamışlardır.

Bu araştırmada disiplinlerarası bakış açısına önem verilmiş ve bu noktada psikolojinin iki önemli ismi Vygotsky ile Piaget ele alınmıştır. Vygotsky ve Piaget, özellikle bilissel teori konusunda çalışan; dil-bilis arasındaki ilişkiyi ortaya koyma çabasında olan psikologlardır. Bu iki psikologun karşılaştırmasını yapmadan önce, yöntemsel düşünce olarak iki bin bes yüz yıl öncesine giden felsefe tarihi içinde özellikle düşünme-dil bağlantısını irdeleyen düşünürler kısaca incelenmiştir. Böylelikle dilin gerek insan gerek toplumların gelişimi üzerinde oynadığı rolün önemi belirtilmeye çalışılmıştır.

Çalışma boyunca Vygotsky ve Piaget'nin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bunu yaparken de birinin diğerinden daha iyi düşündüğünü kanıtlamak yerine her ikisinin de düşünme ve dil arasındaki kuramsal boyuttaki farklılıklarının ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışmada da görüleceği gibi, hem Piaget hem de Vygotsky'e göre dil ve düşünme arasında çok yakın bir bağlantı söz konusudur.

ABSTRACT

The relation between thought and language has both theoretically and empirically drawn attention for ages; and it still does. Linguists, philosophers, and psychologists have so far put forward many ideas, but they haven't yet come to an agreement on a common point.

In this research, close attention has been paid to interdisciplinary study, and at this point, two important names in psychology, Vygotsky and Piaget, have been referred to. Vygotsky and Piaget were psychologists who worked particularly on the cognitive theory and tried to put forth the relation between language and cognition. Before comparing these two psychologists, especially the philosophers who analyzed the relation between thought and language have been surveyed methodically in the history of philosophy that goes back two thousand and five hundred years. The importance of the part that language plays on the development of both human and society has hereby been exuded.

Throughout the research Vygotsky's and Piaget's ideas have been assessed separately, and while doing this, bringing the differences between their approaches to the theoretical aspect of language and thought out into the open rather than proving which man's thoughts are more valid than the other's. As it can be seen in this research, there is, according to both Vygotsky and Piaget, a close relation between language and thought.

ÖNSÖZ

Düşünme ve dil konusunda daha önce yapılmis olan arastirmaların sonuçlarına göz atıldığında, ilk çağlardan günümüze kadar ileri sürülmüs bütün kavramların, bir yanda düşünme ve konuşmanın özdes tutulması ya da eritilerek birleştirilmesi ile öte yandan bunların aynı derecede mutlak ve hemen hemen metafizik biçimde birbirinden kopartılması ve ayrı tutulması gibi iki uç arasında yer aldığı görülecektir. Bu bağlamda dilbilimcilerin, düşünürlerin ve psikologların üzerinde en çok tartıştığı üç temel görüş bu tez çalışmasının çıkış noktasını oluşturmıştır. Temel olan bu üç görüş:

1. Dil ve düşünme aynidir,
2. Düşünme dile bağlıdır,
3. Dil düşünmeye bağlıdır,

şeklinde ifade edilmektedir.

Daha çok kaynak tarama ve derleme şeklinde yapılan bu çalışmada tarihsel çerçevenin de çok önemli olduğu düşüncesiyle bu konudaki belirlemelere yer verilmiştir. Arastırmanın sonuç bölümünde de üç önemli soruya ulaşılmıştır;

- Çocuklar kavramları önce zihinlerinde oluşturup, daha sonra bu kavramları sözcüklere mi aktarmaktadırlar?
- Çocuklarda var olduğu düşünülen dil kapasitesi yeni bilissel oluşumlar meydana getirerek çocukların daha ileri bir düzeyde düşünmelerini mi sağlamaktadır?
- Dil mi düşünmeyi şekillendirmektedir?

Yanıtları henüz bulunamayan bu sorulara ilişkin tartışma ve çalışmaların uzun yıllar insan zihnini meşgul edeceği çok açık bir şekilde ortadadır. Bu noktada yapılması gereken şey çeşitli görüşlerin sınırları içinde kalmadan yeni soru ve tartışmaları sürekli gündemde tutmaktır.

Çalismamda beni yönlendiren, her konuda sonsuz destek veren hocam Prof. Dr. Betül Çotuksöken'e, yüksek lisans yapmam konusunda bana cesaret veren ve her zaman yanımda olan Marmara Koleji Müdürü Mehmet Alkan'a, teknik destegini esirgemeyen ve tezimin yazim asamasında yardımlarından dolayı sevgili esim Gül Tuna'ya tesekkürlerimi sunarım.

GIRIS

Dil felsefesi özellikle 20. yüzyilin basından itibaren diger felsefe disiplinleri arasında kendine önemli bir yer bulmuş ve felsefenin temel ilgi alanlarından biri haline gelmiştir. Dil felsefesinin diger felsefe disiplinlerinde olduğu gibi kendine ait sorunları, soruları ve kavramları vardır. Dil felsefesinin temel kavramları arasında anlam, gösterge (im), düşünme dil ilişkisi, söz edimleri gibi kavramlar yer alır. Ayrıca dil felsefesi; felsefi antropoloji, mantık, bilgi felsefesi ve etik ile yakın ilişki içindedir. Dil felsefesinin temel konularından biri olan “düşünme-dil” ilişkisi; Eskiçağdan itibaren kuramsal açıdan da deneysel açıdan da sürekli olarak ilgi çekmiş; dilbilimciler, felsefeciler, psikologlar bu konuda birçok görüş ortaya koymuşlardır. Bu alanların temsilcileri temel olarak üç noktada yoğunlaşmış; ancak çok tartışmalı olsa da dördüncü bir görüş olarak “dil ve düşünme ayrıdır” savını da ileri sürmüşlerdir.

Temel olan bu üç görüş:

4. Dil ve düşünme aynıdır,
5. Düşünme dile bağlıdır,
6. Dil düşünmeye bağlıdır,

şeklinde ifade edilebilir.

Bu bağlamda, “düşünme ve dil ilişkisi” konusunda ruhbilimcilerce ileri sürülen baslıca savlar irdelendiğinde karşımıza üç önemli psikolog çıkmaktadır. Watson davranışçı bir bakış açısıyla “düşünme ve dil esdegerdir” der. İleride görüşleri daha ayrıntılı olarak incelenecek olan Piaget, “Düşünme ve dil önceleri birbirinden ayrı gelişme göstermekte, zamanla esdeger anlama gelmektedir.” demıştır. Piaget’in bu savı gelişim psikolojisi altında ele alınabilir. Vygotsky ise; “Düşünme içsel bir konusmadır. Gelişmiş çizgileri başlangıçta birbirinden bağımsız işler de sonradan kesismektedirler” diyerek kuramını düşünme psikolojisi başlığı altında ortaya koymuştur.

Düşünme-dil ilişkisi dilbilimcilerin de üzerinde çok durduğu bir konudur. Bu noktada, çalışmaları dikkat çeken baslica dilbilimciler, Saussure, Sapir, Whorf, Chomsky ve Langacker'dir. Sapir, "Dil ve düşünme birbirine bagimlidir. Dil düşünmenin kalibidir" savini ileri sürmüs; Whorf bu düşünceyi "Dil düşünmeyi yapılandırır ve belirler" seklinde açıklamıştır. Böylece Sapir-Whorf varsayimi olarak da bilinen "Dilsel Görecelik Denencesi" ya da bir baska deyişle düşünce-zaman, mekân, özne, nesne, vb.- iki farklı dilde aynı olmadığı tezi ortaya çıkmıştır. Önemli dilbilimcilerden Saussure'ün düşünme-dil ilişkisini açıklayan görüşleri, dil yetisi (langage), dil (langue), söz (parole) kavramları bastan sona sıralanarak dilin genel görünümünden bireysel olanına gidilir, seklinde özetlenebilir.

20. yüzyıla damgasını vuran dilbilimcilerden Chomsky ise, Descartes'çi bir yaklaşımla "Dil sadece *Homo Sapiens*'e özgüdür" diyerek düşünme olmadan dil yetisi de olamaz kavrayışıyla ve düşünmenin sadece insanda olduğu yargısında bulunmuştur. Günümüz dilbilimcilerden Langacker da düşünme-dil bagintisini incelemiş ve düşünmenin bilinçli bir fikir ugrası olarak incelendiğinde, dilden bütün bütün ayrıldığını söylemiştir. Kimi zaman düşüncelerimizi anlatacak sözcük bulamayışımızdan hareketle "eger dil olmadan düşünülmez idiyse böyle bir sorun ortaya çıkmazdı" diyerek düşünmenin dilden ayrı olduğunu söyler.

Yöntemsel düşünme olarak iki bin bes yüz yıl öncesine giden felsefe tarihi içinde özellikle düşünme-dil bagintisini irdeleyen felsefeciler bu konuda gerçekten önemli çalışmalar yapmışlardır. Dil felsefesi bağlamında, düşünme-dil ilişkisini ilk ele alan düşünür Herakleitos'tur. Herakleitos *logos* kavramından yola çıkarak, dil, düşünme ve varlık arasında eşitlik vardır demistir. Platon'a göre ise düşünme bir iç konuşmadır; düşüncelerin dissallığı ise dille gerçekleştirilir.

Bütün bir Batı düşünce geleneği üzerinde yakın zamanlara kadar egemen olan "konuşma zihnin yasantılarının temsil edilmesidir" tanımıyla Aristoteles de düşünme-dil ilişkisi üzerinde duran filozoflardandır. Aristoteles *Peri Hermeneias* (Yorum Üzerine) adlı yapıtında "ad ile eylemin, sonra da degillemenin, evtlemenin, önermenin, sözün ne olduğunu belirlemek" gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Aristoteles, dilin simgelerinin ve seslerinin her insanda farklı duygulanımlar uyandırabileceğini ileri sürmektedir. “Seste olanlar ruhtaki duygulanımların, yazılanlar da seste olanların simgeleri. Yazı herkes için aynı olmadığı gibi, sesler de aynı değil. Bununla birlikte aynı imler için ruhtaki duygulanımlar herkesçe aynı, tasarımları aynı olanların nesnelere de aynı olacaktır.” (Aristoteles, 2002:16a) Bu noktada, günümüzde hemen hemen tüm psikoloji özellikle de çocuk psikolojisi üzerine yazılmış kitaplarda da belirtildiği gibi, çocukların çeşitli seslerden korkmalarının altında yatan, onun duyduğu sese korkuyla birlikte giden bir anlam vermesidir. Bu durum dikkate alındığında, bir şeyin korkulacak bir şey olup olmaması “kendinde bir özellik” değil, tümüyle anlamlamaya bağlı olan bir durumdur belirlemesinin Aristoteles’te temellendiğini ileri sürmek çok da yanlış olmaz. Milattan sonraki dönemlerde ilk ele alacağımız filozoflardan biri de Boethius’tur. Boethius düşünme-dil bağlantısını; “dil, düşünce ve nesnelere doğası arasında aynı görüntüseldir” şeklinde ifade etmiştir, yani her doğal dilin oluşumunda bazı kuralların olduğunu savunmakta ve varolan her dilden bir evrensel gramerin elde edilebileceğini ileri sürmekteydi. Böylece “kurgusal gramere” ulaşmaktaydı. Aynı görüntüsel ilişki de bu bağlamda ortaya çıkmaktaydı. Çünkü düşünme tarzları (*modi intelligendi*) anlam verme tarzlarına (*modi significandi*) ve var olma tarzlarına (*modi essendi*) bağlıydı. Bu noktada, Eskiçağ filozoflarından miras kalan; dil, mantık ve varlık arasında uygunluk bulunduğu görüşünün Boethius tarafından da kabul edildiği açık ortadadır.

1500’lü yıllardan sonra düşünme-dil ilişkisi konusunda gerçekten çok önemli çalışmalar yapılmış ve kuramlar geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Descartes’tir. Ona göre konuşma yeteneği düşünbilmenin koşulu ve belirtkesidir. Descartes, dil kullanma becerisini, düşünbilmenin zorunlu koşulu olarak görmektedir. Aynı dönemlerde yaşamış olan Leibniz düşüncelerin, evrensel bir dille ifade edilebileceğini, böylece tek bir dile ulaşmanın gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Çağdaşlarından Arnauld ve Lancelot ise dilin düşünmenin bir tablosu ya da temsili olduğunu önermesini dile getirmişlerdir. İngiliz deneycilikinin kurucusu Locke, insanların sahip olduğu değişik düşüncelerin, iletişim olmadan onların zihinlerinde kapalı ve görülemez halde kaldığını; dolayısıyla icat edilen işaretler aracılığıyla

düşüncelerin iletildiğini ileri sürer. Baska bir deyişle, Locke'a göre düşünme ve konuşma yeteneği ayırt edilemez.

Düşünce tarihinde ilk kez sistemli dil felsefesini kuran Humboldt'tur. Humboldt'a göre, belirli bir dille, onu konusan milletin kültürü arasında diyalektik bir bağlantı vardır. Her dilde o dile özgü dünya görüşü saklıdır. Dil işlevsel bir iletişim dizgesi olmak dışında, bir düşünme ve kendini ifade etme biçimidir.

20. yüzyılda ise Frege düşünme-dil bağlamında ilk akla gelenlerdendir. Frege, matematikteki fonksiyon teoriminden ilham alarak cümle-fonksiyon teorisini geliştirir; yani Frege'ye göre bildirim tarzında olan cümlelerde sabit ve değişken olmak üzere iki tip öge vardır. Cümlelerin içerdikleri kavram sayısına göre bir veya daha fazla terimli fonksiyonlar olarak gösterilebilir. Russell ise, mantıksal atomculuk öğretisini geliştirmiş, gündelik dilin yeterli olmadığını ve birçok kusuru olduğunu öne sürmüştür. Bu noktada Wittgenstein'in birinci dönemine yaklaşmaktadır. Russell gündelik dildeki kusurların modern niceleme mantığının yardımıyla giderilebileceğini düşünmekteydi. Wittgenstein özellikle ikinci döneminde düşünme ile gerçeklik arasında bir uyum görmez. Ona göre düşünme ile ya da dil-gerçeklik arasında bir uyum ilişkisi olmasa da belli bir ilişkinin olması gerektiğine inanır. Wittgenstein'a göre düşünme tam olarak resimlerin işaretidir. Gerçi bu ikinci dönemi Russell tarafından çok eleştirilir ve kabul edilmez. Heidegger ise yalnız insanın anlığı, düşünme yetisi olduğundan yalnız onun dili vardır diyerek Descartes ve Chomsky ile benzer görüşler ortaya koymuştur. Ancak Heidegger'de de tıpkı Wittgenstein'da olduğu gibi, sonraki dönemlerinde görüşlerinde bazı değişiklikler olmuştur. Bu noktada, dilin insana ait olmadığını, insanın dile ait olduğunu söyler. Bu bağlamda ona göre düşünme dili belirlemez, dil düşünmeyi belirler der. Bir başka deyişle, düşünmenin ödevi “dili dil olarak dile tasamak ya da dile getirmektir.” Heidegger'in düşüncelerinin karşiti durumunda olan görüşleri ise Derrida'da buluyoruz. Çağımızın önemli düşünürlerinden olan Derrida, dille düşünme yerine yazı ile düşünmeyi tercih eder. Derrida'nın en önemli iddiası “salt düşüncenin anlatımı ya da disavurumu olacak ideal saltlıkta dil tasarlamak olanaksızdır.” Ona göre hiçbir dil düşünmeyi tam olarak ifade edemez.

Türk felsefe dünyasında da düşünme-dil ilişkisi önemli bir yer tutmuştur. Bu bağlamda, Bedia Akarsu, Nermi Uygur, Arda Denkел ve Betül Çotuksöken akla ilk gelen Türk felsefecileridir. Bedia Akarsu daha çok Humboldt'un aktarımını yapan bir düşünür olarak dikkati çekmektedir. Kültürün gelişimini dile bağlar. Ona göre düşünme ve dil birbirinden ayrılamazlar. Dilimizin sınırlarının dünyamızın sınırlarını da belirleyeceği gerçeğinden hareketle, anadil eğitimine önem verilerek, doğru düşünmeyi basaran bir toplum yaratılmasının önemini vurgular. Nermi Uygur felsefe dünyasına dilden ve dilin içinde yer alan kültürden girer. Düşünme ile dili birbirinden ayırmaz ve düşünmeyle dili bir bütünlük içinde ele alır. Kavramlar, Uygur'un felsefesinde önemli bir yer tutar; ona göre kavramlar düşünme ve dilde bulunur. Arda Denkел ise, anlama kavramının ne olduğunu açıklamaya çalışan bir kuram olarak görür düşünme-dil ilişkisini. Anlam olgusunun üzerinde durarak, hem anlamı hem de dili evrimsel bir çerçeveye oturtmaya çalışmaktadır. Denkел'e göre iletilecek her bir düşünce, kendi basına anlamsal bir içerik oluşturur. Ona göre dil, iletişim için zorunlu sayılmamalıdır. Kısacası, Arda Denkел dilsel davranışı, eylemi gerçekleştiren varlığın düşünebilen bir varlık olmasının zorunlu koşulu olarak kabul eder. Türk felsefesinde bir aydınlanma felsefesi olarak kabul edilen Betül Çotuksöken (Kaynardag, 2002:172) özellikle kavram ve kavramlaştırma üzerinde durmaktadır. Felsefi duruşunu disdünya-düşünme-dil bağlamı üzerinde kuran Çotuksöken "söylem" kavramını sıkça sorgulamaktadır. Günümüz Türkiye'sinin "söylem filozofu" olarak nitelendirilebilecek olan Çotuksöken'de dil çok önemlidir. Ona göre varolan-düşünen arasında uygunluk olmalıdır. Anlamin dilsel yapıda temellendiğini, insanlar arasında iletişimi sağladığını ileri sürmektedir.

Görüldüğü üzere; ileri sürülmüş bütün kavramların, bir yanda düşünme ve konuşmanın özdes tutulması ya da birbirleri içinde adeta eritilerek bir araya getirilmesiyle; öte yandan bunların aynı derecede mutlak ve hemen hemen metafizik biçimde birbirinden kopartılması ve ayrı tutulması gibi iki uç arasında yer aldığı görülecektir. İster bu uç noktalardan birini saf biçimde dile getirsin, isterse bunların bilesiminden oluşan, her iki kutbu birleştiren eksen üstündeki ara bir tutum benimsesin, düşünme ve dil hakkındaki bu kuramlar, ne olursa olsun bu uçların belirlediği sınırlar içinde kalmaktadır. Port Royal Mantığı'nın, dilleri "tüm dillerde

ortak olan mantıksal ön dayanakları” açısından ele alan anlayışına karşı, özellikle Humboldt’un sözünü ettiği “özel evren kavrayışları olarak diller” yaklaşımı ve dildeki çok çeşitliliği, “ulus tını” ne, özel evren kavrayışlarına bağlamış olması konuşma ile düşünme arasındaki ilişkilere yeni bir bakış açisi getirmiştir. Bu durumun, zaten belirsiz olan ilişkiyi iyice içinden çıkılmaz hale getirdiğini ileri sürmek olanaklıdır der. Düşünme dedigimizde “salt mantıksal düşünce” kastedilebileceği gibi, düşünmenin dille beraber ortak bilinç içerdigi de söylenebilir.

Düşünme-dil bağıntisini irdelerken, beyin araştırmaları da çok önem kazanmaktadır. Bu araştırmalarda asıl öne çıkan konu ise çokdisiplinli çalışmalara gereksinim duyulmasıdır. Nöroloji, psikoloji, fizyoloji, psikiyatri, biyoloji, antropoloji, istatistik, mühendislik gibi disiplinler birbiriyle etkilemektedir. Ancak bütün bu disiplinleri birleştirecek meta bir disipline yani felsefeye ihtiyaç vardır. Özellikle de “Dil Felsefesi”, ortaya konulan gelişmeleri evrenin gerçekleri açısından ele aldığımızda neyi, nereye oturtmak gerektiği konusunda yol gösterici olmak durumundadır.

I. BÖLÜM

I.1. VYGOTSKY'DE DÜŞÜNME VE DİL

Vygotsky düşünme-dil ilişkisi konusunda varsayımlarını geliştirmek için birçok çalışma yapmıştır. Özellikle *Düşünce ve Dil* adlı kitabında bu varsayımlarını ayrıntılı olarak incelemiş, daha sonraki çalışmalarında da oluşturduğu kavramları gözden geçirmiştir. Vygotsky'nin etkilendiği kişiler özellikle Marx, Engels ve Hegel'dir. Ayrıca Piaget, Blonski ve Werner de Vygotsky üzerinde çok etkili olmuştur. Vygotsky düşünme ve dilin gelişimi üzerinde durmuş, bununla birlikte düşünme ve konuşmanın en küçük birimi olan kelime ve anlami konusunda da varsayımlar ortaya koymaya çalışmıştır.

Maymunlar üzerinde yapılan çalışmalar düşünme ve konuşmanın farklı geliştiğini ve birbirinden farklı işlevlere sahip olduğunu göstermiştir. Vygotsky de maymunlarda yapılan çalışmalara göre düşünme ve dilin farklı genetik kökenlere sahip olduğunu çalışmalarında göstermeye çalışmıştır. Onlarda düşünme ve kelimenin herhangi bir bağlantısı yoktur; gelişmeleri birbirinden bağımsızdır ve aralarında sürüp giden sürekli ilişki de yoktur. Ama insanlarda tam tersi bir durum söz konusudur. Baska bir deyişle, aralarında çok yakın bir bağlantı vardır. Ancak bu bağlantıyı ortaya koyarken bunu da özellikle belirtmek gerekmektedir: Her ne kadar aralarında ilişki olsa da düşünme ve dil iki ayrı kavram olarak ele alınıp, birinin diğerine göre daha farklı bir gelişim göstermesi durumu göz ardı edilmemelidir. Bunu şöyle ortaya koyabiliriz: Günlük yaşamımızda bazen düşündüğümüzü tam olarak dile getiremeyebiliriz ya da konuşmamızın hızı düşünmemizin hızına yetişemeyebilir veya tam tersi. Bu yüzden de düşünme ve dilin gelişimi paralel değildir diyebiliriz. Düşünmenin gelişiminde öndilsel bir evre gözlemlenebilir. Dilde ise önzihinsel bir gelişim evresinden söz edilebilir. Vygotsky dildeki önzihinsel evrenin gelişimine örnek vermek için Koehler ve Buehler'den alıntı yapmıştır. Koehler ve Buehler'e göre bebeklerin çıkardıkları anlamsız sesler, ağlamaları ve ilk kelimeleri söylemelerine ilişkin dönem sempanze yası olarak kabul edilir. Bunun sebebi, bu durumun düşünmenin değil dilin gelişimiyle ilgili olmasıdır. İki yaşından önce

düşünme ve dilin gelişimi ayrıdır. Bu süre içinde yeni bir biçim oluşturmak için sanki bir kaptan erir ve birleşirler. Artık düşünme sözeldir. Dil ise mantıksal bir dizge haline gelir. Dil bu bağlamda düşünmeyi dile getiren ve zekâyâ hizmet eden durumundadır. Bu arada çocuğun sosyal gelişimi de çok önemlidir, çünkü gelişimi hızlandırabileceği gibi azaltabilir de. Sempanze deneylerinden de anlaşıldığı üzere kuramsal açıdan ulaşılan en önemli nokta, anlaksal tepkilerin konuşmadan bağımsız olmasıdır. Buehler bu konuda şöyle bir yorum yapmaktadır: “Eskiden konuşmanın, insanlaşmanın (Menschwerden) başlangıcı olduğu söylenirdi; böyle olabilir, ama alet kullanımının gerektirdiği düşünce, yani mekanik bağlantıların kavranması ve mekanik amaçları yerine getirmek için mekanik araçların yapılması, konuşmadan önce ortaya çıkmaktadır, veya daha da kısa söylemek gerekirse, konuşma ortaya çıkmadan önce eylem öznel olarak anlamlı, başka bir deyişle bilinçli olarak amaçlı hale gelmektedir.” (Vygotsky, 1998:69)

Dilin birçok işlevi vardır. Bir bakıma dil düşünmeyi düzenleyen bir araçtır; dil bunu kavramlar yoluyla yapar. Vygotsky’ye göre dilin temel işlevi iletişimseldir. Hem iletişimsel hem de benmerkezci konuşma sosyaldir, ancak farklı işlevler söz konusudur. Vygotsky’nin araştırmalarına göre konuşma önce dışsal sosyal bir konuşmadır, daha sonra benmerkezci, en son olarak da içsel konuşmadır.

Vygotsky benmerkezci konuşmanın çocuğun sosyal yaşamından daha bireysel nitelikli dönemine geçiş olduğuna inanır. Bu da çocuğun düşünmesiyle bağlantılıdır; çünkü çocuğun güçlüklerin üstesinden gelmesine yardımcı olur. Piaget’in düşüncelerinin aksine, Vygotsky benmerkezci konuşmanın yapısal ve işlevsel niteliklerinin dışsal, sosyal konuşmadan farklı olan bir dile dönüştüğünü önermektedir. Başka bir anlatımla, benmerkezci konuşma zamanla azalmaktadır. Benmerkezci konuşma gelişir ve içsel konuşmaya dönüşür. İçsel konuşmanın ortaya çıkmasıyla da benmerkezci konuşma zamanla azalır. Vygotsky bunu *Düşünce ve Dil* adlı yapıtında şöyle açıklamıştır: “Yetişkin birinin içinden konuşması, toplumsal uyarlanmadan çok kendisi için düşünmesini simgeler, yani benmerkezci konuşmanın çocukta gördüğü işlevle aynı işlevi görür. Ayrıca aynı yapısal özelliklere de sahiptir: hangi bağlam içinde söylendiğini bilmeyen bir baskısı için anlaşılmazdır; çünkü

konusan açısından açık olan şeylerin sözü edilemez. Bu benzerlikler bizi, benmerkezci konuşmanın gözden yittiği zaman zayıflayıp yok olmak yerine yer altına geçtiğini, yani içinden konuşmaya dönüştüğünü kabul etmeye götürmektedir. Bu değişimin gerçekleştiği yaşlarda çocukların zor durumlarla karşılaştıklarında, kimi zaman benmerkezci konuşmaya başvurdukları, kimi zamansa sessiz düşündükleri biçimindeki gözlememiz, bu ikisinin işlevleri bakımından esdeğer olabileceklerini göstermektedir. Bizim varsayımımız, içinden konuşma süreçlerinin yaklaşık olarak okul çağının başlangıcında gelişip kararlılık kazandığı ve benmerkezci konuşmada bu aşamada görülen hızlı azalmanın nedeninin bu olduğu yolundadır.” (Vygotsky, 1998:38)

Vygotsky düşüncelerini ispatlamak için sayısız deneyler yapmış, çalışmalarını üretimden çok gelişme sürecinin açıklanması üzerine odaklanmıştır. Benmerkezci konuşma üzerinde çalışmalarını aynen Piaget gibi düzenlemiş ancak Vygotsky deneylerine güçlükler ve engeller eklemiştir. Vygotsky, benmerkezci konuşma ve çocuğun içinde bulunduğu eylemler arasında bir ilişki gözlemiştir. Denekleri değişik etkinlikleri sırasında gözlemlerken, normal sorun çözümünü güçleştiren çeşitli engeller çıkartılmıştır. Zor durumlarda benmerkezci konuşma hemen hemen iki katına ulaşmıştır, ama benmerkezci konuşma uzun süre devam etmemiş, daha çok o an meydana gelen gerilimi azaltmış ve problemin çözümünü kolaylaştıran başka yolların keşfine yardımcı bile olmuştur. Bunun en güzel örneğini Vygotsky’de bulabiliriz: “(...) Bes buçuk yaşında bir çocuk tramvay resmi çizerken kursun kaleminin ucu kırıldı. Kalemi çok sert bastırarak çizmekte olduğu tekerlek yuvarlağını tamamlamaya çalıştı, ama kâgıtın üstüne derin bir izden başka bir şey çıkmadı. Çocuk kendi kendine ‘Kırıldı’ diye mırıldanarak kalemi bıraktı, sulu boya alını ve kaza geçirip kırılmış bir tramvay resmi çizmeye başladı. Ara sıra resminde meydana gelen değişikliklerle ilgili olarak kendi kendine konuşmayı sürdürüyordu. Bu örnekte çocuğun rastlantı sonucu harekete geçirilmiş benmerkezci konuşması, sürdürdüğü etkinliği öylesine açık biçimde etkilemiştir ki, artık bunu bir yan üründen, bir tür fon müziğinden ibaret sanmaya olanak yoktur. Deneylerimiz etkinlik ile benmerkezci konuşma arasındaki karşılıklı ilişkinin son derece karmaşık değişimler geçirdiğini göstermiştir. Benmerkezci konuşmanın ilk başlarda bir

etkinliğin sonucunu ya da etkinlikteki bir dönüm noktasını simgelerken, giderek nasıl önce etkinliğin ortalarına ve sonunda da en başına doğru yer değiştirdiğini ve bu arada yönlendirici ve tasarlayıcı bir işlev kazanarak çocuğun yaptıklarını amaçlı davranış düzeyine yükselttiğini gözledik. Burada çocuğun çizdiği resimlere ad koyarken izlediği ve herkesçe iyi bilinen gelişmeye benzer bir durum söz konusudur. Küçük bir çocuk önce resmi çizer, çizdiğinin ne olduğuna sonra karar verir; sonunda ise, ne çizeceğine önceden karar vermeye başlar.” (Vygotsky, 1998:37)

Gelişiminin başından benmerkezci konuşma sosyal konuşmanın yapısıyla bire bir aynıdır. Benmerkezci konuşma dönüşüme uğradıkça, sanki bağımsız ve tamamlanmamış bir durum göstermeye başlar. Konuşanların düşüncesi aynı olmaya başladıkça, dilin önemi ya da bir başka deyişle rolü o an en az seviyeye düşer. İçsel konuşma, deneklerin anlaşılma oranı arttıkça daha öne çıkar gözükmektedir. Eğer içsel konuşma ile benmerkezci konuşma birbiriyle ilintiliyse, benmerkezci konuşma bağlantısız gibi gözükmektedir. Benmerkezci konuşmanın sosyal konuşmayla benzerlik içeren özellikleri ortadan kalktığında, benmerkezci konuşma da yitip gider. Örneğin çocuklar duyulmadıkları ve anlaşılmadıkları bir durumla karşılaştıklarında benmerkezci konuşma azalmaktadır. Çocuk seslendirmeye pek ilgilenmemektedir. Çünkü telaffuz etmekten çok kelimeleri düşünmektedir. Okul çağındaki çocuklar bir engelle karşılaştıklarında durumu sessizce gözlemlerler ve bir çözüm bulurlar. Düşüncelerini tanımladıklarında okul öncesi çocukların sesli olarak düşündükleriyle benzer tanımlar ortaya koyarlar. Bu da sesli düşünmenin neden zamanla azaldığının en iyi ispatıdır. Başka bir anlatımla, aslında insanlar büyüdükçe sesli düşünceleri azalmakta ve bu, yerini içsel bir düşünmeye bırakmaktadır. Vygotsky bu konuda şöyle demektedir: “Deneylerimiz şimdiye kadar göz ardı edilmiş önemli başka bir noktayı daha ön plana çıkarmıştır: Düşünce süreçlerinin evriminde çocuğun etkinliğinin rolü. Benmerkezci konuşmanın boşlukta durmadığını, çocuğun gerçek dünyayla olan pratik alışverişiyle doğrudan ilişkili olduğunu gördük. Çocuğun yeni yeni amaçlı hale gelmeye başlayan eylemlerinden zeka unsurunu edinerek ussal etkinlik sürecine, onu oluşturan parçalardan biri olarak girdiğini ve çocuğun etkinlikleri karmaşıklaştıkça giderek artan biçimde sorunları çözmeye ve plan yapmaya yaradığını gördük. Bu süreç çocuğun eylemleriyle harekete geçirilmektedir;

onun uğrastığı nesnelere gerçeklikten başka bir şey değildir ve onun düşünce süreçlerine biçim verirler.” (Vygotsky, 1998:44)

Vygotsky benmerkezci konuşmanın içsel konuşmayla genetik köklere sahip olduğunu öne sürmektedir. Bir bakıma benmerkezci konuşma içsel konuşmanın anlaşılmasındaki anahtar durumdadır; bir başka deyişle, içsel konuşmanın bir önceki evresidir. Benmerkezci ve içsel konuşma benzer yapılara sahiptir ve her ikisi de zekâyı tamamlar. İçsel konuşma kişinin kendisi içindir; dışsal olarak yapıldığında sosyal konuşma ise başkaları içindir. İçsel konuşmanın birçok şekli vardır. Bir siirin ezberlenmesinde öne çıkan sözel bellek bir çeşit içsel konuşmadır. Dil her zaman için sese bağlı bir olgu değildir. Aynı zamanda işaretlerin kullanımı için işlevsel bir rol üstlenir. Böylece, dilin yazı biçiminin de en az konuşma kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Aslında yazı dili, dilin en ayrıntılı biçimidir ve çocuklukla yazı yazmayı öğrenmek için gereken gelişim seviyesinin önemi göz ardı edilmez. Özellikle, çocukların düşündükleri kelimeleri imlerle değiştirmesinin güçlüğü unutmamak gerekir. Vygotsky, Yerkes’in deneylerini de göz önünde bulundurarak bunu şöyle özetler: “(...) Dilin sese bağımlılığı bir zorunluluk değildir. Örnek olarak sağır dilsizlerin işaret dilini ve yine hareketin yorumundan oluşan dudak hareketlerinden söyleneni anlamaya verebiliriz. İlkel toplulukların dillerinde anlatımlı hareketler sesle birlikte kullanılır ve önemli bir rol oynarlar. İlke olarak, dil kendisini oluşturan malzemenin niteliğine bağlıdır. Eğer şempanzenin insan diline benzer bir yetiyi edinmek için gerekli anlığı sahip olduğu ve bütün sorunun sesleri taklit becerisinin eksikliğinden doğduğu doğruysa, o zaman şempanzenin yapılan deneylerde psikolojik işlevleri konuşmadaki seslerle tamamen aynı olan bazı anlatımlı hareket biçimlerinde ustalaşabilmesi gerekirdi. Yerkes’in kendisinin de sezindiği gibi, şempanzeler sesleri değilse de örneğin el hareketlerini kullanma konusunda eğitilebilirler.” (Vygotsky, 1998:64) Başka bir deyişle, Vygotsky kullanılan araçların hiçbir öneminin olmadığını ifade etmekte ve insanlarda konuşmanın oynadığı role benzer işaretlerin varlığının daha önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Bu noktada Vygotsky; Yerkes, Koehler ve Buehler'in özellikle maymunlarla yaptıkları deneylerin ve kendi çalışmalarının sonucunda, ileride yapacağı çözümlemede faydalı olacak olan vargılarını şöyle özetlemektedir:

- 1- Düşünce ve konuşmanın türeyişsel kökleri farklıdır.
- 2- Bu iki işlev farklı doğrultularda ve birbirinden bağımsız gelişmektedir.
- 3- Aralarında açık seçik ve değişmez bir ilişilim (correlation) yoktur.
- 4- İnsani maymunların bazı bakımlarından (ilk oluşum halindeki alet kullanımı) insaninkine biraz benzeyen bir anlıkları ve bambaşka yönlerinden (konuşmaların seçil yönü, bosalım işlevi, toplumsal bir işlevin ilk başlangıcı olması) insaninkine biraz benzeyen bir dilleri vardır.
- 5- Düşünce ve konuşma arasındaki insana özgü yakın karşılıklılık insani maymunlarda yoktur.
- 6- Düşünce ve konuşmaya soy gelişim açısından bakıldığında, düşüncenin gelişmesinde dil-öncesi bir aşamanın, konuşmanın gelişmesinde ise anlık-öncesi bir aşamanın varlığı açıkça görülmektedir. (Vygotsky, 1998:68)

Vygotsky düşünmenin gelişiminin dilde belirlendiğini ileri sürmektedir. Vygotsky'e göre düşünme önce somut kavram öbekleri içinde oluşur. Başka bir deyişle, konuşma düşünce olmaksızın keşfedilemez. Vygotsky bunu şöyle özetler:

- 1- Düşünce ve konuşma, öz oluşum bakımından farklı köklere sahiptir.
- 2- Çocukta konuşmanın gelişmesinde anlık öncesi bir aşamanın, düşüncenin gelişiminde ise dil-öncesi bir aşamanın varlığını kesinlikle saptayabiliriz.
- 3- Bu ikisi, belirli bir ana kadar birbirinden bağımsız biçimde farklı doğrular izlerler.
- 4- Belirli bir noktada bu doğrultular kesisir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşma da ussal hale gelir. (Vygotsky, 1998:72)

Vygotsky buraya kadar yaptığı çözümlerinde, özellikle düşünme ve konuşmanın soyagacını izlemeye çalışmıştır. Elde ettiği verilere göre de bu izlemeyi kesin çizgiler içine oturtmanın simdilik mümkün olmadığı sonucuna varmıştır. İnsani maymunların insanlara benzer bir anlığa sahip olup olmadıkları sorusu halen

yanit bulamamistir. Vygotsky'e göre nasıl çalışmalar yapılırsa yapılsın kesinlikle belli olan bir nokta vardır: “Hayvan dünyasında insansı anlıga giden yolla insansı konuşmaya giden yol aynı değildir; düşünce ve konuşma aynı kökten gelmemektedir.” (Vygotsky, 1998:78)

Vygotsky içsel konuşma üzerinde durarak bazı varsayımlar üzerinde çalışmış ve şöyle bir sonuca ulaşmıştır: “ (...) içinden konuşmanın işlevsel ve yapısal değişimlerin yavaş yavaş birikmesiyle geliştiği, konuşmanın toplumsal ve benmerkezci işlevlerinin farklılaşmasıyla aynı zamanda çocuğun dışından konuşmasından ayrıldığı ve son olarak çocuğun egemen olduğu konuşma yapılarının düşünmenin de temel yapıları haline geldiğidir.” (Vygotsky, 1998:81) Bu noktada Vygotsky tartışma götürmez ve büyük öneme sahip başka bir gerçeğe ulaşmaktadır. “Düşüncenin gelişmesi dil tarafından, yani düşüncenin dilsel araçları ve çocuğun toplumsal-kültürel deneyimi tarafından belirlenir. İçinden konuşmanın gelişmesi esas olarak dış etkenlere bağlıdır...” (Vygotsky, 1998:81)

Vygotsky düşünme ve dil gelişimini incelerken hayvanlarla yapılan deneylerin üzerinde durmuş ve elde edilen sonuçları çocukların üzerinde yaptığı gözlemlerle karşılaştırarak bazı sonuçlara ulaşmıştır. Her ne kadar konuşma ve anlığın ilk baslardaki gelişiminin hem hayvanlarda hem de çocuklarda aynı yolda geliştikleri gözlemlense de, içsel konuşma ve sözel düşünce noktasına geldiğinde bu söz konusu ikinci evrenin hiç de görüldüğü kadar basit olmadığı sonucuna varmıştır. “(...) Düşünce ve dil sorunu doğal bilimin sınırlarını aşarak, tarihsel insan psikolojisinin, yani toplumsal psikolojinin odak noktasını oluşturan sorun haline gelmektedir. Dolayısıyla sorunun başka bir biçimde ortaya konması zorunludur. Düşünce ve konuşma incelemesinin ortaya koyduğu ikinci sorun, ayrı bir araştırma konusunu oluşturacaktır.” (Vygotsky, 1998:82)

Vygotsky bu sorunun çözümlenmesine kitabının ilerleyen bölümlerinde kavram üstünde durarak ulaşmaya çalışmıştır. Bu noktada, Ortaçağ düşüncesinde önemli bir yeri olan Ockham'ın görüşlerini irdelemek gerekmektedir. Ockham öncelikle mantıksal formları saptamaya çalışmıştır. “Varlıksal, mantıksal ve dilsel

yapinin odagında yer alan terim’i böylece araştırmalarının temeli yapmış, terimleri aydınlatmakla ise girismistir. (...) Ona göre terim, dilsel ve mantıksal bir yapıdır.” (Çotuksöken, Babür, 2000:286)

Ockham terimlerin ne olduğunu anlamının üzerinde durulması gerektiği düşüncesindedir. Çünkü ona göre mantığımız akilyürütmelere dayalıdır. Akilyürütmeler de önermelere dayalı olduğuna ve önermeler de terimlerden oluştuğuna göre izlenecek yol kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. “(...) Varlık ile düşünmenin karşılaşması söylemde kendini gösterdiğine göre, söylemler büyük önem tasımaktadır. Öyleyse söylemin türlerini ortaya koymak gerekir: Boethius’u izleyen Ockham’a göre söylem; yazılı, sözlü ve kavramsaldir. Asil olan kavramsal boyuttur, başka bir deyişle zihinsel boyuttur...” (Çotuksöken, Babür, 2000:286)

Ockham bilimin şeylerle ilgilendiğini, mantığına bilimsel terimlerin çözümlenmesi demek olduğunu düşünüyordu. Ona göre mantık tümellerle ilgiliydi; bir başka anlatımla fiziksel durumları değil, terim ve kavramları ele alıyordu. Ockham *De Terminis*’te terim ve kavramları şöyle açıklıyor: “De Interpretatione’nin ilk kitabı üzerine Yorum’unda Boethius’un belirttiği gibi üç türlü söylem vardır: yazılı, sözlü ve kavramsal (Bu sonuncu sadece zihinde bulunur) (Patrologia Latina, J. P. Migne, ed. (Paris, 1947), T. 64, 297 B). Aynı şekilde terimlerin üç çeşidi vardır: yazılı, sözlü ve kavramsal. Yazılı terim, maddesel herhangi bir şey hakkında kaydedilen bir önermenin bir bölümüdür ve insan gözüyle görülebilme özelliği vardır. Sesletilen terim, yüksek sesle ifade edilen bir önermenin bir bölümüdür ve insan kulagiyla isitilebilme özelliği vardır. Kavramsal terim ise, doğal olarak herhangi bir şeyi gösteren ya da belirtilen ruh izlenimidir (yönelim-intentio); zihinsel bir önermenin bir bölümü olabilir; böyle bir önermede, bu önermenin gösterdiği şey hakkında bir varsayması, bir tahmini söz konusudur. Bu nedenle, kavramsal terimler ve onlardan oluşan önermeler, De Trinitate’nin 15. bölümünde yer aldığı gibi Augustinus’a göre, hiçbir dile özgü olmayan zihinsel sözcüklerden oluşmuşlardır (P.L.,T.42.1047). Onlar sadece anlama gücünde (intellectus) yer alırlar ve onların yüksek sesle ifade edilen bir varlıkları yoktur, her ne kadar onlara im (gösterge) olarak bağlı olan, sesletilen sözcükler yüksek sesle söylenebiliyorsa da.

Sesletilen sözcüklerin ruhun kavramlarına ya da anlatılmak istenenlere bagimli kilinan imler oldugunu söylüyorum; bu, ‘imlemenin’ kesin anlamından dolayı degil, onların her zaman öncelikle ve özellikle ruhun kavramlarını imlemelerinden dolayıdır. Sesletilen sözcükler, zihnin kavramlarınca imlenen seyler için kullanilir; böylece kavram birincil olarak ve dogal olarak herhangi bir sey iimler, sesletilen sözcükler ise ayni sey i ikincil olarak imler. Bu nedenle, sesletilen bir sözcük, zihnin özel bir kavramıyla imlenen herhangi bir sey i imlemede kullanilmistir. Kavram anlam degistirecekse, tek bir olguyla bile hatta herhangi bir yeni dilsel uylasim olmasa bile, sesletilen sözcük de anlamini degistirecektir. Sesletilen sözcüklerin ruhun izlenimlerin imleri oldugunu söylediğinde (16 a 3-7) Aristoteles’in demek istedig i budur ve sesletilen sözcükler kavramları imler (P.L.,T.64,298 A) dediginde Boethius’un demek istedig i budur.” (Çotuksöken, Babür, 2000:293-294)

Vygotsky *Düşünce ve Dil* adli yapitında düşünme-dil baglantisini irdelerken kavram ve kavram olusturma gibi konuları ayrintilariyla incelemistir. Bu noktada kavram ve kavram olusturma terimlerini felsefe ve psikolojide nasıl tanımlandig ini görmek Vygotsky’i anlamada yardımcı olacaktır. “Kavram” terimini sözlük tanimi açısından ele alindig ında *Felsefe Sözlüğü*’nde su betimlemeyle karsilasilir: “Kavramlar insan zihninin soyutlama etkinliginin ürünleri olarak ortaya çıkarlar.” (Güçlü, E.Uzun, S.Uzun, Yolsal, 2003:806)

Psikolojide ise kavram “Bir fikir, özellikle de bir kategoriye karsilik gelen ve o kategorinin temel özelliklerinden olusan soyut, genel bir fikir; seyleri, anlamlarını, hangi kategorilere veya gruplara ait olduklarını, ne ise yaradıklarını, hatırlamak ve anlamak için kullanılan zihinsel bir temsil (...)” şeklinde ifade edilir. (Budak, 2003:432)

Kavram olusumu (concept formation) *Psikoloji Sözlüğü*’nde şöyle ele alınmaktadır: “Kavramların, yani bir nesnelere, olaylar, durumlar veya nitelikler grubunun ortak özelliklerine ilişkin soyutlamaların (fikirlere) öğrenilmesi veya gelişmesi. İster dogruluk, adalet, nedensellik gibi soyut, ister elma veya armut gibi

somut olsun, bütün kavramların oluşumu soyutlama ve genelleştirme yoluyla gerçekleşir. Bazı otoriteler bu iki sürece ayrıca ayırt etme, bağlam ipuçları, tanım ve sınıflandırma süreçlerini de dahil etmektedir.” (Budak, 2003:432)

Vygotsky kitabının “Kavram Oluşturma Konusunda Deneysel Bir İnceleme” başlıklı bölümünde ilk olarak bir şey ifade etmeyen anlamsız sözcüklerle kavram oluşturma konusunu ele almıştır. Vygotsky’ye göre bir nesneyi herhangi bir kelimeyle eşleştirmek kavram oluşturmada tek başına yeterli değildir. Vygotsky bu görüşünü D. Usnadze’nin çalışmalarında temellendirmiştir: “Okul öncesi çocuklarda kavram oluşturma konusunda yaptığı ayrıntılı deneysel incelemede, bu yastaki bir çocuğun sorunlara tipki kavramlar kullanarak bu işi yapan bir yetişkininki gibi yaklaştığını, ancak bu sorunların çözümünde tamamen farklı bir yol izlediğini göstermiştir. Bunlardan ancak, bir yetişkinin kavramsal düşüncesi ile küçük çocuklara özgü düşünce biçimleri arasında esas farkı yaratanın amaç ya da belirleme eğilimi olmayıp, bu araştırmacıların incelemediği başka bazı etkenler olduğu sonucu çıkarılabilir. Usnadze, tam anlamıyla oluşmuş kavramlar görelilik olarak geç ortaya çıkmakla birlikte, çocukların sözcükleri kullanmaya ve bunların yardımıyla gerek yetişkinlerle gerekse kendi aralarında karşılıklı anlaşma sağlamaya erken çağlarda başladıklarına işaret etmektedir. Buradan da sözcüklerin kavramların işlevini üstlendiği ve bunların, kavramların gelişimi tamamlanmış düşünceye özgü düzeyine ulaşmadan çok önce iletişim araçları olarak hizmet edebileceği sonucuna varmaktadır.” (Vygotsky, 1998:87)

Buradan anlaşılan tam anlamıyla şudur: Sözcük kavram oluşturma sürecinin başlangıç noktasını oluşturur. Sözcük zamanla o kavramın sembolü haline gelmektedir. Vygotsky’ye göre soyut kavramlar ancak somut terim ve örneklerle açıklanabilir. Vygotsky bu durumu şöyle özetler: “(...) Çocuk, gelişmesinin erken bir döneminde sorunları kavrama ve bunların önüne koyduğu amaçları gözünde canlandırma yeteneğine sahip olmaktadır; anlama ve iletişim işleri çocukta ve yetişkinde esas olarak birbirine benzediği için, çocuk son derece erken bir yaşta kavramların işlevsel değerlerini geliştirir, ancak bu işleri yaparken kullandığı düşünce biçimleri bilesim, yapı ve işleyiş tarzı bakımından yetişkininkilerden derin

farkliliklar gösterir. Kavram olusturma süreci, ya da bir amaca yönelmiş herhangi bir etkinlik konusundaki temel soru, bu islemin hangi araçlarla gerçekleştirildiği sorusudur. Örneğin emegi insanın gereksinmelerinin doğurduğunu söylemek, emegi yeterince açıklamamaktadır. Aynı zamanda aletlerin kullanımı, yoklukları halinde çalışmanın gerçekleştirilemeyeceği uygun araçların harekete geçirilmesini de ele almak zorundayız. İnsan davranışının daha yüksek biçimlerini açıklamak için, insanın davranışını düzenleyip yönetmeyi öğrenmede kullandığı araçları ortaya çıkarmamız gerekir.” (Vygotsky, 1998:87-88)

Vygotsky kavram oluşturmaya ilgili çalışmalarında Sakharov’dan da etkilenmiş ve laboratuvarında kavram oluşturma sürecinin gelişimi konusunda çeşitli incelemeler yapmıştır. Sakharov’a göre kavram oluşturma aşaması çocuklukta başlar, ancak zihinsel işlemler ergenlik çağında oluşur. Sakharov’un “ikili uyarma yöntemi” olarak betimlenebilen bu yöntemi kısaca şöyledir: “Deneyin önüne, bir etkinliğin nesnelere, diğeri ise bu etkinliği düzenlemesine yarayabilecek işaretler olmak üzere iki grup uyarı konmaktadır.” (Vygotsky, 1998:89) Vygotsky bu yöntemin ayrıntılarına yer vermemiştir.

Vygotsky’e göre çocuklar kavram oluşturma sürecine girdikten sonra, bilişüstünü kullandıklarının farkına varmayıp, değişim geçirdiklerini de algılamadan ergenlik çağında tamamlanan bir süreç içine girerler. Vygotsky’nin Sakharov’un çalışmaları ve laboratuvarında yaptığı deneylerle ulaştığı sonuçlar şöyle özetlenebilir: “Sonunda kavramların oluşmasıyla sonuçlanan süreçlerin gelişmesi çocukluk çağının en başlarında başlamakta, fakat belli bir bileşim içinde kavram oluşturma sürecinin psikolojik temelini oluşturan anlaksal işlevler ancak buluş çağında olgunlaşmakta, biçimlenmekte ve gelişmektedir. Bu yastan önce, ileride oluşacak gerçek kavramların işlevlerine benzer işlevler gören belli anlaksal oluşumlara rastlamaktayız. Bileşim, yapı ve işlev bakımından, kavramların bu işlevsel eşdeğerleri ile gerçek kavramlar arasındaki ilişki, okulcuk ile oluşumu tamamlanmış organizma arasındaki ilişkinin aynisidir. Bu ikisini eşitlemek, ilk ve son aşamalar arasındaki uzun gelişme sürecini görmezden gelmek olur.” (Vygotsky, 1998:90-91)

Vygotsky'e göre gerçek kavramlar artan bir hızla oluşmaktadır. Ancak, ilkel oluşumlar henüz terk edilmemistir. Bu noktada, karmasalarla düşünme ve kavramlar arasında sürüp giden bir bocalama ve kararsızlık söz konusudur. Vygotsky bu konuyla ilgili sunu söylemektedir: “Kavram oluşturma, içinde temel anliskal işlevlerin tümünün yer aldığı karmasik bir etkinliğin sonucudur. Ancak bu süreç çağrışım, dikkat, imgeleme, çıkarsama, ya da belirleme eğilimlerine indirgenemez. Bunların hepsi sonuç için vazgeçilmez olmakla birlikte, zihinsel işlemlerimizi yönetme, bunların izlediği yolu denetleme ve bunları karşı karşıya bulduğumuz sorunun çözümüne yöneltmenin araçları olarak işaret ya da sözcük kullanılmadığı sürece yetersiz kalmaktadırlar.” (Vygotsky, 1998:91)

Vygotsky karmasalarla (complex) düşünme konusuna da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, çocukların önce karmasalarla düşündüklerini öne sürer. Ona göre dilin ortaya çıkış süreci, çocuğun zihinsel gelişimindeki karmasik biçimlenmeyle benzerlikler göstermektedir. Örneğin, çocuklar kendi izlenimlerini şeyler arasındaki bağlantılar olmaktan çıkarmakta ve nesnel düşünceye doğru adım atmaktadırlar. Bu noktada çocuk artık benmerkezciliği hayli aşmış durumdadır. “(...) Karmasalarla düşünme, nesnel ilişkileri kavramlarla düşünmeyle aynı biçimde yansıtmaya da, artık bağlantılı ve nesnel hale gelmiş bir düşünce türüdür(...) Karmasaların temelinde yatan olgusal bağlar, doğrudan deneyim sonucunda keşfedilmektedir. Bu yüzden bir karmasa, her şeyden önce aralarında olgusal bağlar bulunan nesnel somut bir gruplamasıdır. Bir karmasa soyut mantıksal düşünce düzleminde oluşturulmadığı için, onu yaratan bağlar gibi, onun yaratılmasında yardımcı olduğu bağlar da mantıksal birlikten yoksundur; bunlar çok değişik türlerden olabilir. Olgusal olarak var olan herhangi bir bağlantı belli bir ögenin bir karmasaya dahil edilmesine neden olabilir. Karmasayla kavram arasındaki temel fark da budur (...)” (Vygotsky, 1998:95-96)

Vygotsky karmasalarla düşünmenin beş aşamasının olduğunu öne sürmektedir. Birbirini izleyen bu beş aşama şöyledir:

- 1- Çağrimsal karmaşa
- 2- Koleksiyon karmasası
- 3- Zincir karmasası
- 4- Yaygın karmaşa
- 5- Yalancı-kavram

Vygotsky'nin karmasalarla düşünme ve asamalarına ilişkin belirlemelerine, Sakharov'un "ikili uyarma yöntemi" ve bu bağlamda oluşturulan deney ve deneklerle ulaştığı daha önce belirtilmişti. Ancak Vygotsky bu deneyin ayrıntılı bir belirlemesini yapmamaktadır. Bu konuda oluşabilecek boşlukların giderilmesi amacıyla Sakharov tarafından geliştirilen bu deney ve deneysel gözlemlere ilişkin değerlendirme EK-1 ve EK-2 de ayrıntılarıyla verilmiştir.

Vygotsky'nin karmasalarla düşünmenin birbirini izleyen bes aşamasının ayrıntılarına girilmeyecektir. Bu aşamaların ayrıntılı betimlemeleri yerine kısa tanımlarının verilmesinin düşünme-dil ilişkisindeki kavram ve kavram oluşturma sürecinin genel hatlarıyla algılanmasında yeterli olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu bes aşama kısaca şöyle özetlenebilir:

Çağrimsal karmaşa; "(...) sözcük, çocuk için tek bir nesnenin <özel ismi> olmaktan çıkmakta ve tipki insan ailelerindeki ilişkilerin çok ve değişik olması gibi birbirleriyle ilişkileri çok çeşitli olan nesnelerin oluşturduğu bir grubun soyadı haline gelmektedir." (Vygotsky, 1998:96) şeklinde ifade edilebilir.

Vygotsky'e göre "Çağrimsal karmaşa, şeyler arasındaki benzerlik ya da algısal bakımdan çağrıştırıcı başka bağlara dayanır." Koleksiyon karmaşa ise "nesneler arasında pratik deneyim içinde gözlenen ilişkilere dayanmaktadır." Başka bir anlatımla; nesnelerin çocuk üzerinde bıraktığı somut izlenimlerin koleksiyon yaparmışçasına birbirine benzer gruplar halinde bir araya toplanmasıdır. Bir pul koleksiyonunu ele alalım. Bir filatelist gözüyle bakıldığında, bir ülkeye ait pulların belirli bir tarihten başlayarak eksiksiz olarak bir araya getirildiği klasik veya ülke koleksiyonu; belli bir plana göre yapılan düzenlemelerden oluşan ve resim, şekil gibi

konuların esas alındığı tematik bir koleksiyon ya da pulların çıkış amaçlarına göre bir araya getirilmesinden oluşan motif koleksiyonlar kendi içlerinde özel ve somut anlamları olan gruplar oluştururlar. Çocukların gelişim aşamasında koleksiyon yapmalarının tavsiye edilmesi onların kavram oluşturma sürecine ulaşmalarında bir hayli yardımcı olacak çok açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Vygotsky üçüncü aşamayı zincir karmaşası olarak belirtmiştir. Aslında Vygotsky'e göre zincir karmaşası karmaşalarla düşünmenin en arı biçimi olarak değerlendirilmektedir. "Karmaşalarda aşama sırasına göre bir düzen yoktur: Bütün nitelikler işlevsel bakımdan esittir. Baska iki nesne arasında bir bağ oluşturulunca, örnek blok artık bütünüyle göz ardı edilebilir; bu nesnelerin de diğer öğelerin bazılarıyla hiçbir ortak yanı olmayabilir, ama yine de zincirin öğelerinden baska bir tanesiyle ortak bir niteliğe sahip oldukları için aynı zincirin parçaları olabilirler." (Vygotsky,1998:99)

Vygotsky'e göre zincir oluşturma, "karmaşalarla düşünmenin algısal bakımdan somut ve olgusal olan doğasını çarpıcı biçimde ortaya sermektedir." (Vygotsky,1998:100)

Dördüncü aşama ise yaygın karmaşa olarak betimlenen karmaşa türüdür. Vygotsky'nin çocuğun pratik eylem ya da algılama aşamasından doğrulanması pek de kolay olmayan genellemelerin gerçek yaşamdaki karşılıkları olarak gördüğü bu karmaşa türü, aslında sınırsız olacak kadar belirsizdir ve sonsuz bir genişleme gücüne sahiptir.

Vygotsky en son aşamayı kendi deyişiyle "karmaşalarla kavram oluşturma sürecindeki son ve en yüksek aşama arasındaki köprüyü oluşturan karmaşa türü" olarak tanımladığı yalancı-kavram olarak ifade etmektedir. Vygotsky bu karmaşa türünü bir geçiş halkası olarak görmektedir. Ona göre bu karmaşa türünün çocuğun gerçek yaşamındaki düşüncelerinde baskın bir rolü vardır. Vygotsky "(...) çocuğun zihninde oluşturulan genelleme, görüngül olarak yetkinleşmiş kavrama benzemekle birlikte psikolojik açıdan gerçek anlamda

kavramdan çok farklı olduğu, özü bakımından bir karmaşa olmaya devam ettiği” (Vygotsky,1998:101) için bu karmaşa türüne yalancı-kavram demistir. Aslında çocukların dil edimine bakıldığında, onların yetişkinlerle aynı dili konuştuğu, aynı kavramları özellikle de somut olanları bildikleri herkesçe gözlenebilen bir gerçektir. Ancak yine de çocukların kavramlara verdikleri anlamlarla yetişkinlerin verdikleri anlamlar aynı değildir. Örneğin çocuklar ve yetişkinler arasında sıklıkla karmaşa ve uyumsuzluklara yol açan “zaman” kavramını ele alalım. Çocuga “Tamam sana yarın çikolata alacağım.” sözünü verdiğimizde, çocuk o an için bunu kabullenmiş gözükmeyle beraber onun “yarın” kavramına verdiği anlam sizinkiyle aynı olmadığından bu konuşmanın hemen bes dakika sonrasında çocuk ne zaman çikolata yiyeceğim sorusunu size sorabilir. Çocuk bu noktada kendi tercihleri doğrultusunda yeni bir kavram oluşturmaktadır. Ona göre “yarın” o anki isteginin hemen yerine getirildiği andır.

Bu noktada, giriş bölümünde söylem filozofu olarak ele alınan Betül Çotuksöken’in *Felsefi Söylem Nedir?* adlı kitabındaki ‘kavram’ kavramıyla ilgili söylemlerine ve betimlemelerine yer verilmesi gerekmektedir. Çotuksöken kitabının bu bölümünde kavrami kavram yapanın ne olduğunu en temel sorun olarak ele almış ve bunu sorgulamıştır. Çotuksöken kavrami kavram yapanın ne olduğunu sorgularken, bu bağlamda birçok soruyu da beraberinde gündeme getirmiştir. Bu sorular şunlardır:

- Bir varolan olarak kavram nedir?
- Kavramın öteki türden varolanlarla ilişkisi nedir?
- Kavram nerededir?
- Kavram oluşma bakımından nerededir?
- Kavramın iletilebilme bakımından nerede yer alma ya da yer alabilme olanagi vardır?
- Kavram dış dünyada varolanlardan önce midir; yoksa sonra midir?
- Kisaca kavram kavramının anlamını belirleyen durumlar nelerdir?

Sorulara ilişkin yanitlarini ise asagidaki önermelerde dile getirmeye çalışmıstır:

- Kavramlar varolanin anlamına ilişkin çerçevelerdir.
- Kavramlar varolani bilmenin temelidir.
- Kavramlar-insansal bağlamda- yaratma edimine dayali olarak varolanların ve dış dünyada karsiligi olmayan varlıkların varolmasının temelidir.
- Kavramlar düşünme alanındadır ve varolandan sonradır.
- Kavramlar düşünme alanındadır; ancak kültür nesnelere, insanın yaratma gücünün ürünleri olan varolanlar bakımından da kavramlar varolanlardan daha öncedir.
- Kavramlar terim olarak da dildedir. Bu bağlamda kavramlar, her türlü iletişim olanaginin temelidir.
- Öyleyse kavramlar, varolani bilmeye, anlamlandırmaya ilişkin olarak oluşturulan ve düşünme alanında yer alan çerçevelerdir.

(Çotuksöken, 2000:25-26)

Çotuksöken'in sordugu sorular ve bunlara ilişkin olarak ortaya koyduğu önermeler kavrami kavram yapanın ne olduğunu betimlemektedir. Ancak düşünme-dil ilişkisi bağlamında kavramların ne derece etkin olduğu konusunu anlayabilmek için, Çotuksöken'in 'varolan' kavrami, 'kendi basına varolan' ya da 'dış dünyada varolan', 'düşünmede varolan', 'dilde varolan'a' ilişkin irdelemelerinin ayrıntili olarak ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu betimlemelere sonuç bölümünde tekrar dönülecektir.

Vygotsky düşünme-dil bağlantısını çözümlerken kavram, kavram oluşturma gibi süreçlere çok önem vermiştir. Bu noktada, Vygotsky'nin yine üzerinde çok durduğu bilimsel ve kendiliğinden kavramlara geçmeden önce, onun gözlem ve deneyleri sonucunda oluşturduğu kavramların kökenine ilişkin betimlemelerine kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Vygotsky kavram oluşturma sürecini üç aşamaya bölmüştür:

1. Sinkretizm (syncrenism): Vygotsky'e göre sinkretizm nesnelerin öznel ilişkilerle birleştirilmesi ve çocuğun bu nesnelere rastgele elde ettiği izlenimine kapılarak, bu nesnelere birbiriyle ilintisiz imgelerde nesneleştirme çabasıdır.

Sinkretizm döneminin üç alt aşaması vardır:

- a. Deneme-yanılma,
- b. Çocuğun görsel alanının düzenlenmesinde temellenen benmerkezcil seçim,
- c. Deneme-yanılma ve benmerkezcil aşamalarının birleşmesinden oluşmuş olan öğeler.

2. Karmasalar aşaması: Bu aşama daha önce ayrıntılarıyla ele alındığından açıklamaları tekrar edilmeyecektir. Karmasalar aşamasının ise beş alt aşaması söz konusudur. Bunlar sırasıyla;

- a. Çağrışımsal Karmaşa (The Associative Complex)
- b. Koleksiyon Karmaşası (The Collection Complex)
- c. Zincir Karmaşası (The Chain Complex)
- d. Yaygın Karmaşa (The Diffuse Complex)
- e. Yalancı-kavram Karmaşası (Pseudo-concept)

3. Kavramlar aşaması: Vygotsky bu üçüncü aşamayı şöyle açıklar:

"Gerçek yaşamda yeni oluşumların ortaya çıkması için ille de karmasalarla düşünmenin gelişmesini tümüyle tamamlaması gerekmez. Çocuğun yalancı-kavramlarla düşünmeye başlamasından çok önce ilkel biçimleriyle yeni oluşumlar gözlenebilmektedir. Ancak bunlar öz bakımından kavram oluşturma semamızın üçüncü bölümüne aittir. Eğer karmasalarla düşünme kavram oluşturma köklerinden biriye, bundan bağımsız diğer bir kökü de şimdi betimleyeceğimiz biçimler oluşturur. Bunların çocuğun zihinsel gelişmesinde karmasalarinkinden daha farklı bir türeyişsel işlevleri vardır. Karmasaların başlıca işlevi bağlar ve ilişkiler

kurmaktır. Dagnik izlenimlerin birlestirilmesi karmasalarla düşünmeyle baslar; bu düşünce biçimi, ayri ayri deneyim öğelerini gruplar halinde düzenlemekle daha ileride yapılacak genellemeler için bir temel yaratir. Ancak, gelismis biçimiyle kavram birlestirmeden daha fazla sey gerektirir. Bu tür bir kavram olusturmak için, ayni zamanda soyutlama yapmak, öğeleri seçip ayirmak ve soyutlanmış öğeleri içinde gömülü olduklari somut deneyimin bütününden ayri olarak ele almak da gereklidir.” (Vygotsky, 1998:114-115)

Vygotsky’e göre kavramların iki alt asaması vardır:

a. Gizil kavramlar (potential concepts): Vygotsky’e göre gizil kavramlar söyle açıklanmaktadır: “Gizil kavramlar yalnızca çok küçük çocuklarda değil, hatta hayvanlarda bile bir ölçüde var olacak kadar ilkel bir doğası olan bir tür yalıtıcı soyutlamanın sonucudur. Tavuklar, eğer erişilebilir bir yiyeceği simgeliyorsa, farklı nesnelere renk ya da biçim gibi belli bir özelliğe tepki gösterecek biçimde eğitilebilirler; Koehler’in sempanzeleri, bir sopaya gereksinme duyup de etrafta hiç sopa bulunmadığı zaman onun yerine başka uzun nesnelere kullanıyorlardı.” (Vygotsky, 1998:116)

b. Gerçek kavramlar (concept-proper): İleri düzeyde karmasalarda düşünmeyle birlikte gerçekleşen, soyut kavramlara hakim olma, çocuğa gerçek kavramları oluşturma sürecinde yardımcı olan kavramlara gerçek kavramlar denir. Vygotsky bunu şöyle özetler: “Bir kavramın çağrışımların karşılıklı etkileşimiyle değil, temel zihnin işlevlerinin tümünün özel bir bileşimi içinde yer aldıkları anlamsal bir işlem sonucunda oluşturulduğunu göstermiştir. Dikkatin etkin bir biçimde bir yerde toplanması, belli özelliklerin soyutlanması, bunların birleşiminin yapılması ve bir işaretle simgeleştirilmesinin araçları olarak sözcüklerin kullanımı, bu işleme yön veren şeydir. Kavram oluşturmaya götüren süreçler iki ana doğrultuda gelişir. Bunlardan birincisi karmaşa oluşturmadır: Çocuk farklı nesnelere ortak bir <soyadı> altında gruplar, bu süreç de çeşitli aşamalardan geçer. İkinci gelişme doğrultusu, belli ortak özelliklerin diğerlerinden ayırt edilmesine dayanan gizil kavramların oluşturulmasıdır. Her ikisinde de sözcük kullanımı, gelişmekte olan

süreçlerin ayrılmaz bir parçasını oluşturur ve sözcük, yönlendirici işlevini bu süreçlerle ulaşılan gerçek anlamda kavramların oluşturulmasında da sürdürür.” (Vygotsky, 1998:120-121)

Vygotsky düşünme-dil bağlantısını betimleme çabası içinde üzerinde önemle durduğu diğer iki nokta ise bilimsel kavramlar (scientific concepts) ve kendiliginden kavramlardır (spontaneous concepts). Vygotsky'e göre kendiliginden kavramlar bilinçdisidir (Vygotsky Freudçu anlamda bilinçdisi olandan ayırt etmek için bilinçli olmayan terimini kullanmaktadır). Bilimsel kavramlar ise ancak okulda öğretilirler. Vygotsky'e göre okullarda uygulanan müfredat uzun bir süreçte yayılıp gerekli kaynaklarla da desteklenirse bilimsel kavramların gelişimi kendiliginden kavramların gelişiminin önüne geçer. Bugün birçok gelişmiş Avrupa ülkesinde zorunlu eğitimin on iki yıl olmasının altında yatan temel sebeplerden birisi de budur. Vygotsky bilimsel kavramların yetişkinlerin önderliğinde ve eğitiminde şekillendiğini düşünmektedir, ayrıca çocuklar bilimsel kavramların gelişimi esnasında ayırt edici bir bilinç geliştirmektedir. Bütün bunlara ek olarak gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta da bilimsel kavramlar alanında çocuğun gösterdiği başarı kendiliginden kavramların gelişiminde de önemli bir rol oynar. Vygotsky bilimsel kavramların ve kendiliginden kavramlardan ayırt edilmesini savunur. Bunu da şöyle özetler: “Bilimsel kavramların incelenmesinin eğitim ve öğretim açısından getirdiği önemli sonuçlar vardır. Bu kavramlar hazır biçimde sunulmakla birlikte bunların edinilmesinde öğretim ve öğrenme önde gelen bir rol oynar. Öğretim ile bilimsel kavramların gelişmesi arasındaki karmaşık ilişkinin ortaya çıkartılması, önemli bir pratik görevdir. Bizi bilimsel kavramları gündelik kavramlardan ayırmaya ve bunları karşılaştırmalı olarak incelemeye götüren iste bu düşüncelerdir. Ne tür bir soruya yanıt aradığımızı açıklığa kavuşturabilmek için, - Piaget'nin çocuk düşüncesinin bir sürü özelliğini belirlemede ustaca kullandığı tipik bir gündelik kavram olan <erkek kardeş> kavramını alalım ve bunu çocuğa sosyal bilgiler derslerinde verilen <sömürü> kavramıyla karşılaştıralım. Bunların gelişmesi aynı midir, yoksa farklı midir? <Sömürü>, <erkek kardeş> in geçtiği gelişme sürecini aynen tekrarlar mı, yoksa psikolojik bakımdan daha değişik türden kavram midir? Biz, bu iki kavramın işleyişleri bakımından olduğu gibi, gelişmeleri

bakimından da farklı olmak zorunda olduklarını ve kavram oluşturma sürecinin bu iki değişik biçiminin birbirlerinin evrimini etkilemesi gerektiğini söylüyoruz.” (Vygotsky, 1998:129-130)

Vygotsky okulda öğretilen soyut kavramların zamanla deneyimlerin artmasıyla birlikte bir azalma eğilimine girdiklerini ve somut hale geldiklerini söyler. Bu süreç içinde kendiliginden kavramlar özbilincin nesnesi haline gelir ve kavramlaşırlar. Baska bir anlatımla, her biri kendi doğrultularında harekete geçerek ortada bir yerde buluşurlar. Vygotsky bunu kitabında şöyle açıklar: “Elde ettiğimiz verilerin, çocuğun bilimsel ve kendiliginden kavramlarının –örneğin <sömürü> ve <erkek kardeş> gibi- en bastan ters yönlerde geliştikleri varsayımını doğruladığı kanısındaız: Bunlar, birbirlerinden uzak noktalardan başlayarak harekete geçmekte ve sonunda buluşmaktadırlar. Bu, varsayımımızın kilit noktasını oluşturmaktadır. Çocuk kendiliginden kavramlarının bilincine göreli olarak geç varır; bunları sözle tanımlama, istediği gibi kullanma yeteneğine, bu kavramları edinmesinden çok sonra kavuşur. Kavrama sahiptir (yani kavramın belirttiği nesneyi bilmektedir) ama kendi düşünce eyleminin bilincinde değildir. Öte yandan bilimsel bir kavramın gelişmesi ise, genellikle sözlü tanımı ve kendiliginden olmayan işlemlerde kullanılmasıyla başlar. Bilimsel kavramlar, çocuğun zihnindeki yaşamlarına, kendiliginden kavramların ancak daha sonraları edindikleri düzeyden başlar.” (Vygotsky, 1998:157)

Bilimsel kavramlar bu noktadan itibaren yazılı sembollerin de yardımıyla aşağıya, kendiliginden kavramlar ise aksi yönde yani yukarıya doğru yol alırlar. Kendiliginden kavramların yukarıya doğru olan bu yolculuğunda duyuşal deneyimlerin de etkisi vardır. Vygotsky şöyle der: “(...) Denebilir ki, çocuğun kendiliginden kavramlarının gelişmesi yukarıya, bilimsel kavramların gelişmesi ise aşağıya, daha ilkel ve somut bir düzeye doğru ilerlemektedir. Bu durum, bu iki tür kavramın ortaya çıkış biçimlerindeki farkın bir sonucudur. Kendiliginden bir kavramın başlangıcı genellikle geriye doğru, somut bir durumla yüz yüze gelise kadar izlenebilir, oysa bilimsel bir kavram bastan itibaren nesnesine karşı <aracılı> bir tutumu içerir.” (Vygotsky, 1998:157)

Çocuk aslında kendiliginden kavramların olusumunun geç farkına varmaktadır. Kavramları bilmekte ancak bu düşünceyi henüz tanımamaktadır. Okullastırılmış ya da başka bir deyişle okullarda öğretilen bilimsel kavramlar bu farkındalığı kazandırır. Her kavram bir genelleme olarak kabul edilirse, kavramlar arasındaki ilişkinin de genellik ilişkisi olarak kabul edilmesi gerekir. Çocuk “kus” kavramını bilebilir ama serçe, güvercin, kırlangıç gibi türlerden söz edildiğinde genellik ilişkisini kuramayabilir. Vygotsky bunu şöyle ifade ediyor: “(...) Sözlü düşünce, algısal, nesnelere belirlenmiş düşüncenin bağımlı bir bileşeninden başka bir şey değildir. Dolayısıyla bu aşama, sözcük anlamının gelişmesinde baslarda yer alan ve sinkretizm-öncesi bir aşama olarak ele alınmalıdır. <Mobilya> ya da <giysi> gibi genelleştirilmiş ilk kavramın ortaya çıkışı, ilerleme açısından anlamlı ilk sözcüğün ortaya çıkışı kadar önemli bir belirtidir.” (Vygotsky, 1998:162)

Çocuğun eğitim süreci içinde bilimsel ve kendiliginden kavramların birbiri içine geçiş ve etkileşimlerinin sağlanması, çocuğun en yüksek anlama kapasitesine ulaşmasını sağlayacaktır.

Vygotsky düşünme-dil ilişkisiyle ilgili çözümlerinin en son basamağı olarak düşünce ve sözcük bağlantısını ele alır. Bu bölüm onun artık ölüm döşesinde bir stenografa dikte ettirdiği son bölümdür.¹ Ona göre bir kelimenin (sözcüğün) anlamı düşünme ve dilin en küçük parçasıdır. Sözcük anlamları sürekli bir gelişim içindedir. Bunu da şöyle açıklar Vygotsky: “Bir sözcüğün anlamı, düşünce ile dilin o kadar iç içe bir karışımını simgelemektedir ki, bunun konuşmaya mi yoksa düşünceye mi ait bir görüngü olduğunu söylemek güçtür. Anlamsız bir sözcük, boş bir sesten ibarettir; dolayısıyla anlam, <sözcük> ün bir ölçütü, vazgeçilmez bir bileşendir. O zaman konuşmaya ait bir görüngü olarak görülebilir. Ama psikoloji açısından her sözcüğün anlamı bir genelleme ya da bir kavramdır. Genellemeler ve kavramlar da yadsınamaz biçimde düşünce eylemleri olduklarına göre, anlamı düşünceye ait bir görüngü olarak ele alabiliriz. (...) Sözcük anlamı, düşünce konuşmada cisimlendiği ölçüde düşüncenin; konuşma düşünceyle bağlantılı olduğu

¹ Moll, 2004:42

ve onun tarafından aydınlatıldığı ölçüde de konuşmanın bir görüngesidir. Sözlü düşünceye ya da anlamlı konuşmaya –sözcük ve düşüncenin bir bilesimine- ait bir görüngüdür.” (Vygotsky, 1998:172-173)

Vygotsky sözcük anlamlarının devimsel ya da başka bir deyişle insanın zihin gücüyle birlikte sürekli bir hareket içinde olduğunu söylemektedir. Vygotsky’e göre sözcük anlamları duragan olamazlar. Vygotsky şöyle der: “Sözcük anlamlarının evrim geçirdiğinin ortaya çıkartılması, düşünce ve konuşma konusundaki incelemeyi çıkmaz bir sokaktan kurtarmıştır. Sözcük anlamları statik olmaktan çok dinamik olan oluşumlardır. Çocuk gelistikçe ve düşüncenin değişik işleyiş biçimlerine göre değişirler. Sözcük anlamları içsel dogaları bakımından değişime uğruyorsa, düşüncenin sözcükle olan ilişkisi de değişime uğruyor demektir. (...) Düşüncenin sözcükle olan ilişkisi bir şey olmayıp bir süreçtir; düşünceden sözcüğe, sözcükten düşünceye durmadan gidip gelen bir harekettir. Düşüncenin sözcükle olan ilişkisi bu süreç içinde, işlevsel anlamda bir gelişme olarak görülebilecek değişikliklere uğrar. Düşünce, sözcüklerle yalnızca dile getirilmekle kalmaz onlar aracılığıyla varlık kazanır. Her düşünce, bir şeyi başka bir şeye bağlamaya, şeyler arasında bir ilişki kurmaya yönelir. Her düşünce devinir, büyüyüp gelişir, bir işlevi yerine getirir, bir sorunu çözer. Düşüncenin bu akışı, bir dizi düzlemden geçen içsel bir hareket olarak ortaya çıkar. Düşünce ile sözcük arasındaki etkileşim konusunda yapılacak bir çözümlenmeye, bir düşüncenin sözcüklerle varlık kazanmadan önce içinden geçtiği değişik evre ve düzlemlerin araştırmasıyla başlamak zorunludur.” (Vygotsky, 1998:178-179)

Vygotsky düşünme ve sözcükler arasındaki ilişkinin karşılıklı bir değişim içinde olduğunu söylemektedir. Düşünce sözcüklerin yardımıyla varolur ve şeyler arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlar. Bu noktada Vygotsky çocuğun düşüncelerini sözcüklere aktarmada zorlandığını ileri sürer. Bunun nedeni de düşünce ve sözcüğün aynı kalıptan çıkmamasıdır. Vygotsky bunu şöyle özetler: “Bir çocuğun düşüncesi, tam da bulanık ve şekilsiz bir bütün olarak doğduğu için ifadesini tek bir sözcükte bulmak zorundadır. Çocuğun düşüncesi farklılıkça, bu düşüncenin tek tek sözcüklerle dile getirilmesi giderek zorlaşır ve çocuk giderek bilesik bir bütün

kurmaya baslar. Konusmada bir tümcenin farklılaşmış bütünlüğüne doğru ilerleme ise, çocuğun düşüncelerinin türdes bir bütünden iyi tanımlı parçalara doğru ilerlemesine yardımcı olur. Düşünce ve sözcük aynı kalıptan çıkmış şeyler değildir. Bir anlamda aralarında benzerlikten çok fark vardır. Konuşmanın yapısı, düşüncenin yapısını olduğu gibi yansıtmaz; bu yüzden düşünce, sözcükleri hazır bir elbise gibi üstüne giyemez. Düşünce, konuşmaya dönüşene kadar birçok değişime uğrar. Konusmada yalnızca ifadesini değil, gerçekliğini ve biçimini de bulur. Anlamsal ve sesçil gelişme süreçleri, tam da ters yönlerde olmaları nedeniyle öz bakımından birdirler.” (Vygotsky, 1998:180-181)

Vygotsky'nin düşünce-sözcük, sözcük-anlam ilişkilerine getirmeye çalıştığı psikolojik çözümler, felsefe özellikle de dil felsefesinin en başından beri yanıt aradığı konulardan biridir. Örneğin Platon *Kratylos*'ta adlar ile onların adlandırdıkları şeyler arasındaki ilişkinin doğal mı yoksa uylasımsal mı olduğunu tartışır. Vygotsky adlandırmayla ilgili çözümlerini şöyle özetler: “Bir sözcüğün anlambilimsel yapısında, belirtilen şey ile anlam arasında bir ayırım gözetiyor ve buna koşul olarak, bir sözcüğün adlandırma işlevini, anlamına gelme işlevinden ayırt ediyoruz. Gelişimin ilk, orta ve ileri aşamalarında bu yapısal ve işlevsel ilişkiler karşılaştırdığımız zaman, aşağıdaki türeyişsel kurallığı saptamaktayız: Başlangıçta yalnızca adlandırma işlevi, anlambilimsel açıdan yalnızca belirtilen nesne vardır; adlandırmadan bağımsız olarak anlam, daha sonra ortaya çıkmakta, daha önce izlemeye ve betimlemeye çalıştığımız doğrultularda gelişmektedir. Çocuk, kendi düşüncesini dile getirme ve başkalarının konuşmasını anlama yeteneğine ancak bu gelişme tamamlandıktan sonra tam anlamıyla kavusmaktadır. Bundan önce, çocuğun sözcükleri kullanımıyla yetişkinlerinki, nesnel olarak belirtilen şey bakımından çakışmaktadır, yoksa anlam bakımından değil.” (Vygotsky, 1998:184-185)

Vygotsky'e göre düşünme ve dil arasındaki ilişkinin tam olarak anlaşılması ancak zihinsel gelişimin anlaşılmasıyla mümkündür. Ona göre, dil çocuğun sadece edindiği bilgiyi ifade etmesi değildir. Düşünme ve konuşma arasında her ikisinin de birbirine desteklerini içeren bir bağlantı söz konusudur. Ancak bu noktada dil, düşünmeyi ve kişisel özellikleri biçimlendiren esas olgu olarak

değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Vygotsky'nin dil-anlam kuramları içinden zihinci olandan etkilendiği ileri sürülebilir. Levent Aysever'in felsefenin "söz"ü konu edinen dalına çıkış yolu arama denemesi olarak gördüğü *Söz'ün Yurtsuzluğu* başlıklı denemesinde zihinci kuramı şöyle ifade eder: "Aristoteles'ten başlayarak Frege'nin anlam ile göndergeyi birbirinden ayirmasına dek iki bin yılı aşkın bir süre felsefe tarihine egemen olmuştur. Daha çok dil-zihin ilişkisini sorgulayan bu dil-anlam kuramına göre, dil, insanın görünmez zihin içeriklerini baskalarına aktarmak için kullandığı görünür işaretlerden başka bir şey değildir. Dilde kullandığımız en küçük anlamlı anlatımlar olan sözcükleri zihnimizdeki idelerin/kavramların yerine, bu sözcüklerden oluşan tümceleri de kavramları birbirine bağlayarak oluşturduğumuz düşüncelerin yerine kullanırız. Hangi dilsel anlatımların hangi kavram ya da düşüncenin yerine kullanılacağını belirleyen şey uylaşımdır. Kısaca söylemek gerekirse, zihinci kuram, dilsel anlatımların, zihnimizdeki kavramlarla düşünceleri temsil ettiklerini; bir dilsel anlatımın, temsil ettiği zihin içeriği olduğunu ileri sürer." ²

Vygotsky çözümlenmeleri içinde günümüz düşünürlerinden Derrida'nın da eleştirdiği, yazıyı konuşmanın temsili olarak değerlendirilmesi ve arka plana atılmasına ilişkin görüşlerini de kitabında ortaya koymuştur: "(...) Yazılı iletişim, sözcüklerin biçimsel anlamlarına dayanır ve aynı fikrin iletilmesi için sözlü konuşmaya göre çok daha fazla sayıda sözcüğün kullanılmasını gerektirir. Hazir bulunmayan, kafası o anda pek ender olarak yazarın kafasındaki konuyla meşgul olan bir kimseye yöneltilmiştir. Bu yüzden iyice açılması gerekir; sözdizimsel farklılaşma doruk noktasındadır ve konuşmada kullanılması doğal olmayan yan ifadeler kullanılır. Griboedov <Yazı gibi konuşuyor> derken, günlük konuşmada ayrıntılı tümce yapılarının kullanılmasının yarattığı gülünç etkiye atıfta bulunmaktadır." (Vygotsky, 1998:201)

Yazı, salt düşüncelerin bir kaydı olarak kullanılamaz. Bu yüzden de çeviribilim sorunu günümüzde bir paradoks olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilin kültürle olan etkileşimini de göz önünde bulundurduğumuzda, çeviri için kültürler

² Ayrıntılı bilgi için bkz., *Adam Sanat*, Sayı 211, Ağustos 2003, ss: 35-43

üstü bir dil (meta-dil) kavramı söz konusu olmaktadır. Hele bir de şiir isin içinde girdiğinde bu sorun daha da büyümektedir. Vygotsky kitabında Humboldt'un bu konudaki düşüncelerini aktarırken kendi çözümlerini de vermiştir: “Humboldt, son zamanlarda dilbilimcilerin yakın ilgisini çekmiş olan dilin çok işlevli doğasına – işlev ve aynı zamanda kullandıkları araçlar bakımından birbirlerinden çok farklı iki biçim olan şiir ve düzyazıya ilişkin olarak daha önceden işaret etmişti. Humboldt'a göre şiir müzikten ayrılmaz; oysa düzyazı tümüyle dile bağımlidir ve kendisine düşünce egemendir. Dolayısıyla her birinin kendine özgü bir biçimi, dilbilgisi ve sözdizimi vardır. Her ne kadar Humboldt da, onun bu düşüncesini daha ileriye götürülenler de, buradan çıkacak sonuçların farkına gerektiği gibi varmamışlarsa da, bu, son derece önemli bir kavrayıştır. Onlar, yalnızca şiir ile düzyazı arasında, düzyazı içinde de fikir alışverişi ile sıradan konuşma – yani sadece havadislerin aktarılması ya da alışılmış gevezelikler – arasında bir ayırım gözetmişlerdir. Ama konuşmada daha başka önemli işlevsel farklılıklar da bulunmaktadır. Bunlardan biri diyalog ile monolog arasındaki ayırmadır. Yazılı ve içinden konuşma, monolog, sözlü konuşma ise, çoğu kez diyalogu temsil eder.” (Vygotsky, 1998:201-202)

Ioanna Kuçuradi, Bogaziçi Üniversitesinde 14-15 Kasım 2005 tarihinde düzenlenen Çeviribilim Sempozyumunda şöyle der; “Şiir yüksek sesle okumak için yazılır. Şiirde imge kulak aracılığıyla görülür. Bir dilin imgeleştiren kullanımı şiirin dilidir. Ses yaratılır. Bu ses sairin vermek istediği anlamı verir. Şiirde çeviri aslında sestir. Önemli olan aynı imgeyle şiiri yeniden kurmaktır.” Vygotsky'nin “dil anlam ve dilbilgisi yönleri arasındaki karşılıklı bağımsızlığı”, şairi ile “biçimsel yapı için söz konusu olan değişikliklerin anlamda da önemli değişikliklere yol açabileceği” şairini Ioanna Kuçuradi'nin sözlerinde bulmak mümkündür. Buradaki çözümleme şöyle olabilir: Herhangi bir dilde yazılmış olan bir eserin anlatmak istediğinin erkeğin kadına duyduğu aşk olduğunu düşünelim. Bu aşkı ifade etmek için de bir hayvan ya da çiçek imgesinin kullanıldığını ve bu imgenin o dilde eril olduğunu ama çeviri yapılan dilde ise o imgenin dişil bir sözcükle ifade edildiğini varsayalım. Bu durumda çeviri yapılan dilde erkeğin aşkını ifade edecek yeni bir eril nesne bulmak zorunluluğu ortaya çıkacaktır. Bir başka ifadeyle düşünme yolculuğumuza yeni bir

engel ve kavramlaştırma süreci eslik edecektir. Simdi bu noktada su sorulabilir. Dil mi düşünmeyi sekillendiriyor?

Vygotsky *Düşünce ve Dil* adli yapitinda çözümlemelerini söyle sonuçlandırmaktadır: “Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki, yasayan bir süreçtir; düşünce sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir. Düşünce yoksun bir sözcük, ölüdür; sözcüklerle cisimlenmeyen bir düşünce, bir gölgeden ibaret kalır. Ama bunların arasındaki bağlantı değildir. Gelisme süreci içinde ortaya çıkar ve kendisi de evrim geçirir. Incilin <<Baslangıçta Söz vardı>> deysisine karşılık, Goethe Faust’a <<Baslangıçta eylem vardı>> dedirtir. Buradaki amaç sözün değerini düşürmeye çalışmaksa da, bu ikinci biçimi, vurgulamayı farklı yapmak kosuluyla kabul edebiliriz: Baslangıçta eylem vardı. Söz baslangıç değildi –önce eylem vardı; söz, gelismenin eylemi taçlandıran sonucudur. (...) Gerçekliği algıdan farklı bir biçimde yansıtan düşünce ve dil, insan bilincinin dogasının anahtarını oluşturmaktadır. Sözcükler, yalnızca düşüncenin gelismesinde değil, bir bütün olarak bilincin tarihsel büyümesinde de merkezi bir rol oynarlar. Bir sözcük, insan bilincinin bir mikrokozmosudur.” (Vygotsky, 1998:216)

Vygotsky’nin kitabını yazdığı günden bugüne yaklaşık yetmiş yıllık bir süre geçmiş ve özellikle psikolojide çok önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak Vygotsky’nin düşünceleri zamana karşı yenik düşmemiş ve güncelliğini korumuştur. Vygotsky’nin gelişim kavramı aynı zamanda bir eğitim kuramı olarak kabul edilmektedir. Aslında, onun eğitim kuramı, bir kültürel iletim kuramı olmasının yanı sıra bir gelişim kuramıdır da. Vygotsky için eğitim bireyin sadece kapasitesinin gelişimi değildir. Ona göre eğitim tarihsel bir süreç ve ilk insandan bu yana insanlığın kültürel bir gelişimidir.

I. 2. VYGOTSKY VE DİYALEKTİK YÖNTEM

Platon *Kratylos*'ta Sokrates'in agzından şöyle der: "İmdi soru sormasını ve cevap vermesini bilen kimseye sen, diyalektikçi'den başka bir ad verir misin?" (Platon, 200:390c) İste bu noktada Vygotsky'nin diyalektikçi yöntemi kullandığı savlanabilir, çünkü o düşünme-dil ilişkisiyle ilgili çözümlenmelerinde, sorular sormus, bunlara yanıtlar aramis ve çeşitli kisilerin ve psikolojik akımların yöntemlerini irdelemiş, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuş, kendi yaptığı deney ve gözlemlerle karşılaştırmıştır. Ancak Vygotsky'nin diyalektik yöntemden yararlandığı görüşünü ileri sürerken, bir Marx ve Hegel olduğunu söylemek çok da doğru olmaz. Marx, Hegel ve Engels Vygotsky'nin özellikle etkilendiği düşünürlerdir. Dolayısıyla diyalektik yöntem Vygotsky için rastlantısal değil bilinçli bir tercihtir. Afsar Timuçin *Düşünce Tarihi 3* adlı çalışmasında Hegel'in diyalektik yöntemini şöyle açıklar: "Hegel felsefesinin baslıca özelliği düşünülür olanla gerçek olanın, düşüncenin biçimleriyle doğanın biçimlerinin mutlak özdeşliğidir. Öyleyse Hegel'de her şeyi tam bir bütünlük içinde ve kesintisiz bir akış içinde kavramak olasıdır. Ari Fikir olarak belirlenen Tanrı, oluşum durumunda olan Tanrı tüm bütünselliğin ve tüm gelişiminin yasasını kendinde taşıyacaktır. Bu yasa da diyalektikğin ta kendisidir. Diyalektik denilen bu tam anlamında belirleyici yasaya göre her şey bir başka şeyle karşılaşmadan kendini ortaya koyamaz. Bir şeyin kendini ortaya koyusu sav, karşıtını ortaya koyusu karşısav'dır. Sav, karşısav'da dışlaşır, hatta yabancılaşır, bir başka şey durumuna geçer. Sav kendini yeniden bulana kadar, daha zengin bir biçimde yeniden bulana kadar sürer bu. Bir kendine dönüş olan üçüncü evrede, sav ve karşısav kendilerini asan bilesimle sarılırlar. "Bilesim karşıtları yadsımaz, karşıtları birleştirir." Savdan ve karşısav'dan oluşan bilesim, yeni bir üçlemede yeni bir bilesimi yaratmak üzere kendi karşıtıyla birlikte ortaya koyar yani yeniden sav olur ve karşısav'ini kurar." (Timuçin, 2005:298)

Düşünce ve Dil adlı eser dikkatlice incelendiğinde Vygotsky'nin diyalektik yöntemini bulmak çok da zor değildir. Vygotsky, kitabının Piaget'nin çocuğun dili ve düşüncesi hakkındaki kuramına ayırdığı ikinci bölümünde, diyalektik yöntemin

nasil ustaca kullandigina iliskin önemli örnekler verir. Bu örneklerden birincisi, psikolojinin bunaliminin nedenine iliskin Vygotsky'nin çözümlemesi; ikincisi ise Piaget'nin benmerkezci-işsel konuşma dönemlerine iliskin getirdigi betimlemeleri nasil elestirdigidir.

Her ne kadar 1934 yilindan sonra bilim her asamada çok önemli gelişmelere sahne olsa da Vygotsky'nin çözümlemeleri günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Psikolojinin bugünkü bunalimini o günlerden gören Vygotsky bu bunalimi kitabinda söyle ortaya koymaktadır: “Bütün büyüklüğüne ragmen, Piaget'nin çalışması da, psikolojideki öncü çağdas çalışmaların tümünde olduğu gibi ikilik (duality) illetiyle malüldür. Bu bölünme, psikolojinin sözcüğün gerçek anlamıyla bir bilim haline gelirken içinden geçmekte olduğu bunalima eslik etmektedir. Bunalım, bilimin olgusal verileriyle, uzun zamandan beri materyalist ve idealist dünya görüşleri arasında tartışma konusu yapılmış bulunan yöntemsel ve kuramsal öncülleri arasındaki keskin çelişmeden kaynaklanmaktadır. Bu mücadele psikolojide, belki de diğer bütün bilim dallarındakinden daha şiddetli olmaktadır.” (Vygotsky, 1998:28)

Vygotsky'e göre Piaget çocuğun benmerkezci konuşmadan işsel konuşmaya geçişini görmekte başarısız olmuştur. Piaget çocuk sosyalleştikçe benmerkezci konuşmanın zaman içinde yok olduğunu düşünmektedir. Vygotsky ise benmerkezci konuşmanın yok olmadığını sadece işsel konuşmaya dönüştüğünü, yani bir bakıma yer altına girdiğini savlar. Bunu da söyle özetler: “Çocuğun toplumsal konuşması belli bir yasta oldukça keskin biçimde benmerkezci ve iletişimsel olmak üzere ikiye bölünmüştür. (Piaget'nin, sanki toplumsal hale gelmeden önce başka bir şeymiş gibi toplumsallaşmış diye adlandırdığı konuşma biçimi için, biz iletişimsel terimini kullanmayı yegliyoruz. Bizim görüşümüze göre, işlevleri farklı olmakla birlikte, iletişimsel ve benmerkezci biçimlerin her ikisi de toplumsaldır.) Çocuk baskalarıyla olan toplumsal davranış biçimlerini işsel-kisisel ruhsal işlevler alanına aktardığı zaman, benmerkezci konuşma ortaya çıkar. Çocuğun daha önceleri toplumsal olan davranış örüntülerini kendi iç süreçlerine aktarma eğilimi, Piaget tarafından da gayet iyi bilinmektedir. Kendisi de başka bir bağlamda, çocuklar arasındaki tartışmaların

mantıksal düşünceye başlamaya nasıl yol açtığını betimlemektedir. Kanimızca, çocuk kendi kendine baskalarıyla konuştuğu gibi konuşmaya başladığı zaman da benzer bir durum söz konusu olmaktadır. Kosullar onu durup düşünmeye zorladığı zaman, yüksek sesle düşünmesi olasıdır. Genel toplumsal konuşmanın bölünmesiyle farklılaşmış benmerkezci konuşma, zamanla hem içe hem de mantıksal düşünmeye yarayan içinden konuşmanın ortaya çıkmasına yol açar. Aynı bir dilbilimsel biçim olarak benmerkezci konuşma, sesli konuşmada içinden konuşmaya geçişteki en önemli olumsuzsal faktör, sesli konuşmanın işlevlerinin farklılaşması ile sesli konuşmanın bir bölümünün içinden konuşmaya kesin dönüşmesi arasında yer alan bir ara aşamayı oluşturmaktadır. Benmerkezci konuşmaya taşıdığı büyük kuramsal önemi kazandıran da, işte bu geçişte oynadığı roldür. Konuşmanın gelişmesi hakkında sahip olunan görüş, tamamen benmerkezci konuşmanın oynadığı rolün nasıl yorumlandığına bağlı olarak değişmektedir. Bu yüzden, önce toplumsal, sonra benmerkezci, daha sonra içinden konuşma biçimindeki bizim konuşma semamız, sesli konuşma, fısıldama, içinden konuşma şeklindeki geleneksel davranışçı semadan da, Piaget’in sözsüz içe yönelik düşünceden başlayarak benmerkezci düşünce ve konuşma aracılığıyla toplumsallaşmış konuşma ve mantıksal düşünceye ulaşan dizisinden de farklıdır. Bizim görüşümüze göre, düşüncenin gelişmesinin gerçek yönü, bireyselden toplumsallaşmaya değil, toplumsaldan bireyselle doğru’dür.” (Vygotsky, 1998:40-41)

Bu bağlamda, Vygotsky’nin düşünme ve dil ilişkisine özgün ve bilimsel bir yaklaşım getirmesinin yanı sıra diyalektik yöntemin uygulamaları üzerine zengin bir gösteri sunduğu kabul edilebilir. Vygotsky’nin diyalektik yöntemi rastlantısal değil, bilinçli bir tercih olarak kullandığı daha önce söylenmişti. Vygotsky’nin çalışmalarının en önemli dönüm noktası, çocuğun ilk hece ve hareketlerinden oluşan konuşma öncesi döneminden lise çağına kadar olan bir sürecin gelişim semasının ortaya konmasıdır. Vygotsky çözümlerine metafiziksel belirlemelerle başlamaz. Bu noktada Marx ve Hegel’in iyi bir izleyicisidir. Çözümlerinin en başına kendi içinde birtakım çelişkileri olan ve Vygotsky’ye göre anlamlı en küçük birim olan “sözcük”ü koyar ve nesnenin dinamiğini kendi kökensel gelişimi içinde aydınlatma çabasına girişir. Her basamak sanki kendi içinde tamamlanmış gibi görünmektedir.

Bu nokta da Vygotsky aynı Marx'ta olduğu gibi materyalisttir. Afsar Timuçin'in kaleme aldığı *Düşünce Tarihi 3* adlı çalışmasında Marx'ın materyalist görüşünü şöyle açıklar: "Toplumcu öğreti en yetkin anlatımına Marx'ın ve Engels'in düşünceleriyle temellenen Marx'çı öğretilerde kavustu. Lenin şöyle der: 'Her felsefenin, özellikle modern felsefenin en büyük temel sorunu düşünceyle varlığın ilişkisi sorunudur. Birincil öge hangisidir, düşünce mi doğa mı?' Lenin bu soruyu şöyle yanıtlayacaktır: 'Nesnel gerçeklik kendisini yansıtan insan bilincinden bağımsız olarak vardır.' Bu formül Marx'çı bilgi kuramının temel ilkesidir. Lenin'in yanıtı yeni değildir, ancak son derece belirleyicidir. Daha önce Marx ve Engels su formülü ortaya koymuşlardır: 'Bilinç yasağı belirlemez, yaşam bilinci belirler.' Platon'la köklesen idealist bakış açisi öznenin nesne üzerindeki baskın gücünü benimsiyordu; Aristoteles'le başlayan gerçekçi bakış nesnenin özne üzerinde belirleyici olduğunu bildiriyordu. Bu tarihsel çatışmada Marx'çı düşünce gerçekçilik kutbunda yer alır ve maddeden başka bir gerçeklik olmadığı görüşünü ortaya koyar. Maddenin ve ona bağlı güçlerin sürekli evrimi dünyanın çeşitli görünüşlerini açıklamaya yetecektir. Marx'a göre eski maddeci bakış açilerini bu yeni maddecilikten ayırmak gerekir: 'Eski maddeciliğin bakış açisi burjuva toplumdur. Yeni maddeciliğin bakış açisi insan toplumdur, toplumsallaşmış insanlıktır.' Bu noktada Marx, kuram üzerinde yoğunlaşmaya almış olan dikkatleri dış dünyaya, uygulamaya çevirir. Şöyle der: 'Toplumsal yaşam özünde uygulamadır.' Öyleyse bu yeni düşünce içinde filozofun dış dünyaya etkin bir biçimde yönelmesi gerekecektir: 'Filozoflar dünyayı çeşitli biçimlerde yorumlamaktan öteye geçmediler, ancak önemli olan dünyayı dönüştürmektir.' Marx'a göre bireysel ve toplumsal yaşam tümüyle maddi ve iktisadi etkenlerle kosullanmıştır. 'Bireylerin yaşamlarını ortaya koyuş biçimi tam tamına onların ne olduklarını yansıtır. Onların ne oldukları da üretimlerinden, hem ürettikleri şeylerden hem üretme biçimlerinden bellidir. Bireylerin ne olduğu üretimlerinin maddi kosullarına bağlıdır demek ki.' Buna göre toplumsal ve siyasal yaşam kosulları tam tamına iktisadi etkinliklerin bir sonucudur: 'Belli bir biçime göre üretici bir etkinlik ortaya koyan belli bireyler belli toplumsal ve siyasal ilişkilere girerler. Her özel durumda deneysel gözlemin olgularda hiçbir kurguya ve gizlemeye düşmeden toplumsal ve siyasal yapıyla üretim arasındaki

bagintiyi göstermesi gerekir. Toplumsal yapı ve devlet siki sikiya belli bireylerin yasamsal süreçlerinden dogarlar.’” (Timuçin, 2005:338-339)

Vygotsky'nin yöntem ve çalışmaları sonucunda elde ettiği bulgular dogrultusunda, düşünme-dil ilişkisinin gelişim basamakları dört ana başlıkta toplanabilir. Bunlar;

1- İlkel veya dogal basamak: Davranış seviyesinde, özhihsel konuşma ve önsözel düşünce,

2- Naif psikoloji: Çocugun kendi vücudu, nesne ve oyuncaklarla olan deneyimi, mantıksal anlamını anlamadan, dilsel yapısının dogru kullanımında süreklilik gösteren bir artış,

3- Benmerkezci konuşma: Kendi içinde oluşan problemlere çözüm olacak harici simgelerin kullanımı (Sayı saymak için parmakların kullanımı gibi). Benmerkezci konuşma sürekli azalmakta ve gizemli bir hal almaktadır.

4- İçsel-büyüme: Dis eylemleri içe dönmeye başlamıştır (akıldan saymak, mantıksal bellek, sessiz konuşma). İçsel konuşma kısaltmalar haline dönüşmektedir. Örneğin çocuğa “Baba nerede?” diye sordugumuzda, artık özne bilinen bir gerçek olduğundan alacagımız yanıt şöyle olacaktır: “Banyoda.”

Vygotsky'nin düşünme-dil bağlantısıyla ilgili çalışması, sonuçları ve yöntemleri açısından diyalektik yöntemin materyalist bir uygulamasıdır. Hegel ve Marx özne-nesne bağlamında nesnellığın anlaşılmasını, Vygotsky ise bu ilişkinin öznel kısmının anlaşılmasını sağlamıştır. Düşünme-dil bağlamında nesnel olan dil, öznel olan ise düşünmedir.

II. BÖLÜM

PIAGET'DE DÜŞÜNME VE DİL

İsviçreli bilim adamı Jean Piaget, çocuğun düşüncesinde kendine özgü bir düzen ve mantık olduğunu savlayarak, öğrenmenin gizemini ortaya koymaya çalışmış ve çocukların yetişkinlerden çok daha farklı düşündükleri sonucuna varmıştır. Piaget, çocuk mantığının özellikle yetişkinlerle karşılaştırıldığında çok karmaşık bir yapıya sahip olduğunu düşünmektedir. *The Language and Thought of the Child* adlı eserinin birinci basımının önsözünde bu karışıklığı şöyle ifade eder: “Çocuk mantığı gerçekten çok karmaşık bir alandır. Bu alanda yapılan her çalışma anında, işlevsel ve yapısal psikoloji, mantık ve hatta bilgikurami bağlamında bir sorunla karşılaşılır. Bu labirentte düzgün bir yol tutturmak hiç de kolay değildir. Ayrıca psikolojiyle ilintili olmayan sorunların savuşturulması da başlı başına bir problemdir. Eğer deneysel sonuçların tümdengelim bir açıklamasını yapma gayretine zamanından önce girersek, bilim tarihi ve ilkel insanların ruh halinin yönlendirdiği önyargı ve basit benzesimlere yenik düşme tehlikesiyle karşı karşıya kalırız. Daha da kötüsü, her ne kadar psikolojik bir tutum sergilenmeye çalışılsa da, isteyerek ya da istemeyerek bağlanmış mantık sisteminin veya bilgikuramının önyargılarının esiri olmak da cabasıdır. Kitapların düz mantığı ve sağduyunun naif gerçekliği, bilissel psikolojisinin düşmanı olup, birinden kaçtığımızda diğerinin eline düşmek de bizi bekleyen tehlikelerden bir kaçıdır.” (Piaget, 2002:xvii-xviii)

Piaget'nin *The Language and Thought of the Child* adlı kitabında ilk olarak yanıtını aradığı soru şudur: “Çocuk konuşarak hangi ihtiyaçlarını tatmin etme eğilimindedir? Bu sorun ne tamamen dil ne de sadece mantık problemidir; aslında işlevsel psikolojiye ait bir durumdur. Ancak, çocuk mantığının irdelendiği her durumda, araştırmaya böyle bir soruyla başlama gereksinimi vardır.” (Piaget, 2002:1)

Piaget, bu sorunun yanıtının görüldüğü kadar kolay olmadığı ve ilk bakışta çocuğun dilinin de yetişkinlerdeki gibi sadece düşünceleri iletme çabası içinde

oldugu yanilgisina düstügümüzü ileri sürer. Gerçekte, yetiskin düsüncelerini bir sekilde ifade etmek için dili kullanir. Bunun sonucunda da dil bir iletisim araci olarak ya da bazen de yalnızca emir, istek ve çeşitli eylemleri bildirmek için kullanilir. Ancak Piaget, her ne kadar yetiskinlerde dilin sadece bir iletisim araci olarak kullanildigi gibi yaklasimlarin da oldugunu ifade etmekle beraber kendine de su soruyu sormaktan alikoyamaz: “Acaba yetiskinler dili her zaman için bir iletisim araci olarak mi kullaniyorlar?” Çünkü Piaget, insanların içsel konusmalarinin yani sira, toplumun hemen her kesiminden insanların kendi kendilerine konustuklarini, hatta monolog yaptiklarini bile ileri sürer –ki bu da kendi yasamlarimizi gözlemledigimizde pek de yanlis bir varsayim degildir. Bu durum bir bakima sosyallesmenin hazirlik asamasidir. Baska bir deyişle, eger dilin islevi sadece iletisim olsaydi, o zaman sözel düşünmenin açıklamasini yapmanın da olanaksiz olduğu ileri sürülebilir.

Bu noktada, asil çeliski sudur: Nasıl oluyor da kesin ve belli anlamlar tasıyan sözcükler düşünceyi bir sekilde kapatıp, baska ifadelere bürünüp üstü kapalı söylemler silsilesi haline gelebiliyorlar? Piaget bunun düşünme ve dil arasındaki iliskinin anlasılmasıyla ilgili tartisimalardan kaynaklandigini düşünmektedir. Zaten böyle bir tartismanin varolması bile dilin islevinin sadece düşünceyi iletmekle yükümlü olmadığını ortaya koymaktadır. Dilin bu islevsellik sorunu yalnızca çocuklar için değil yetiskinler için de basli basına bir problem olarak karsımıza çıkmaktadır.

Piaget sözü edilen bu sorunlardan yola çıkarak degisik yas gruplarından olusan çocukların günlük konusmalarini kaydetmiş ve gözlemlerini çeşitli istatistik verilerle doğrulamaya çalışarak, düşünme ve dil iliskisini anlama çabasına girmistir. Piaget’ye göre, mantik ve dil iç içe geçmiş olup birbirlerine bagli şeylerdir. Bu yüzden de çalışmasına 6 yas çocuklarla başlayarak, arastirmasını daha ilginç bir boyuta tasımaya çalışmistir. Yaptigi çalışmada çocuk dilinin sadece düşünceyi iletteği görüşünden uzak durmuş ve bunun aksini ispatlamaya çalışmistir.

Piaget'nin kullandığı teknik kısaca şöyle açıklanabilir: Yaşları 6 olan iki erkek çocuğu Rousseau Enstitüsüne bağlı Çocuk Evi'nde, tamamen serbest bir ortam sağlanarak, bir ay süresince bütün söyledikleri satır satır kaydedilerek izlemistirlir. Çocuklar istemediği sürece, hiçbir yetişkinin kendilerine karışmasına izin verilmemistir. Çocukların tamamen serbest bir ortamda izlenmelerinin en önemli nedeni, çocukların sosyalleşme süreçlerini ve dillerini daha rahat gözlemlemektir. Bu incelemenin sonucunda, deneklerin tüm söyledikleri numaralanmıştır. Çocukların çeşitli nedenlerle kesintiye uğramış, yarım kalmış cümleleri de ayrıca numaralandırılmıştır. Bu ortam içinde kaydedilmiş veriler Piaget'nin kitabında şöyle ifade edilmiştir:

23. Pie (Römorkuyla birlikte bir tramvay resmi yapan Ez'e): Ama tramvayın arkasına takılan vagonların bayrağı yok. (Yanıt yok)
24. (Tramvayından söz ederek): Arkaya takılan vagonları yok... (Kimseyle konuşmamaktadır. Kimse cevap da vermez.)
25. (Béa'ya): Bu vagonu olmayan bir tramvay. (Yanıt yok)
26. (Hei'ye): Bu tramvayın vagonları yok, Hei, bak, rengi kırmızı da değil hem, görüyor musun?
27. (Lev yüksek bir sesle "Tuhaf bir çocuk" der. Lev bu sırada uzaktadır ve herhangi bir kişiye hitap etmemektedir.) Pie: Tuhaf bir çocuk! (Tramvayını çizmeye devam etmektedir.)
28. Tramvayı beyaz bırakacağım.
29. (Hemen yanı başında kendi resmini çizen Ez şöyle der, "Ben sarı yapacağım."), Hayır, tamamen sarı yapmaman lazım.
30. Bak, merdiven yapıyorum. (Béa, "Öğleden sonra gelemem, ritmik jimnastik dersim var," diye cevap verir.)
31. Ne dedin? (Béa aynı cümleyi tekrarlar.)
32. Ne diyorsun? (Béa cevap vermez. Ne dediğini unutmamıştır ve Ro'yu iter.)
33. (Béa'ya) Onu rahat bırak sana.
34. (Mille B. Ez'e onla gelip gelmeyeceğini sorar), Ez, buraya gel, bitmedi. (34 kez), Öğretmenim lütfen, Ez bitirmedi.
35. (Kimseyle konuşmaksızın), Ben siyah taşlar yapıyorum.

36. (Id), Güzel...bu taslar.

37. (Ez'e), Senden daha iyi, degil mi? (Yanit yok. Ez önceki cümleyi isitmemistir.)
(Piaget, 2002:7-8)

Piaget'nin 6 ½ yasındaki Pie'yi örnek olarak seçmesinin nedeni, Pie'nin sahip olabilecegi en sosyal anin yakalanmasidir. Dolayisiyla, sürekli olarak yakin arkadasi Ez'in yaninda oturup, resim yapmakta olan ve devamlı Ez'le konusan Pie'nin dili, sadece düşünceyi iletmek için kullandiginin varsayilmasi oldukça dogaldır. Ancak konusulan ve kullanılan cümlelere dikkat edildiginde aslında bu durum hiç de varsayildiği gibi degildir. Pie kurdugu ve kullandigi birçok cümleyle aslında kimseyle konusmamakta; çizmekte oldugu resmi yüksek sesle düşünmektedir. Bu noktada, çalışırken ya da düşünürken kendi kendine konusan yetiskinlerden pek de farklı degildir. Piaget yukarıda çevirisi verilmeye çalışılan örnekten yola çıkarak birtakim saptamalarda bulunmüstür. Piaget'ye göre çocuk dilinin islevlerinin siniflandirmasi söyle ifade edilmektedir: Piaget bu siniflandirmayı benmerkezci ve sosyallesmis dil olarak iki büyük bölüme ayirmistir. Çocuk benmerkezci konusma çerçevesinde, kime ne söylediğini ya da dinlenip dinlenmediğini dikkate almaz. Sadece kendi zevki için konusmaktadır. Piaget benmerkezci konusmayı üçe ayirir:

- Tekrarlama
- Monolog
- İkili monolog veya kolektif monolog

Sosyallesmis konusma ise Piaget tarafından dört ana baslikta toplanmistir:

- Uyarlanmis bilgi
- Elestiri
- Emir, rica ve tehditler
- Sorular ve Yanitlar

Piaget bu basliklari kitabinda teker teker ele almıs ve örneklerle betimlemiştir:

1- Tekrarlama: Çocuk konuşmaya başladığı ilk zamanlarda duyduğu her sözcüğü yinelemektedir. Hatta sadece sözcükleri değil, ses ve heceleri de taklit etmekten çok zevk alır. Davranış açısından bakıldığında, taklit Claparède'e göre ideomotor³ bir uyarlamadır. Böylece çocuk çevresinde bulunanların hareket ve fikirlerini bir bakıma yeniden üretir. Ancak kişilik ve sosyalleşme bakımından ele alındığında, tekrarlama, Baldwin ve Janet'nin ileri sürdüğü gibi, daha çok "ben" ve "bendisi" kavramlarının birbirlerine karıştırılmaları anlamına gelir.

Çocuk bu noktada, kendini taklit ettiği nesneyle özdeşleştirerek bunu bir çeşit oyun haline getirir. Tamamen sosyalleşme gibi görünen bu oyun, aslında Piaget'ye göre tamamen benmerkezdendir. Bu yüzden de, özellikle 6-7 yaş grubu çocuklara bir şey açıklandığında ve bu açıklama tekrar geri istendiğinde, çocuklar aslında söylenenleri tekrar etmekle birlikte, bütün söylediklerinin kendi dünyalarında yarattıklarını düşünürler. Bir başka anlatımla, Piaget'ye göre tekrarlama oyununa benzemekte ve çocuk karşısında bir muhatap bulamadığı zamanlarda bile bu oyundan zevk almaktadır. Piaget bunu çeşitli örneklerle açıklamaya çalışır: "(Öğretmen tarafından kendisine sellüoit kelimesi öğretilen Lev, bir başka masada resim yapmakla meşgul olduğu halde sürekli tekrarlar: Leloid, lele le loid...)" (Bir akvaryumun önünde durmaktadırlar. Pie grubun dışında ve gösterilenlere tamamen ilgisizdir. Birisi "triton" der: Pie tekrarlar: "Triton...triton." Guguklu saatin çaldığını duyan Lev : "Kuku...kuku" der. (Piaget, 2002:12)

Aslında bu tip tekrarlamaların konuyla hiçbir ilgisi yoktur. Bu noktada önemli olan, bu tekrarlamaların sıradan bir konuşmanın ortasında birdenbire ortaya çıkmalarıdır.

³ Ideomotor eylemleri: Bariz iradi çabaların sonucu olmaktan ziyade, ağır basan fikirlerin otomatik disavurumları olan eylemler veya kas hareketleri. Örneğin zihin cümleyi kurma işiyle meşgulken, konuşma veya yazma sırasında düşünceleri dile getirme, bu türden bir eylemdir. (Budak, 2003: 379)

Piaget bu noktada bir baska örnege geçmektedir:

Jac Ez'e : "Bak, kilotun gözüküyor." O esnada odanın baska bir tarafında olan Pie hemen tekrarlar: "Bak, kilotum, sonra da gömlegim gözüküyor." (Piaget, 2002:13)

Piaget'nin bu örnekte göstermek istediği şey sudur: Aslında bu konuşmada gerçeğe uygun hiçbir şey yoktur. Pie burada konuşmaya katılmaktan çok, duyduğu sözcükleri tekrarlayarak oyun oynamak arzusundadır. Piaget'nin verdiği örneklerden yola çıkarak şöyle bir saptamada bulunulabilir: Çocuklar duydukları kelimeleri tekrarlamaktan çok, sözcüklerle oyun oynamayı tercih etmektedirler. Çocuklar herhangi bir işle meşgulken birbirlerini dinlemeden konuşurlar. Dile getirilen sözcükler hemen diğer çocuk tarafından kapılır ve sadece tekrarlanır ya da aşağıda açıklanmaya çalışılacağı gibi monolog haline getirilir.

2- Monolog: Piaget monolog kavramını açıklayabilmek için iki önemli saptamada bulunmuştur.

1- Çocuk tek başına olduğunda bile konuşmak zorundadır. Oyunlarını sözcük ve haykırımlarla süsler. Bazen çocukların tamamen sessiz kaldığı anlara rastlansa da, çocuklar bu sessizliğin içinde bile herhangi birisine bir şey söylemeseler de konuşmaya devam ederler.

2- Çocuğun yalnız olduğu anlarda bile yaptığı işe sözcükleri katması genelde karşılaşılan bir durumdur. Ancak çocuk yaptığı işle söz arasındaki ilişkiyi tersine çevirerek, yaptığı eylemin kendiliginden ulaşamayacağı noktaya, sözcükleri kullanarak ulaşabilir. Baska bir deyişle, sözcükleri kullanarak, çocuk hiçbir yetişkin ya da baska bir yasıyla ilişkiye girmeden yeni bir kurgulama yapabilir. Bu da dilin büyüdüğüdür bir bakıma.

Bu iki saptamayla Piaget, monologun çocukların dilsel gelişimlerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaya çalışmış ve özellikle de 6-7 yaş grubunda bulunan çocukların baska çocukların arasında bulduklarında bile monolog halinde konuştuklarını gözlemiştir.

Piaget'nin, basit monolog çeşitlerine ilişkin verdiği örnekler şöyledir:

“Lev tek basına masasında oturmaktadır: “Ben bu resmi yapmak istiyorum, orada... Bir şey çizmek istiyorum, yaparım ben. Bunu yapmak için büyük bir kâğıt lazım.”

Lev bir oyunu bozar: “İste! Hepsi yıkılıyor.”

Lev resmini bitirmiştir.”Simdi başka bir şey yapmak istiyorum.” (Piaget, 2002:15)

Piaget bu örnek yoluyla gerçek monologla karşılaştığımızı öne sürmektedir. Örnekteki çocuk sadece kendini muhatap alarak, neler yapacağını bildirmeye devam etmektedir. Aslında bu noktada yetişkinlerin içsel düşünme bağlamında yaptıkları monologlar, çocuklar tarafından isitilebilir şekilde yapılmaktadır. Piaget, Lev'in sürekli kendisiyle ilgilenen bir çocuk olmasından dolayı, kolektif monologu meydana getiren özelliklerden yararlanabilmektedir der.

Piaget'ye göre Pie'de monologlara daha az rastlanmaktadır. Pie'nin monologlarında daha çok, gerçekleştirdiği eylemlere uyum sağlama çabası görülmektedir. Pie'nin monologlarına örnek olarak Piaget şu örneği vermiştir:

53. Pie matematik kitabını alır ve sayfalarını çevirmeye baslar: 1,2...3,4,5,6,7...8,8,8,8,8 ve 8...9. dokuz numara, dokuz numara, dokuz numara (sarki söyleyerek). Ben dokuz numarayı istiyorum (bu sayıyı çizdiği resimle göstermek istegindedir)

54. (Sayı tahtasının önünde duran Bea'ya bakar, ama onunla konuşmaz). Simdi 9'u, 9'u, 9'u yapıyorum, 9'u yapıyorum. (Çizer)

55. (Öğretmen bir şey söylemeksizin masanın yanından geçer) Bak, öğretmenim, 9,9,9... dokuz numara.

56. (Sayı tahtasının yanına gider. Amacı, çizdiği sayının, tahtada hangi renkte olduğunu görmek ve ona göre yapmaktır). Pembe tebesir, 9 lazım. (Sarki söyler)

57. (Geçmekte olan Ez'e) : Dokuz yapıyorum, ben--(Ez) Ne yapıyorsun?. Küçük daireler.

58. (Kaleminin basına bir kaza gelmiştir) Ayy. Ayy!

59. İşte yine 9
(Piaget, 2002:15-16)

Piaget'ye göre bu örneğe dayalı olarak çocuk monologunun iki çeşidi ortaya çıkmaktadır. Ona göre bu noktada dil, çocuğun yaptığı eyleme eşlik etmek veya bir ivme kazandırmaktan çok, kendini bir tatmin aracı olarak eylemin yerini almaktadır. Baska bir deyişle, buna çocukların kelimelerle büyü yapabilmesi de denmektedir. Ancak Piaget buna çok ender rastlandığını söylemekte ve genelde çocuğun tam bir yalnızlık içinde olması gerektiğini ileri sürmektedir. Piaget'nin saptadığı ikinci nokta ise: “Çocuk bir süre sonra monologdan öyle zevk alır ki, bir süre sonra hareket etmekte olduğunu bile unuttur ve kendi kendine konuşmaktan başka bir şey yapmaz. Bu noktada sözcükler artık gerçekliğe verilen emirler gibidir.” (Piaget, 2002:16)

Piaget çocukların katkısız ve karşılıklı monologlarla, kendi kendine yaptığı monologlarla ulaştığını öne sürmektedir. Bunu da şöyle örneklendirmektedir:

“İşte geliyor (kaplumbaga). Geliyor, geliyor, geliyor. Çekil yolundan, Da, geliyor, geliyor, geliyor... Gel kaplumbaga!”

“Bir süre sonra, akvaryumu seyredip devamlı monolog yaparak: “Ah, (bir çeşit kertenkele) bu koca dev balığı görünce sasırmadı mı?” – Kertenkele, ye bakayım su balıkları!” (Piaget, 2002:17)

Bu monolog çocuğun çevresindekilere emir verme durumuna güzel bir örnektir. Sonuç olarak; Piaget'ye göre bu kategorideki monologların genel özelliği sözcüklerin sosyal bir işlevi olmadığıdır. Ona göre konuşma bu noktada düşünceyi iletmez, sadece çocuğun yaptığı eylemi tamamlamak, kuvvetlendirmek ve eşlik etmek amaçlarına hizmet eder.

Piaget'ye göre bu durumda karşı düşüncelerin ileri sürülebileceği söylenmektedir: “Bu noktada daha çok, dilin ilkel işlevinin basit bir saptaması söz konusudur ve çocuk, baskalarına emir verdiği ya da baskaları ile konuştuğu gibi, burada da, kendi kendine veya çevresindeki şeylere emirler veriyor ya da kendi kendine konuşuyor. Elbette öncelikle baskalarını taklit etmekle ise başlamasa ve

ailesini çağırarak onlara etkileme ihtiyacını duymasa, çocuk, belki de hiçbir zaman konuşmasını öğrenemezdi; başka bir deyişle, bu anlamda monolog baskaları sayesinde öğrenilen sözcüklerin birdenbire ortaya çıkmasından başka bir şey değildir. Ancak bunu unutmamak gerekir, çocuk bütün bu öğrenme süreci içinde kendi görüşüyle diğerlerininkini birbirine karıştırmaya bir bakıma mahkûmdur. Diğer yandan, taklit ettiğini de bilmemektedir. Böylece, diğerleriyle konuştuğu kadar kendi kendine de konuşur ve bunu anlamsız sözlerle veya geçmiş durumları devam ettirmek zevkiyle yaptığı kadar emirler vermek için de yapar. Öyleyse monologun, dilin sosyalleşmiş biçiminden önce mi, sonra mi geldiğini söylemek mümkün değildir; her ikisi de bu içinden haykırışın ve sözcüklerin eyleme eşlik ettiği ve daha sonra eylemi sürdürmeye çalıştığı karışık durumdan meydana gelmişler ve her ikisi de oluşlarının devamında bir diğerini etkilemişlerdir.” (Piaget, 2002:17-18)

Piaget’in de söylediği gibi, çocuk yetişkinliğe doğru yol aldıkça, dilin ilkel bir işlevi olmasının yani sıra çocukluğa ait bir özellik olan monologun da zamanla yok olduğu görülür.

3- Kolektif monolog: Piaget’ye göre kolektif monolog çocuk dilinin benmerkezci kategorileri içinde en sosyal olanıdır. Çünkü kolektif monologda sadece konuşma zevki dışında baskaları önünde konuşma ve onların ilgilerini kendi eylem ve düşünceleri üzerine çekme ya da çektiğini sorma durumu da söz konusudur. Bu noktada, kolektif monolog yaptığı düşünülen bir çocuk, aslında kimseyle konuşmamaktadır. Bu yüzden de kimse tarafından dinlenmez. Bu duruma bazı çocuksu yetişkinlerde de rastlamak mümkündür. Bu tip yetişkinler söylediklerinin dinlendiği düşüncesiyle kendi kendilerine konuşmayı alışkanlık haline getirmişlerdir.

Piaget kolektif monologun anlaşılmasını sağlamak için aşağıdaki örnekleri verir:

Öğretmen çocuklara baykuşların gündüz göremediklerini söyler. Lev: “Görmediklerini ben de biliyorum.”

Lev (grup halinde çalışılan bir masadadır): “Daha önce ay yapmıştım, şimdi değiştirmek zorundayım.”

Lev seker kirintilarini toplar: “Diyorum ki, benim bir sürü gözlüğüm var”.

Lev: “Benim onu öldürmek için bir silahim var. Diyorum ki, ben atli bir yüzbasiyim. Hem atim hem de silahim var.” (Piaget, 2002:19)

Piaget’ye göre bu cümlelerin baslangici oldukça ilginçtir. “Ben”, “benim” ifadeleriyle başlayan cümleleri herkesin dinleyecegi düşünülür. Piaget’ye göre, bu noktada katkisiz monologdan ayrilirlar. Ancak içerikleri nedeniyle monologa da esittirler. Çocuk burada eylemini yüksek sesle düşünmekten baska bir sey yapmaz. Ama hiç kimseye bir seyler öğretmek iddiasinda da degildir.

Piaget benmerkezci konusmayi bu üç baslikta betimledikten sonra, dört kategoriye ayirdigi sosyallesmis konusmayi yine örneklerle zenginlestirerek açıklamaya çalismistir.

4- Uyarlanmis Bilgi: Uyarlanmis bilgi, bir çeşit yalanci bilgi olan kolektif monologdan ayirmak için kabul edilen bir ölçüttür. Uyarlanmis bilginin basarisi çocuğun kendisini baskalarına dinletmesi ve onlara bir seyler öğretmesini basarmasidir denilebilir. Çocuk bu noktada onu izleyenin bakis açısından konusabilmektedir. Bu andan itibaren dilin asil islevi düşünceyi iletmeğdir. Piaget’ye göre çocuk diyaloglarının ayrintili bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Çocuklar arasindaki tartisma aliskanligi nedeniyle, çocukların karsilikli konusmalarinda mantik ve tümdengelim ilk kurallarına rastlamak mümkündür. Piaget bu noktada, uyarlanmis bilgiyi deneklerin kurdugu cümleler çerçevesinde irdelemek ve benmerkezci kategori içinde açık bir şekilde tanımlamak çabasindadir.

Uyarlanmis bilgiye su örnek verilebilir:

“Lev, Geo’ya loto oyununda yardım etmektedir: “Sanirim böyle olacak.” Geo, bir esi daha bulunan karti gösterir. Lev: ”Eger birini kaybedersen, digeri kalir.” Daha sonra: “Sende aynisindan üç tane var.” Ya da “Nasil yapilacagini anliyor musun?”

Öğretmen. Ar’i Roger diye çağirir. Pie: “Onun adi Roger degil” (Piaget, 2002:21)

Bu bağlamda kullanılan cümleler ikili monologlardan kesinlikle çok farklıdır. Burada çocuğun asıl amacı karşısındakine bir şeyler öğretebilme çabasıdır. Bu nedenle de daha çok karşısındakinin bakış açısına göre konuşmasını sürdürmeye çalışır. Bu yüzden de anlaşılmak ister ve anlaşılmadığını düşündüğü noktada ısrarlı davranır. İkili monologlarda ise sözün nereye gittiği hiç önemli değildir.

Doğal olarak uyarlanmış bilgide çocuk istediği her şeyden konuşabilme özgürlüğüne sahiptir. Bunun için çocuğun ihtiyaç duyduğu tek şey aşağıdaki örnekte olduğu gibi sözlerinin uygun bir muhatap bulabilmesidir.

Ez ve Pie, beraber tuğladan bir kilise yapmaktadırlar. “Bunu paralellerle de yapabiliriz. Paralelleri koymak istiyorum.” (Piaget, 2002:21)

Bu bağlamda kolektif monologla uyarlanmış bilgi arasındaki ayırımı daha net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Çocuğun kendisinden her söz ettiği an kolektif monologdur. Baska bir deyişle çocuk karşısındakini kendisi dışında herhangi bir bilgiden haberdar ettiğinde ya da kendisinden konuşurken aynı zamanda bir diyalog içine girdiğinde uyarlanmış bilgi; kimseyle işbirliğine girmeden, diyalog içinde bulunmadığı durumları ifade eden biçimine de kolektif monolog denir.

Piaget, verdiği tanımlamaların ışığı altında ve kolektif monologun baskalarını, söyleyenin eylemine katılmasını sağlama konusundaki yetersizliğini, özellikle de Pie ve Lev’deki uyarlanmış bilginin kolektif monologa oranla yarı yarıya olmasının dikkat çekici olduğunu söylemektedir. Piaget bu noktadan yola çıkarak çalışmalarında kullandığı iki deneyin neye dair bilgi aldıklarının ve çocuk tartışması denebilecek bazı durumlarda nasıl tartışmalarının izlenmesi gerektiğini savunur.

Piaget’ye göre çocukların açıklamalarında “ne için”e verilen yanıtlar, asla “hangi nedenle” anlamında değildirler. Bir başka anlatımla, gözlemlediğimiz bütün bilgiler sanki bir açıklama amacıyla yapılmış gibi olsalar da, her zaman için duragandırlar, yani betimleyicidirler. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki diyaloglar ele alınmaktadır:

Lev ve Pie konuşuyorlar: ”Bu, 420’dir.” “Saat 10 değil.” “Çati, böyle olmaz” (Bir resim söz konusudur). “Bu bir köydür, kocaman bir köy.” (Piaget, 2002:22)

Doğal bir olaydan konusurlarken bile verdikleri bilgi bir nedene bağlı değildir. Piaget aşağıdaki örnekle bu durumu çok güzel ifade eder.

Lev: “Gök gürültüsü yuvarlanır- Hayır, yuvarlanmaz- Sudur o- Hayır, yuvarlanmaz- Gök gürültüsü ne o zaman? – Gök gürültüsü...” (Çocuk cümlesine devam etmez) (Piaget, 2002:23)

Nedensellik ilişkisinin kurulamaması oldukça ilgi çekicidir. Özellikle de makineler, bisiklet veya motorlardan söz ettiklerinde bu durumla daha sık karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda ilginç olan şey, çocukların her ikisinin de mekanik ilişkin yeterli bilgileri olmasına rağmen aralarında bundan hiç söz etmemeleridir. Piaget’ye göre bunun nedeni, nedensellik ilişkisinin ayrı ayrı ele alınması ve düşünülmesi ama ifade edilememesidir. Baska bir anlatımla, çocuk düşünmesinde bu durumun sözcüklerle değil, imge olarak zihinde şekillendirilmesidir. Bu durum özellikle çocukların ortaklaşa oynadıkları bir oyunda çok daha belirgindir.

Örneğin; Pie ve Ez, birlikte bir ev resmi yapmaya çalışmaktadırlar. Pie: “Buraya, küçük bir elektrik düğmesi gerekli, ısı için küçük bir düğme... Şimdi elektriği yapıyorum... iki elektrik var. Bak iki elektrigimiz olacak. Buraların hepsi elektrik.” (Piaget, 2002:23)

Piaget bütün bunlardan şu sonuçlara ulaşmaktadır:

- a. Uyarlanmış bilgi, benmerkezci kategorilerin aksine çocuk dilinin düşünmeyi iletmesini sağlayan önemli kategorilerden biridir.
- b. Uyarlanmış bilginin denekler tarafından kullanılma oranı (Lev %13, Pie %14) göz önüne alındığında çocuklardaki zihinsel sorgulamanın sosyal olmadığı görülmektedir.
- c. Çocukların birbirleriyle olan bilgi alışverişinde nedensellik ilişkisi önemli değildir. Oyun sırasında kullandıkları malzeme ya da resmini çizmekten zevk aldıkları nesnelere olduğunda bile bu durum değişmemektedir.
- d. Çocukların kendi aralarında yaptıkları tartışmaların mantıklı bir açıklaması olmayıp, söz konusu olan sıradan bir kabul-ret çatışmasıdır.

5. Elestiri:

Çocugun sosyalleşmiş dili soru ve yanıtlar hariç, temelde iki kategoriye ayrılabilir: elestiri ve alay. Piaget'ye göre ilk bakışta diyalog ve bilgi kategorilerine dahil edilmesi gerektiği düşünülen elestiri, düşünmeyi iletmekten çok kavga, rekabet gibi ussal olmayan içgüdüsel kavramlar altında ele alınabilir. Piaget bu konuyu aydınlatmak için şöyle bir örnek vermiştir:

Lev: "Ortaya koymuyorsun (masa üstünde bir tabak vardır). "Yanlış". "Of olmadı". "Bu evi biz yaptık, onların değil ki." "Bu baykusa benzemiyor. Pie'nin yaptığına bakın." "Ben yapamayacağımı biliyorum." "Bizimkinden daha güzel." "Seninkinden çok daha büyük bir kursunkalemim var." "Ne olursa olsun, aranızdaki en kuvvetli benim." vb. (Piaget, 2002:27)

İlk anda, belirli bir kişiye iletilmesi, o kişi üzerinde etkili olması ve hatta tahrik etmesi gibi nedenler göz önünde bulundurulduğunda, yukarıdaki sözlerin uyarlanmış bilgi içinde ele alınması gerektiği düşünülebilir. Piaget, bu tip sözlerden bazılarının "ben" ile başlayanlarla ve kolektif monologa benzeyenlerinin sosyalleşmiş dil kategorisine dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan bu cümleleri uyarlanmış bilgiden ayıran nedenler ise Piaget'ye göre şöyle ifade edilmektedir: Görünüşte çocuğun nesnel olduğu düşünülen eleştirileri, aslında öznedir. Bu cümlelerin altında yatan, çocuğun kendi üstünlüğünü kabul ettirme çabasıdır.

6. Emir, rica ve tehditler: Piaget bu kategoride şu soruyu sormaktadır: "Acaba, uyarlanmış bilginin oranı, neden dilin benmerkezci biçimlerine ve özellikle de kolektif monologa göre daha aşağıdadır?" (Piaget, 2002:28) Piaget'ye göre bunun çok basit bir nedeni var: çocuğun diğer arkadaşları ile konuşması ne birlikte düşünmek, ne de fikir alışverişinde bulunmaktır. Tek bir amaç vardır; o da oyundur. Bu yüzden de fikir alışverişi en düşük düzeyde kalır ve dilin geri kalanı, yapılan eylemlere yardım ve emir vermek için kullanılır. Piaget'ye göre elestiride olduğu gibi, emir ve tehditleri de ayrı bir kategoride incelemek gerekiyor. Bu konuda verilen örnek şöyledir:

Lev (bir magazanın önünde): “Buraya para vermeden gelemesin. Ge’ye söylerim.” “Buraya gel, Bay Passport.” “Bana mavi olani ver.” “Bayrak yapmalisin.” “Ro, buraya gel, haydi... sen vagon olacaksin.”

Pie: “Ez, gel, bak suna.” “Çekil yolundan göremiyorum.” Bir çati söz konusudur: “Hayir, kaldir onu, kaldir, çünkü benimkini koyacagim.” (Piaget, 2002:28)

Bu sözcüklerde en çok karsilasilan sey emir ve tehditlerdir. Ricalari ise asagidaki örneklerde bulmak mümkündür:

Lev: “Sari boya lütfen.” “Biraz su isteyecektim.”

Pie: “Lastik, öğretmenim, lastik istiyorum.” (Piaget, 2002:29)

Piaget’ye göre bu cümleler rica anlaminda kullanilmaktadir. Ancak bu ayrim gerçekçi degildir. Bu yüzden de ricalarla, o ricalara iliskin sorular arasında araci bir durum söz konusudur. Piaget’ye göre sorularin ricalardan ayrilmasi gerekiyorsa, o takdirde gerçek olmayan durumlara basvurmak bir bakima zorunluluktur. Piaget’nin bu baglamda kanitlamaya ugrastigi asil sey; sosyallesmis dille benmerkezci dil arasındaki orandır.

7. Soru ve yanitlar:

Piaget’nin bu kategoriye incelerken üzerinde durdugu sey, soru ve yanitlarin sosyallesmis dile ait olup olmadigidir. Ancak yanitlarin sosyallesmis dile ait oldugundan emindir. Çünkü ona göre yanittan anlasilan sey, iletisimde bulunan kisinin dinleyip anladigi bir söze verdigi karsiliktir.

Örneğin;

“Bu ne renk?-(Lev) Koyu sari.” “Ne yapıyorsun, Lev? – Gemi.” (Piaget, 2002:29)

Yanit olarak kabul edilen bu sözcükler, Piaget’ye göre sosyallesmis dildir. Bunun nedeni de, yanitlarin çocugun diline kendiliginden ait olmamasidir. Çocuk dilinde sosyallesmis dilin oranı, çevresindekilerin karismasiyla ve yetiskinlerin sorgulanmaları sonucunda artar. Piaget’ye göre çocuklarin yasitlarina verdikleri yanitlar oldukça ilginçtir ve yalnızca bu yanitlari dikkate alarak bilgide farklı bir

kategori olusturulabilir. Unutulmaması gereken nokta ise yanıtın psikolojik içeriğinin, sorunun içeriğine sıkıca bağlı olmasıdır.

Bu bağlamda su soruyu sormak çok da yanlış olmaz. “Çocukların birbirlerine sordukları sorular acaba sosyalleşmiş dile girer mi?” (Piaget, 2002:30) Çocukların söylediği birçok şey, soru olmadan da sanki bir soruymuş gibi algılanabilir. Zaten çocuk çoğunlukla sorduğu soruya kendi yanıt verir.

Piaget soru ve yanıtlar kategorisinin sosyalleşmiş dil için önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadır. Piaget’ye göre çocuklarda nedenselliğe ilişkin bir fikir alışverişi yoktur ve söylediklerinin mantıksal bir açıklaması gerekmemektedir. Bu durum dikkate alındığında, çocukların bu tip açıklamaları kendilerine sakladıkları ve dili sosyalleştirmedikleri söylenebilir.

Piaget’ye göre bu, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır. Deneklerin gözlemlendiği Çocuklar Evi’nde, çocuklar çeşitli resim yapma, inşaat yapma gibi eylemlerde bulunurlar. Aynı zamanda da, hayvanlar, doğal olaylar ve değişik oyuncaklarla ilgili çalışmalar yaparlar. Bu nedenle de, neyin ne olduğuna ilişkin sorular sormaları da çok doğaldır. Diğer yandan, çocukların yetişkinlere sordukları sorulardaki “niçinler” çoktur ve bunlar, önemli bir rol oynamaktadır. Piaget’ye göre çocuklar arasındaki fikir alışverişi duragan ve betimleyici niteliktedir.

Piaget’in benmerkezci ve sosyalleşmiş dile ilişkin olarak yapmış olduğu sınıflandırma ve betimlemelerden nasıl bir sonuç çıkarılabilir? Bu noktadan itibaren bu sorunun yanıtı verilmeye çalışılacaktır.

Piaget’ye göre belli bir yasa kadar çocuklar yetişkinlere oranla daha benmerkezci bir şekilde düşünmekte ve eylemlerini bu doğrultuda düzenlemektedirler. Yetişkinlere oranla çocukta düşünme iletimi azdır. Çocuklar birlikte buldukları zaman diliminde sürekli olarak yaptıkları şeylerden söz ediyorlar gibi görünseler de, dikkat edildiğinde, sadece kendileri için konuştukları anlaşılır. Yetişkinler ise bir eylemi gerçekleştirirken susmayı tercih etmektedir;

ancak yetiskinlerin dili her zaman sosyal karakterini korumaktadır. İlk bakista, bu açıklamalar çeliskili gibi görünse de, Çocuklar Evi'nde yapılan gözlemlerde, birlikte çalisan 4-7 yas grubundaki çocukların, ortada belirli hiçbir neden yokken birden susmaları dikkat çekici bir olaydır. Piaget'ye göre bu yaslarda henüz sosyalleşmiş hayat tam olarak oluşmadığından, bu durum normal karşılanabilir. 4-7 yasındaki çocuklar çeşitli eğitim oyunları sayesinde kendiliginden gelişen ortamlarda yetiskinlere oranla daha fazla sessiz kalırlar ve ilk bakista sürekli olarak düşüncelerini ilettikleri izlenimini verirler. Piaget'ye göre düşünmenin gizliliğini benmerkezcilikle karıştırmamak gerekir. Aslında çocukların düşünmenin gizliliğini korudukları da pek söylenemez. Baska bir anlatımla, doğrudan doğruya iletilmesi mümkün olmayan imge ve içe dönük düşünceler dışında çocuklar yedinci yasa kadar, aklına gelen düşüncüyü kendi içinde tutamaz ve her şeyi söyler. Bir bakıma sözel denetim yetisi çocukta yoktur. Bu bağlamda “çocuğun yetiskinlere göre daha sosyalleşmiş bir dili mi vardır?” sorusu akla gelebilir. Piaget'ye göre asıl üzerinde durulması gereken de bu noktadır. Çocuğun aslında kimin için konuştuğuna bakmak gerekmektedir. Baskaları için konuştuğu düşünülebilir. Ancak Piaget'nin yaptığı sınıflandırmalardan ortaya çıkan sonuç daha çok kendisi için konuştuğu ve dilini yaptığı eylemlere eşlik etmek için kullandığıdır. Bu noktada şöyle bir ayırım ortaya çıkmaktadır: Yetiskinin sosyalleşmiş bir düşünme şekli vardır ve gerektiğinde düşüncelerini saklayabilmektedir. Çocuğun düşüncesi ise benmerkezci olup, düşüncelerini saklayamaz. Piaget'ye göre bu konu çok ilgi çekicidir. Yetiskin kendi başına yaptığı herhangi bir iş sırasında ve bu işin diğer yetiskinler tarafından anlaşılmasının mümkün olmadığı durumlarda bile sosyalleşmiş bir düşünme sistemine sahiptir. Diğer yetiskinlerin imgelerini bir şekilde göz önünde tutar ve bu imgeler onu sürekli izler. Bu sırada zihni sürekli bir tartışma ve arayış içindedir. Bunun sonucunda da yaptığı çalışma her an için sosyalleşmiş olarak kalır. Ayrıca böyle yaparak yetiskin kişi bir bakıma diğer yetiskinlere yapacağı açıklamalar için içsel bir dil oluşturur. Baska bir ifadeyle, yetiskin vereceği cevapları önceden hazırlamıştır; yani sosyalleşmiştir.

Çocuklar ise yetiskinlerle karşılaştırıldığında çok fazla konuşuyorlarmış gibi görünürler. Yaptığı şeyleri sözlü olarak tekrarlamak çocuklar için çok sık rastlanan

bir durumdur. Buradan çıkan sonuç, ilk bakışta çocuğun dilinin daha az sosyalleşmiş ve içsel olduğudur. Görünüşte çocuğun sözel denetiminin olmadığı doğrudur, bunun nedeni de neyi saklaması gerektiğini bilmemesidir. Sürekli konuşmasına rağmen, çevresindekilerin ne söylediklerine ne de nasıl bir bakış açısına sahip olduklarına aldırmaz. Tek basıncı ve kendisi için yüksek sesle düşünüyor gibi konuşur. Çocuk hiçbir zaman baskaları tarafından yanlış anlaşılacağı endişesini taşımaz. Bunun nedeni de konuşurken baskalarını düşünmemesidir. Bu noktada onun yaptığı monologdur. Çocukların dilinin yetişkinlere benzediği anlar da vardır. Çocuk anlaşılmayı beklediği zamanlarda, yani emir verdiği ve soruları sorduğu anlarda, bunu beklemektedir: Yetişkinler tek baskalarına olduklarında da sosyalleşmiş biçimde düşünür, çocuklar ise toplum içinde bulduklarında bile benmerkezci bir şekilde düşünür ve konuşur.

Piaget psikanalistlerin düşünmenin iki farklı biçimini ortaya koyduklarını söylemektedir: Akilci düşünme ve Bleuler'in öne sürdüğü otistik düşünme (bu çalışmada otistik düşünme yerine içedönük düşünme kullanılacaktır.) Akilci düşünme bilinçlidir, düşünme sırasında kişinin amaçlarına hizmet eder. İçedönük düşünme ise bilinçaltıdır. Bu tip düşünme tamamen kişisel olup iletilmesi mümkün değildir. Hareket tarzını imgeler belirler, dışarı çıkmak için dolaylı yollar kullanır, bir başka deyişle kendisini yönlendiren içgüdülerini çeşitli sembol veya mitlerle ortaya çıkarır. Piaget akilci ve içedönük düşünmenin farkını ortaya koymak amacıyla kitabında su kavramını ele almıştır: "Zekâ bakımından su, kaynağı açıklanabilen ya da en azından deneysel olarak gözlemlenebilen doğal bir nesnedir. İncelenmesi mümkün kanunlara göre hareket eder ve çok eski çağlardan beri çeşitli teknik işlerde (sulama vb.) kullanılır. İçedönük düşünme açısından ele alındığında ise, su fiziksel ihtiyaçlarımızı tatmin etme açısından dikkat çekicidir. İçilmek için vardır. Bu nedenle ve dissal görünümü yüzünden, toplum ile çocukların ve hatta yetişkinlerin bilinçaltı fantezilerinde yer alan organik temalara bir motif olarak girmiştir. İnsan vücudundan çıkan sıvılara benzetilerek mitsel (Afrodit'in doğusu), dinsel (yeniden doğusun sembolü olan vaftiz), rüyalar ve çocuk öykülerinde sembol olarak kullanılmıştır." (Piaget, 2002:44-45)

Görüldüğü üzere bu iki düşünme tipi birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılığın temel nedeni ise şöyle açıklanabilir: kademeli olarak sosyalleşen zekâ, dil sayesinde kavramlarla tanışmaya başlamaktadır. Diğer yandan içedönük düşünme ise bireysel olduğu için fiziksel eylem ve imgelere bağlı kalmaya devam etmektedir. Öyleyse düşüncesini söylemek, susmak ya da sadece kendisiyle konuşmak olgusu düşünmenin ve özellikle de çocuk mantığının yapısı ve işlevi üzerinde oldukça önemli etkide bulunmaktadır. Bütün bunlardan Piaget aşağıda belirtilen düşünme sınıflandırmasına ulaşmaktadır.

	Iletilemeyen düşünce	Iletilebilen düşünce
Yönlendirilmemiş düşünce	Içedönük düşünme	Mitsel düşünme
Yönlendirilmiş düşünce	Benmerkezci düşünme	Iletilebilen zekâ

Sonuç olarak Piaget'ye göre benmerkezci ve akilci düşünme arasında farklı bir usulama ve mantık biçimi söz konusudur. Benmerkezci mantık ve iletilebilen mantık arasındaki fark sadece sonuç açısından değil işlevleri bakımından da dikkat çekicidir.

Piaget'ye göre benmerkezci mantık tündengelim değildir. Daha çok sinkretik olarak adlandırılabilir. Baska bir deyişle usulama açık değildir. Bu yüzden de usulama doğrudan sonuca gider. Önermeler denetlenemez; görsel şekiller de önemli bir rol oynar ve tündengelim, kavramların oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca kişisel değerlendirmelerin benmerkezci düşünmeye yaptığı etki, iletilebilir düşünmeye yaptığı etkiden daha kuvvetlidir.

Iletilebilen düşünme ise tündengelimdir ve önermeler arasındaki bağları açıklamaya çalışır. Kanıtlar çok önemlidir, böylece iletme istediği şeyleri kanıtlara göre düzenler. Benzesim semalarını ortadan kaldırarak yerlerine gerçek önermeleri koymaya uğraşır. Kişisel değerlendirmelerle pek ilgilenmez. Sonuç olarak Piaget'ye göre düşünmenin iletmesi sorunu, çocuk mantığının anlaşılmasının çözümünden önce, çözülmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Piaget çocuk dilinin büyük bir oranda benmerkezci olduğunu ileri sürmektedir. Dilin yardımıyla sosyalleşmiş olan kısmının ise düşünmenin duragan kategorileri olduğunu ileri sürmektedir. Piaget'nin özellikle 6-7 yaş çocuklarını ele almasının nedeni de zaten bu yüzden. Ona göre bu yaş grubu çocuklarda bir çeşit keskin bir viraj olup, 7-8 yaşından itibaren benmerkezci konuşmanın %25'lere düştüğünü ileri sürmektedir. Çünkü çocuk bu yaşlarda düşüncelerini çevresindekilere iletmeye ve açıklamaya başlama durumuna gelmiştir. Kısaca, Piaget benmerkezci bir biçimde düşünüldüğünde çocukların kendilerini hayal alemine kaptırdıklarını, sosyal düşünme bağlamında ise gerçeklerle yüzleştiğini ve bunun etkisi altında kalındığını söylemektedir.

Düşünme-dil ilişkisi bağlamında, Piaget benmerkezci ve sosyalleşmiş dilin sınıflandırmasından yola çıkarak çocukta düşünmeyi anlamaya çalışmıştır. Vygotsky'e göre kavram oluşturma sürecinin önemli bir aşaması olan sinkretizm, Piaget'nin de çözümlenmeye çalıştığı bir kavramdır. Piaget'ye göre, benmerkezci düşünmeyi sosyalleşmiş düşünmeden ayıran nedenler aynı zamanda sinkretizmi de oluşturan nedenlerdir. Daha önce de söz konusu edildiği gibi, benmerkezci düşünme önermelere ihtiyaç duymadan doğrudan sonuçlarla ilgilenir. İmge ve benzesim semaları kullanılarak düşüncenin yönlendirilmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar. Ancak iletilemez ve keyfi olmaları nedeniyle denetlenemezler. Böylece düşünmenin sinkretizmi denen kavram ortaya çıkar. Piaget'ye göre çocuğun yaşı ilerledikçe benmerkezci düşünme yok olmaya başlar ve sinkretizm ister sözel zekâ olsun, isterse de algısal zekâ, çocuğun tüm düşünmesini isgal etmeye başlar. Ancak benmerkezci düşünme de öyle aniden yok olmaz. Düşüncenin kullanımı en zor ve soyut olan sözel kısmında belirginleşir. Baska bir ifadeyle, belli bir yaşa kadar (Piaget'ye göre bu 7 ve 11-12 yaşlarıdır) algısal zekâda sinkretizmin hiçbir izine rastlanmaz. Ona göre sinkretizmi oluşturan benmerkezci düşüncelerdir; Piaget bu düşünme biçimini zaman zaman içedönük düşünmeye benzetir.

Piaget bu bağlamda, sinkretizm ve içedönük düşünme biçimini karşılaştırır. Sinkretizm ve mantıksal düşünme yapıları ile psikanalistlerin rüya sembolizmi dedikleri olayın yapısı arasında bir bağlantı olduğunu ileri sürer. Piaget, Freud'un

rüyalardan söz ederken yalancı-kavram ve imgelerin rüyaların oluşumuna katkıda bulunduğunu; bu noktada iki önemli etkenin varlığından söz ettiğini belirtir. Bunlardan birincisi yoğunlaşma (birbirini tutmayan imgelerin tek bir imge şeklinde erimesi- farklı kişilerin tek bir kişi olması gibi); ikincisi ise transferdir (bir nesnenin özelliklerini alıp bir başka nesneye eklemek- örneğin, rüyanızda annenize benzeyen bir kadını görme ve bu kadını anneniz olarak görmeyiz). Bu iki öğe arasında bir bağlantının olması gerekir. Sinkretizm bu bağlamda devreye girer. Sinkretizm de aynı rüya gibi nesnel olarak birbirini tutmayan öğeleri bir bütün haline getirir. Yine rüya gibi çağrışımlara ve dissal benzesimlere bağlı olarak, belli bir nesneye ait olması gereken öğelerle yer değiştirir. Ancak sinkretizmde söz konusu olan bu yer değiştirmeler, rüya ve içedönük düşünmede olduğu kadar da anlamsız değildir. Bu noktada sinkretizm mantıksal zekâyâ yaklaşımdır. Bu noktada sinkretizmin bir geçiş olduğunu kabul etmek çok da yanlış olmaz.

Son olarak Piaget'nin araştırmalarının eğitim açısından da yol gösterici nitelikte olduğu ifade edilebilir. Piaget'ye göre insan dünya ile dinamik etkileşimde bulunan etkin bir varlıktır. İnsan amaçlarına ulaşmak için çevresindeki nesnelere, olayları araştırır. Bu yüzden de geleneksel eğitim çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir. Bir merkezden hazırlanan ve genelde öğrencinin edilgin olduğu programlar çocuğu kısıtlayıcı niteliktedir. Piaget'ye göre eğitim, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamalıdır. Başka bir anlatımla, çocuğun kalıtsal olarak getirdiği özellikleri, bilişsel gelişimine uygun bir hale getirilmelidir. Bir bakıma okul denilen ortam çocuğun benmerkezcilikten arınarak kişilerarası etkileşimde bulunduğu, dünyayı sadece kendi açısından değil, başkaları açısından da görmesini sağlayacak yer olmalıdır.

III. BÖLÜM

VYGOTSKY VE PIAGET’NİN DÜŞÜNME-DİL İLİSKİSİ

BAĞLAMINDA KARSILASTIRILMASI

Vygotsky ve Piaget, bilissel gelişimin dil sayesinde olduğunu savunan iki önemli psikologdur. Vygotsky’nin *Düşünme ve Dil* adlı yapıtının basımıyla birlikte bu önemli iki psikologun yaklaşımlarına ilişkin bir tartışma başlamıştır. Tartışmalar genelde bu iki düşünürün psikolojik oluşumla toplumsal oluşuma bakış açılarındaki farklılıklar üzerine yoğunlaşmıştır. Aralarındaki en temel ayırım: Piaget’nin çocukların bilgiyi inşa etmeleri için eylemlerinden yararlandıklarını, başka bir deyişle anlamak için önce keşfetmenin gerektiğini savunması, Vygotsky’nin ise anlamın başlangıç noktasının sosyalleşmede olduğunu ileri sürmesidir.

Bu noktada Piaget önce hareketin geldiğini ve böylelikle düşüncenin oluştuğunu söylemektedir. Ona göre, bunların sonucunda da dil meydana gelmektedir. Bu bağlamda, Piaget’nin bilissel yaklaşımı benimsediği ileri sürülebilir. Vygotsky ise önce bir kapasitenin gerektiğini düşünmekte, daha sonra da düşünme ve konuşmanın oluştuğu iddiasında bulunmaktadır. Bu durumda Vygotsky’nin de kalıtsal kapasiteyi destekleyen bir düşünür olduğu söylenebilir.

Vygotsky, çocuğun temelde düşünme ve konuşma kapasitesi olduğu, iki yaş dolayında bu kapasitelerin bütünleşerek (içsel konuşmaya bireyin kendi kendine sorması ve cevap aramasıdır) sürdüğüne işaret eder. İçsel konuşmada çocuk, dili sebep bulmaya bir araç olarak kullanır. Kavram geliştirmede çocuğun karşılaştığı kelimeler onu yavaş yavaş öğeleri gruplanmaya yönlendirir ya da düşünceleri ifade etmesini sağlar. Sonuçta birey kendi düşünce ve dilini tam anlama düzeyinde bütünleştirir. Hangi kültürde olursa olsun, hem dil kullanma hem de sağlıklı düşünme becerisi, etkileşim ortamından sağlıklı bir iletişimin gereğidir.

Piaget’de ise, dil öğrenmenin, anlam kazanmaya dayalı olduğunu vurgulamaktadır. Piaget çocuğun az ve çok duyu-hareket yoluyla az ve çok

kavramlarını oluşturduktan sonra kullanmaya başladıklarına, dilin mantığı değil, mantığın dili yapıllaştırdığına dikkat çekmektedir. Piaget'ye göre, dil düşüncenin üstünde saydam bir örtüdür. Bireyin gelişen duygu ve düşüncelerini yansıtır. Ona göre 3-6 yaş arasındaki konuşmalar "benmerkezlidir". Benmerkezli konuşma, çocuğun oynarken ya da çalışırken kiminle konuştuğunu, baskısı tarafından dinlenip dinlenmediğini bilme ihtiyacı duymadan yaptığı konuşma olarak tanımlanmaktadır.

Piaget'nin görüşlerinin daha iyi ifade edilebilmesi amacıyla, onun bilissel gelişim basamaklarının da incelenmesi gerekmektedir. Piaget'nin öne sürdüğü 4 basamağın bazı değişmez temel özellikleri söz konusudur. Bu basamaklar her zaman için aynı sırayı korurlar. Bir kültüre özgü değil evrenselidirler. Her basamak kendinden önce gelen basamağı geliştirir, dolayısıyla her basamağın başarısı kendinden önceki basamağın başarısına bağlıdır. Bu basamaklar;

- 1- Duyusal-motor dönem (Sensorimotor Stage),
- 2- İşlem öncesi dönem (Preoperational Stage),
- 3- Somut işlemler dönemi (Concrete Operational Stage),
- 4- Soyut işlemler dönemi (Formal Operational Stage),

şeklinde sıralanmışlardır.

Piaget kendisinin bilissel gelişim yaklaşımını temellendiren bu gelişim basamaklarında çocuğun tüm gelişim süreçlerini betimlemeye çalışmıştır. Bu noktada, çocuğun biyolojik ve psikolojik gelişiminden çok, bu basamakların çocuğun dil ve düşünme gelişimlerini nasıl etkileyip, şekillendirdikleri ele alınacaktır.

Duyusal-motor döneminin (Sensorimotor Stage) dille olan ilişkisi kısaca şöyle açıklanabilir. Piaget'ye göre dil kullanımının ön koşulu bazı bilissel becerilerin gelişimi ile kelimelerin zihinde temsil edilmesidir. Başka bir ifadeyle, nesnelerin adlarının olduğunun öğrenilmesi çocuğun nesne devamlılığını kazanmasıyla ilişkilidir. Sebep sonuç ilişkisinin gelişimi ise dildeki özne-eylem-nesne ilişkisini anlamak için gereklidir. 0-2 yaş arasında devam eden bu dönem çocuğun aynı zamanda soyut sembollerini kullanmaya başladığı ilk dönemdir. Sembolik şekillerle o

an için çevresinde bulunmayan nesnelere betimleyebilme becerisi kazanır. Bir bakıma kavram oluşturma süreci başlamıştır. Kavram oluşturma sürecinin dil kullanımındaki önemi Vygotsky'de de üzerinde önemle durulan bir konudur.

Piaget'nin işlem öncesi döneminde (Preoperational Stage) dil kullanımının daha da belirginleştiği görülmektedir. Çocuğun 2-7 yaş aralığını kapsayan bu dönemde, çocuk dil yeteneklerini ve sembol oluşturma becerisini geliştirir. Belirteçleri anlamlardan ayırt etmeye başlar. Başka bir deyişle, nesnel durum, objelerin yerine geçen kelime ve imgelerle bu kelime ve imgelerin ifade ettiği algılanmayan durumları birbirinden ayırır. Piaget'ye göre sinkretizm olarak tanımlanan ve birbirinden farklı şeylerin aynı kümelerde toplanması bu dönemde ortaya çıkar. Piaget bunu kavram öncesi düşünce kabul eder ve benmerkezci olduğunu söyler. Bu bağlamda, çocuk sadece kendi bakış açısıyla düşünür ve kendisini eleştiremez.

Çocuğun 7-11 yaşlarını kapsayan dönem ise Piaget tarafından somut işlemler dönemi (Concrete Operational Stage) olarak adlandırılır. Bu dönem mantıksal düşüncesin temellerinin atıldığı dönemdir. İlişkisel terimleri kullanma becerisinin geliştiği bu dönemde çocuk aynı zamanda nesnelere ağırlık, büyüklük ya da niceliksel başka özelliklere göre yeteneğine sahip olmaya başlar.

Piaget'nin gelişim basamaklarındaki son dönemi soyut işlemler dönemi (Formal Operational Stage) olarak adlandırılır. Çocuğun 11-15 yaş dönemini kapsar. Bu dönemde düşünce önerme niteliği kazanmıştır. Çocuk edindiği bilgileri kendine göre düzenler, önermeler geliştirir ve aralarında bağ kurar. Bir bakıma ham bilgilerden şekillenen önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri geliştirir.

Piaget'nin çok önemli bu dört basamağının kısaca açıklanmasından sonra, tekrar bu bölümün ana hedefi olan Piaget ve Vygotsky'nin karşılaştırmasına dönüldüğünde, ilk olarak Piaget'yi en iyi eleştiren kişinin Vygotsky olduğunu söylemek gerekir. Günümüzde düşünceleri eğitimciler arasında da geniş ölçüde kabul gören Vygotsky Piaget'nin düşüncelerine tutarlı bir alternatif getirmeye

çalışmıştır. Bruner gibi ruhdilbilimciler üstünde önemli bir etkisi olan Vygotsky'nin jestlerin dilin gelişimindeki rolü, bu ruh dilbilimciler tarafından geliştirilmiş ve jestlerin özellikle de dilin sonraki gelişimine önemli bir katkı sağladığını belirlemişlerdir. Piaget çocuğun dil gelişimde daha çok biyolojik yönü gelişiminin etkili olduğunu söylemiştir. Vygotsky ise kültürün üzerine yoğunlaşmıştır. Biyolojik gelişimin üzerine görüşlerini kuran Piaget, duyu-motor eylemlerinin (bir oyuncaca ulaşmak için başka bir oyuncak ya da aletin kullanılması) ilk seklini ortaya koyar. Vygotsky de bu yolu takip etmekle beraber çocuğun ilk yıllarında dilsel olmayan düşünce üzerinde durur. Buradan yola çıkarak bebeklerin ilk yillardaki anlaşılabilir sesleriyle dilsel olmayan düşüncenin bir araya gelmesiyle patlamalı bir gelişim olduğunu ileri sürer.

Vygotsky, *Düşünce ve Dil* adlı kitabının ikinci bölümünü Piaget'nin çocuğun dili ve düşüncesi hakkındaki kuramlarına ayırmıştır. Vygotsky, Piaget'nin çocuğun akıl yürütmesinde görülen eksiklikleri sıralamak yerine, çocuğun ayırt edici özelliklerine ve eksikliklerden çok var olan üzerine odaklanmasını olağanüstü bir yaklaşım olarak kabul etmektedir. Vygotsky Piaget'ye olumlu yaklaşmakla beraber kendince gördüğü eksiklikleri ayrıntılarıyla ortaya koymaktan da geri kalmamıştır.

Vygotsky'e göre Piaget'nin bütün kuramlarının temelini oluşturan görüş şöyledir: "İçerik yönelik düşüncenin ilk biçimi olarak görülmekte, mantık görelisi olarak geç ortaya çıkmakta, benmerkezci düşünce ise ikisi arasındaki olumsuz ilişkiyi oluşturmaktadır. Kendisi tarafından hiçbir zaman tutarlı ve sistemli bir şekilde ortaya konmamış olsa da, bu görüş Piaget'nin bütün kavramının temelidir." (Vygotsky, 1998:32)

Vygotsky kendisinin benmerkezci konuşma ile Piaget'ninkinin arasındaki ayrımı açıkça belirtmektedir: "Piaget benmerkezci konuşmayı ve bunun gelişimindeki sonunu betimlerken, çocuğun davranışlarında gerçekçi anlamda yararlı bir işlevi olmadığını ve çocuk okul çağına yaklaşırken zayıflayıp yok olduğunu vurgulamaktadır. Kendi yaptığımız deneyler ise bize bu görüşün doğru olmadığını düşündürmektedir. Biz, benmerkezci konuşmanın erken yaşlarda çocuğun

etkinliginde son derece belirli ve önemli bir rol oynamaya başladığı kanısındayız.” (Vygotsky,1998:35)

Vygotsky benmerkezci konuşmanın çocuğun etkinliğine yalnızca eşlik etmekle kalmasının uzun sürmediğine işaret etmektedir. Bu durumu şöyle açıklamaktadır Vygotsky: “Benmerkezci konuşma, gerilimleri dile getirme ve boşalmasının bir aracı olmasının yani sıra, kısa sürede-bir soruna çözüm arama ve çözümü tasarlamada- gerçek anlamda düşüncenin bir aracı haline de gelir.” (Vygotsky, 1998:36-37)

Vygotsky’nin Piaget’ye en çok karşı çıktığı nokta, Piaget’nin benmerkezci konuşmanın tümüyle ortadan kalktığına düşünmesi ve bunu kanıtlayacak bir şeyler ortaya koymamasıdır. Vygotsky bunu şöyle ifade eder: “Eğer Piaget’nin iddia ettiği gibi benmerkezci konuşma toplumsallaşmış konuşmadan önce geliyorsa, o zaman içinden konuşmanın da toplumsallaşmış konuşmadan önce gelmesi gerekir. Ama bu da olumsuz açısından kabul edilemeyecek bir varsayımdır.” (Vygotsky,1998:38)

Vygotsky Piaget’nin konuşma ve düşüncenin gelişimine ilişkin yaklaşımını şöyle açıklar: “Piaget’nin görüşüne göre, her iki işlev de, biri içe yönelik konuşmaya, diğeri ise öznel düşüncelerden ilişkilerin mantığına olmak üzere ortak bir yol izlemektedir. Bu değişim sırasında yetişkinlerin etkisi çocuğun ruhsal süreçleri tarafından biçim bozulmasına uğratılmakta, ama sonunda kazanan bu etki olmaktadır. Piaget’ye göre düşüncenin gelişmesi, çok özel, kişisel ve içe yönelik zihinsel durumların giderek toplumsallaşmasının öyküsünden ibarettir. Toplumsal konuşma bile benmerkezci konuşmadan önce değil, sonra gelir.” (Vygotsky,1998:39)

Vygotsky kendi varsayımının bu süreci tam tersine çevirdiğini iddia etmektedir. Ona göre düşüncenin gelişmesini takip ettiği yöne dilin gelişmesi açısından bakılması gerekmektedir. Bunu da şöyle açıklar: “Hem çocuklarda hem de yetişkinlerde konuşmanın birincil işlevi haberleşmedir, toplumsal iletişimidir. Bu yüzden çocuğun konuşması daha en baştan özü bakımından toplumsaldır. Başlangıçta farklılaşmıştır ve çok işlevlidir; işlevleri daha sonra farklılaşır. Çocuğun

toplumsal konuşması belli bir yaşta oldukça keskin biçimde benmerkezci ve iletişimsel olmak üzere ikiye bölünmüştür. (Piaget'nin, sanki toplumsal hale gelmeden önce başka bir şeymiş gibi toplumsallaşmış diye adlandırdığı konuşma biçimi için, biz iletişimsel terimini kullanmayı yegliyoruz. Bizim görüşümüze göre, işlevleri farklı olmakla birlikte, iletişimsel ve benmerkezci biçimlerin her ikisi de toplumsaldır.) (Vygotsky,1998:40)

Vygotsky'nin benmerkezci konuşmanın üzerinde durmasının nedeni, konuşmanın ya da düşünmenin nasıl geliştiğinin anlaşılmasında en önemli nokta olan benmerkezci konuşmanın oynadığı rolün ne şekilde yorumlandığıdır. Vygotsky bu bağlamda, Piaget ile arasındaki farkı şöyle açıklar: “Konuşmanın gelişmesi hakkında sahip olunan görüş, tamamen benmerkezci konuşmanın oynadığı rolün nasıl yorumlandığına bağlı olarak değişmektedir. Bu yüzden, önce toplumsal, sonra benmerkezci, daha sonra içinden konuşma biçimindeki bizim gelişme semamız, sesli konuşma, fışıldama, içinden konuşma şeklindeki geleneksel davranışçı semadan da, Piaget'nin sözsüz içe yönelik düşünceden başlayarak benmerkezci düşünce ve konuşma aracılığıyla toplumsallaşmış konuşma ve mantıksal düşünceye ulaşan dizisinden de farklıdır. Bizim görüşümüze göre, düşüncenin gelişmesinin gerçek yönü, bireyselden toplumsallaşmışa değil, toplumsaldan bireysele doğrudur.” (Vygotsky,1998:41)

Vygotsky, Piaget'nin çalışmalarını tüm çabalarına rağmen olgusal bilimin sınırları içinde tutmayı başaramadığından, dolayısıyla da felsefeden kaçmaya çalışırken aslında bir çeşit felsefe yapmaya çalıştığını düşünmektedir. Bu durumu da şöyle ifade eder: “Piaget bulgularını sunarken nedenleri ele almaktan kaçınmaya çalışmaktadır. Her ne kadar kendisi bu kaçınmayı nedensellik kavramının asılmış olduğu sofistike bir <<nedensellik üstü>> aşama olarak görüyor olabilirse de, aslında böyle yapmakla kendisi çocukta <<nedensellik öncesi>> diye adlandırdığı şeyi tehlikeli biçimde yaklaşımaktadır. Piaget'nin kuramın temel çerçevesi, psikanaliz kuramında hoslanma ilkesine ve gerçeklik ilkesine hizmet ettikleri savunulan birbirine karşıt iki düşünce biçiminin meydana getirdiği bir oluşum dizisi varsayımına dayanmaktadır. Bizim görüşümüze göre ise, gereksinimlerin

doyurulması dürtüsüyle gerçekliğe uyarlanma dürtüsü ayrı ayrı ve birbirine karşı seylermis gibi düşünülemez. Bir gereksinme, belli bir ölçüde gerçekliğe uyarlanmadan gerçek anlamda doyurulamaz, üstelik uyarlanma her zaman gereksinmeler tarafından yönlendirilir. Bu, Piaget'nin nasıl gözardı ettiğini anlayamadığımız, son derece açık bir gerçektir.” (Vygotsky,1998:43)

Vygotsky yaptığı gözlemlerin sonucunda, Piaget'nin vardığı sonuçların iki noktada açıklama gerektirdiğini söylemektedir. Vygotsky'e göre bunlardan birincisi sinkretizm, ikincisi ise yaptığı deneylerin çocukların tümüne uygulanabilirliğidir. Vygotsky'e göre çocuk düşüncesine özgü sinkretizm gibi özellikler, Piaget'nin düşündüğü kadar geniş bir alana yayılmamaktadır. Vygotsky şöyle der: “Biz, çocuğun bilgi ya da deneyiminin olmadığı konularda sinkretik düşündüğünü, ama tanıdığı ya da pratikte kolaylıkla deneme olanagi bulunan şeylerle ilgili olarak (bu tür şeylerin sayısı eğitim yöntemine bağlıdır) sinkretizme basvurmadığını düşünme eğilimindeyiz.” (Vygotsky,1998:44)

Vygotsky'nin belirttiği ikinci nokta ise Piaget'nin deneyleriyle ilgilidir. Vygotsky'e göre bu durum şöyle açıklanmaktadır: “Piaget'nin yaptığı deneyler, onun çocuğun deneyime kapalı olduğunu düşünmesine yol açmıştır. Piaget aydınlatıcı bulduğumuz bir benzetmeye başvurmaktadır: İlkel insanın pratik etkinliğin ancak özel ve sınırlı birkaç türünde deneyimlerden öğrendiğini söylemekte ve bu az rastlanan durumların örnekleri olarak da tarımı, avcılığı ve alet yapımını vermektedir.” (Vygotsky, 1998:45)

Vygotsky, Piaget'nin toplumsal durum ve çerçevenin önemini yeterince hesaba katmadığını düşünmekte ve bu konuda daha önce Stern gibi psikologlardan da eleştiri aldığını söylemektedir.

Piaget ve Vygotsky'i karşılaştırırken bu noktaya kadar daha çok Vygotsky'nin bakış açısından konuya yaklaştık. Bu bağlamda, bizim Vygotsky'i destekleyip, Piaget'ye karşı çıktığımız anlaşılmamalıdır. Vygotsky *Düşünce ve Dil* adlı yapının ikinci bölümünü tamamen Piaget'nin kuramına ve bu noktada getirdiği

sav ve karsisavlara ayirmistir. Bu çalismanin yapilmasinda ona kaynak olan bu yapitin, Piaget'ye iliskin olan bölümünün ayrıntili olarak irdelenmesinin gerekli oldugu düşünölmektedir. Piaget 1962⁴ yilinda kaleme aldigi makalesinde Vygotsky'e yanit verme çabasina girismistir.

Piaget'ye göre üzerinde durulmasi ve açıklanmasi gereken önemli noktalar çocuklardaki kendiliginden konusmanin kesfi, monolog ve kolektif monologun birbirinden olan farkinin anlasilmasi ve bu yolla sözel benmerkezcilik kavraminin anlasilir bir hale gelmesidir. Piaget'nin eseri dikkatlice incelendiginde Vygotsky'nin Piaget'ye getirdigi elestirilerde büyük oranda hakli olabilecegi düşünölmekle beraber Vygotsky'nin de tam olarak anlayamadigi noktalar var gibi gözökmektedir. Örneğin Piaget'ye göre benmerkezcilik farklı görüslerin esgüdümü ve isbirliği önündeki en temel engellerden biridir.

Dilin ilk islevinin iletisim oldugu ve daha sonra benmerkezci ve iletisimsel diye ikiye ayrildigi görüsünü savunan Vygotsky'e Piaget bu baglamda katılmaktadır. Ancak Vygotsky'nin bu iki dilsel biçiminin esit oranda ve aynı zamanda toplumsallastigini ve sadece islevde ayrildigini savunmasi, Piaget'nin pek de kabul ettigi bir sey degildir. Çünkü Piaget sözcüklerin toplumsallasmasinin göründüğü kadar kolay olmadigini ileri sürmektedir.

Piaget, Vygotsky'nin bilimsel kavramlar ve kendiliginden kavramlar ile ilgili görüslerine büyük oranda katılmaktadır. Vygotsky Piaget'nin çocuğun kendiliginden düşüncesinin eğitimciler tarafından iyice anlasilmasi gerektiği yönündeki yargisini yanlis anlamistir. Çünkü Piaget eğitimin siradan metotlarla yapilmasından çok, çocuğun kendiliginden kavram gelisim sürecinden yararlanarak eğitimin daha iyi seviyelere çıkartilabileceğini savunmaktadır.

Piaget aslında Vygotsky'nin elestiri ve görüslerinin birçoğuna katılmaktadır. Örneğin; Vygotsky'nin dilin ilk islevinin iletisim olması ve daha sonra benmerkezci

⁴ Comments on Vygotsky's critical remarks concerning *The Language and Thought of the Child*, and *Judgement and Reasoning in the Child*, by Jean Piaget

bir biçime dönüşmesi Piaget’de de kabul görmektedir. Ama Vygotsky iletişim ve benmerkezci konuşma denen iki dilbilimsel biçimin eşit ve aynı anda sosyalleştigini ve sadece işlevlerinde ayrıldığının söylediğinde ise Piaget buna karşı çıkmaktadır. Çünkü Piaget’ye göre özellikle sosyalleşme sözcüğü bütün içinde ele alındığında belirsizleşir, bu bağlamda da Piaget bu iki kavramın eşit olmadığını savunur.

Yine Piaget’nin karşı çıktığı bir başka görüş ise; Vygotsky’nin kendiliğinden kavramın gelişim sürecinin çocuğun okuldaki öğrenme süreciyle ilintisiz olduğunu ileri sürmesidir. Piaget bu noktada asıl suçlanması ve eleştirilmesi gereken yerin okul olduğunu söylemektedir. Çünkü ona göre, okul kavram gelişiminden yeterince yararlanamamakta ve çocuğun öğrenme sürecini daha verimli bir hale getirememektedir. Vygotsky’nin yanlıya düştüğü nokta da budur. Çünkü Vygotsky, Piaget’nin yetişkin düşüncesinin zamanla çocuk düşüncesini bir şekilde ele geçirdiğini ileri sürdüğünü düşünmektedir. Piaget ise bu konunun Vygotsky tarafından yanlış yorumlandığını ve aslında durumun hiç de böyle olmadığını ifade eder.

Bütün bunların sonucunda hem Vygotsky hem de Piaget’nin uğrastığı sorunların ortak olduğu görülmektedir. Onlar sadece sorunlara yaklaşım biçimlerinde ve getirdikleri çözümlerde farklılık sergilemektedirler. Örneğin Piaget’ye göre kendiliğinden ve kendiliğinden olmayan kavramlar arasındaki etkileşim Vygotsky’nin düşündüğünde daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Piaget’ye göre bazı durumlarda uygun yönergelerle verilen kavramlar çocuklar tarafından oldukça iyi özümlemektedir. Bunun nedeni de okulda öğretilen şeyler aslında çocuğun kendiliğinden kavramlarının bir uzantisidir. Böylece çocuğun gelişimi de hızlanmaktadır. Bundan çıkan sonuç şudur: Okulda verilen eğitim eğer çocuğun kendiliğinden edindiği kavramları geliştirecek şekilde düzenlenirse, çocuğun düşünme gelişimi de o oranda hızlanacaktır. Ama bu noktada çok ince bir sınır vardır. Yönergelerin gereğinden önce ya da geç olması durumunda çocuğun kavramları özümsemesi engellenmektedir. Çünkü bu durum çocuğun kendiliğinden kavramlarının yapısına uymamaktadır. Sonuçta da, bugün eğitimin özellikle de sayısal derslerin öğretiminde olduğu gibi çocuğun gelişimi yavaşlatmakta, hatta

durma noktasına gelmektedir. Bu bağlamda Vygotsky ve Piaget'nin görüşleri aynı doğrultudadır. Çocukların tüm gelişim süreçlerinde edindikleri kavramlar yetişkinlerin müdahalesi sonucunda olmaktadır. Bu bir bakıma çok doğal bir süreçtir. Ancak, gerek okul gerek çocukların gelişimlerini sürdürdükleri aileleri yanında katilimci ve çocuğun kendiliğinden kavramları ile uyumlu bir gelişim ve eğitim süreci benimsenirse, çocuğun gelişiminin daha olumlu yönde olacağı da yadsınamaz bir gerçektir.

Bilimsel kavramlarda da benzeri bir durum söz konusudur. Vygotsky'e göre bilimsel ve kendiliğinden kavramların başlangıç noktası aynıdır ama zaman içinde birleşirler. Piaget ve Vygotsky bu noktada tam anlamıyla hemfikirdirler. Bilim tarihini ve bilginin bir kusaktan diğerine aktarma olarak tanımlanan toplumsal oluşum ya da kendiliğinden kavramların psikolojik oluşum süreci içinde bu birleşimin olduğu kabul edildiği sürece Piaget Vygotsky'e karşı çıkmaz; Piaget'ye göre bu psikolojik oluşum tarihsel ve bizi çevreleyen kültür içinde tanımlanmamalıdır.

Piaget ve Vygotsky düşünme-dil bağlantısını, dolayısıyla da çocuğun tüm gelişim süreçlerini incelemişler, zaman içinde özellikle de Piaget'nin bilissel gelişim kuramı artan bir yoğunlukta eleştirilmiştir. Bunun temel nedeni de, Vygotsky'nin de sık sık belirttiği gibi, Piaget'nin kuramının toplumsal ve kültürel etmenlere yeterince yönelmemesidir. Vygotsky'nin sosyokültürel zihinsel gelişim kuramı⁵ ise günümüzde de kabul görmekte ve her geçen gün Vygotsky'nin kuramlarına karşı olan ilgi artmaktadır⁶. Bu bağlamda, Vygotsky ve Piaget'nin çalışmalarında önemli bir yer tutan oyun ve bilissel gelişim arasındaki kuramsal ilişkinin ve bu ilişkinin

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz., *Oyun, Bilissel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası*, Ageliki Nicolopoulou, Çev: Dr. Melike Türkân Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl:2004, cilt:37, sayı:2, 137-169

⁶ Vygotsky'nin yaklaşımlarına artan ilgiye örnek olarak son zamanlarda yayınlanan iki önemli eser şunlardır:

- 1) *Vygotsky and Education: INSTRUCTIONAL IMPLICATIONS OF SOCIOHISTORICAL PSYCHOLOGY*, EDITED BY LUIS C. MOLL, (1990,2004), Cambridge University Press
- 2) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Edited by Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller, (2003), Cambridge University Press

düşünme-dil bağlantısıyla olan ilintisinin çok ayrıntılı olmasa da gözden geçirilmesinde fayda olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle, çevirisi Dr. Melike Türkân Bağlı tarafından yapılan makalenin bir özetinin bu çalışmaya dahil edilmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu özetle Piaget ve Vygotsky'nin bilissel gelişimde önemli bir rolü olan oyunu ele alırken de kuramlarını etkileyen düşüncelerini aynen aktardıklarını ve bazen biz yetişkinler tarafından çok basit bir olaymış gibi ele alınan oyunun aslında çocuğun bilissel gelişiminde ne kadar da önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne serilmektedir: Piaget'e göre, zekânın her eylemi birbirine karşıt iki eğilim olan özümleme ile uyma arasındaki dengelenim tarafından belirlenmektedir. Özümlemede kişi olayları, nesnelere ve durumları, örgütlü zihinsel yapıları kuran mevcut düşünme biçimlerinin içine almaktadır. Uymada, mevcut zihinsel yapılar dışsal çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmek için yeniden örgütlenmektedir. Zekâ eylemiyle kişi, dışsal gerçekliğin gerekliliklerine uyum sağlarken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise tersine, özümlemenin uymaya üstünlüğüyle belirlenmektedir; kişi, olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel yapıları içine almaktadır.

Piaget oyun gelişiminin saf bireysel süreçlerden ve doğuştan gelen özel sembollerden, toplumsal oyuna ve ortak sembolizme doğru ilerlediğini belirtmektedir. Oyun, çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanır ve ancak bu yapı tarafından açıklanabilir. Oyun, özümlemenin uyum sağlamadan farklılaşması ile başlayan bir etkinlik biçimidir ve özellikle özümleme kendi başına işlevde bulunabildiği zaman ortaya çıkar. Tasarım yeteneğinin doğusuyla birlikte, özümlemenin kendisi için yapılan özümleme, yalnızca çarpıtıcı değil, aynı zamanda önceden tasarlanmış –mis gibi yapmanın kaynağı durumuna da iyi gelir. Dolayısıyla, -mis gibi oyun, çocuğun, geçmiş yaşantılarını, egonun gerçekliğe boyun eğmesi için değil doyuma ulaşması için bastırmasını sağlar. Bu bakımdan oyun, gerçekliği nesnel kavrama gereksiniminden çok, sempatik ve yumuşak bir biçimde anlama gereksinimini yansıtmaktadır.

Piagetçi oyun araştırmalarında özellikle sosyokültürel boyutu olmaması, bu boyutu merkezi bir boyut olarak gören Vygotsky'nin etkisi için bir alan yaratan

nokta olmuştur. Vygotsky'nin başlangıç noktası, küçük çocuklar belirgin bir biçimde insan işlevlerine dayanarak oluşturmaya hizmet eden birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir biçimde dogmalarına karşı, yeteneklerinin büyük ölçüde kültürel pratikler ve kendilerini içinde buldukları topluluğun düşünce sistemleri tarafından biçimlendiriliyor olmasıdır. Diğer bir deyişle, Vygotsky, çocuğun (Piaget'nin ifade etme eğiliminde olduğu izlenim olan) kabataslak bir biçimde kavramsal bir dünya yaratma durumunda olduğunu kabul etmemektedir. Aksine, çocukların, anababalar, diğer yetişkinler (hatta araştırmacılar) ve akranları tarafından kendilerine aktarılan mevcut kültürel dünyanın kavramsal kaynaklarını benimsemeleri, bunları kendilerine mal etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla Vygotsky, “yüksek psikolojik işlevler”in gelişimini ve yaratımını açıklarken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir. Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde gelişemediklerini, daha çok bir toplumsal çerçeve, daha kesin bir biçimde de, bir çerçeveler dizisi içinde geliştiklerini vurgulamaktadır. Bu çerçeveler, bir yandan bir bütün olarak toplumun ve belirli kurumların (örneğin, aile, okul, ekonomik pazar) toplumsal örgütlenmesi tarafından şekillendirilen sosyal ilişki ve etkileşim sistemlerince, diğer yandan da toplumun kültürel mirası olan ve ortaklaşarak ayrıntılı bir şekilde oluşturulan kavramsal ve sembolik sistemlerin oluşturduğu iki kilit unsur arasındaki bağlantı tarafından oluşturulmaktadır. Kültürün biçimlendirdiği kaynaklar, yalnızca belirli bilgi parçalarını değil, örgütleyici bilisel yapıları da kapsamaktadır.

Vygotsky'nin bilisel gelişim kuramının temel kavramı, “çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi” ile “yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi” arasındaki fark olarak tanımladığı ‘yakınsak gelişim alanı’ (zone of proximal development) dir”. Vygotsky, toplumsal dünyanın çocuğun gelişimine rehberlik etmesi ve bu gelişimi uyarması sürecini ifade etmek amacıyla kullandığı bu kavramı ele alırken, toplumun anababalara ve öğretmenlere yüklediği özel rolü gerçekten de haklı bulmaktadır. Diğerleri içinde bu rol, dilbilimsel ve diğer sembolik sistemleri, bilisel çerçeveleri ve somut bilgileri de kapsayan birikimli kültür kaynaklarının çocuklara sistematik bir biçimde aktarımını kapsamaktadır. Bu

kaynaklar, çocukların dünyayı yorumlamalarına yol göstermekte ve onların karşılaştıkları çeşitli fiziksel ve sosyal görüngüleri sistemleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Vygotsky, oyunun, öğrenmede ve bilissel gelişimde önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Çocuk, imgesel ortamı gerçekleştirmenin, ortamdaki dolaylı kurallara bağlılığı gerektirdiğini öğrenmektedir. Bu kabullenme gönüllü, ancak gereklidir. Kimse çocuklara bu kuralları kabul ettiremez, ancak çocuklar kurallara uymazlarsa oyun oynayamazlar. Üstelik oyun her zaman bir öğrenme etkinliğidir, çünkü öğrenmeyi, kuralları kavramayı, onların bir sistem oluşturduğunu görmeyi, onları inceleyerek biçimlendirmeyi ve oluşturdukları çeşitli alıştırmaları biçimlerinde ustalasmaı gerektirmektedir.

Vygotsky'nin, oyunu toplumsal bir etkinlik olarak ele alması, Piaget'ninkinden daha derinlemesine ve daha gelişkin olmasına karşın, Piaget'nin yaklaşımı, herhangi bir sosyokültürel analiz için önerilecek önemli yönleri sahiptir. Hem Piaget hem Vygotsky, analizlerini bu noktaya vardırılmamış olsalar da, örneğin oyundaki duygusal öğe ve bu öğenin oyunun bilissel değerine katkısı konusunda farkındalığına sahiptirler. (Nicolopoulou, 2004:137-169)

IV. BÖLÜM

SONUÇ

Gelisim psikolojisi; “psikolojinin, insan yasaminda gebelikten baslayip ölüme kadar devam eden fiziksel, bilissel, ruhsal ve sosyal gelismeleri, degismeleri ve evreleri genellikle kronolojik bir perspektif içinde inceleyen dalidir.” (Budak, 2003:317)

Türk felsefe tarihinin önemli isimlerinden Mengüsoglu ise gelism psikolojisini şöyle tanımlar: “Bu teori hayvanla insan arasında sadece bir derece farki görür. Bu görüş, sirtini Darwinizm’e dayayan bu teori, en alt basamaktaki organik alan ile psisik alandan, en üst basamak üzerinde bulunan organik ve psisik alana kadar yükselip giden, kesintiye ugramayan, kopmayan bir gelisme çizgisi kabul eder.” (Mengüsoglu, 1988:18)

Ancak Mengüsoglu gelism psikolojisiyle ilgili elestirel bir bakis açisi da ortaya koymustur. “Bu teori baslangıçta sadece deneysel bir bilim olan psikolojiyi ilgilendiren zararsız bir teori gibi göründü. Fakat bu bir aldanma idi; çünkü felsefi antropolojide ilk adimi atan bu teori oldu. Öteki teoriler buna dayandılar veya bundan kaçındılar; baska bir yol aramaya çalıştılar. Çünkü gelisme psikolojisinin teorisi, insani da içine alan bütün canlılar arasında – en alt basamaktan en üst basamaga kadar- hem psisik hem de organik alanda bir birligin, kesintisiz, kopmayan bir bagin bulunduğunu gösterdigini sandi.” (Mengüsoglu, 1988:32)

Piaget ve Vygotsky gelism psikolojisinin ki önemli ismidir. Her ikisi de bilissel gelism çerçevesinde dilin oynadigi rolü açıklamaya çalışmislardir. Piaget biyolog olarak egitilmesinden dolayi kuramlarında biyolojik bakis açisinin etkisinden kurtulamamistir. Yetistikleri çevre her ikisinin de kuramlarında çok etkili olmus ve bu nedenle Piaget’de 12. yüzyıldan itibaren bati dünyasında baskin bir yol izleyen birey ve bireye verilen deger onun kuramlarının da temelini olusturmustur. Vygotsky’nin kuramlarında ise toplumsal öğeler agir basmaktadır. Bunun nedeni ise

Vygotsky'nin yetistigi çevredir. Bu bağlamda, Vygotsky ve Piaget'yi incelediğimizde, Piaget'nin düşünme-dil ilişkisinde, bireyin biyolojik gelişimi ve benmerkezci yapısının, onun dilini ve düşünmesini şekillendirdiği söylenebilir. Vygotsky'de ise sosyalleşme ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, çocuğun dilini ve düşünmesini şekillendirdiği ileri sürülebilir.

Bu çalışmada aslında üç önemli soru ortaya çıkmaktadır;

- Çocuklar kavramları önce zihinlerinde oluşturup, daha sonra bu kavramları sözcüklere mi aktarmaktadırlar?
- Çocuklarda var olduğu düşünülen dil kapasitesi yeni bilissel oluşumlar meydana getirerek çocukların daha ileri bir düzeyde düşünmelerini mi sağlamaktadır?
- Dil mi düşünmeyi şekillendirmektedir?

Vygotsky ve Piaget her ne kadar doğrudan bu soruları sormasalar da, kuramsal yaklaşımları ve deneysel çalışmaları incelendiğinde yanıt aranan soruların aslında bu soruların olduğu çok açık bir şekilde görülmektedir. Piaget *The Language and Thought of the Child* adlı kitabında, dilin çocuğun düşünmesinin gelişimde önemli bir rol oynamadığını ileri sürmektedir. Piaget'ye göre çocuğun bilissel gelişimi çevresindeki fiziksel olaylarla doğrudan iletişime geçtiğinde ortaya çıkmaktadır. Çocuk yaptığı yanlışlardan doğruları keşfetmektedir. Örneğin; çocuk sıcak bir nesneye dokundığında eli yanmakta, böylece sıcak kavramıyla tanışmaktadır. O anda çocuğa sıcak sözcüğü öğretildiğinde fiziksel çevresiyle iletişim kurmuş ve sözcükle de tanışmış olmaktadır. Vygotsky'nin *Düşünce ve Dil* adlı eserinde ise daha farklı bir bakış açısıyla karşılanmaktadır. Vygotsky'e göre çocuğun gelişimi kendi başına olan bağımsız bir öğrenme süreci değildir. Ona göre çocuğun bilissel gelişimi, sosyal çevresiyle kurduğu ilişki sonucudur. Vygotsky'e göre çocuklar her gün büyük bir arzu ve tutkuyla öğrenirler, öğrendiklerini de karşılıklı diyaloglara aktararak bir anlamda alıştırma yaparlar.

Bu çalışmanın amacı bu sorulara yanıt aramak değildir. Açıkçası yanıt bulmanın da pek kolay olmadığı düşünülmektedir. Nermi Uygur *Kültür Kuramı* adlı kitabında düşünme ve dil arasındaki ilişkiyi çok güzel ortaya koymuştur. “Dilin insan yaşamına en olumlu katkısı, düşünme’de kendini açığa vurur. Gerçekten de, zaman zaman, ya sessizce birdenbire iç-tasarımda, ya da dış-davranışta doğruyu buluverir, bu bulduğumuzu da sonradan ‘demek ki iyi düşünmüşüm’ diye dille saptarız. Yakından bakınca da bu yerli yerinde iş, çok çok, bir düşünmenin başlangıcı diye yorumlanır. Dilsiz düşünme, en mutlu durumda, bol bol onarım gerektiren, düşünme denen şeye uzaktan söyle bir değinen bir başlangıç durumundadır. Çünkü düşünme denince, genellikle: gerekçe öne sürme, öncülden sonuca yürüme, tektek tasarımları belli bir düzen içinde birbiriyle birleştirme, çıkarımlama, kanıtlama, karşılaştırma, belgeleme, tanıtlama ve benzeri şeyler anlaşılır. İşte bütün bunlar, dil olmadan gerçekleştirilemeyen edimlerdir. Söze, düşünmenin eki gözüyle bakmak yanlıştır. Düşünmeyi ten, diliyse tenin giysisi diye yorumlamak bir iğretilemeden öteye geçemez; yoksa düşünme gerçekliği çarpık yansıtılmış olur. Aslında dil ile düşünme birbirinden ayrılmaz bir bütün meydana getirirler; içine girerler. Düşünme dilde kurar kendini; dil düşünmenin kimildanını yönünü biçimler. Eksik, yetersiz, boşlukları olan bir dil, eli ayağı düzgün bir düşünme ortaya koymaya elverişli değildir. ‘Logos’, insanı en iç özüyle belirtmek üzere bu en ilk başvurulan nitelendirme, yalnızca düşünme anlamına gelmez, hem düşünme hem dil, düşünme-ile-dildir.” (Uygur, 2003:15)

Betül Çotuksöken’in *Felsefi Söylem Nedir?* adlı eserindeki “kavram” kavramıyla ilgili söylem ve betimlemelerinin sordüğümüz sorulara yanıt bulma konusunda oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir. Düşünme-dil ilişkisi bağlamında Çotuksöken’in “düşünmede varolan” ve “dilde varolan’a” ilişkin irdellemeleri yol gösterici olacaktır.

Öncelikle “düşünmede varolan” in ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Çotuksöken bu bağlamda şu soruyu sormaktadır. “Düşünme edimiyle birlikte oluşan yapılar diğer deyişle düşünme alanında varolanlar nelerdir?” (Çotuksöken, 2000:36) Yanıtını ise şöyle vermektedir: “İlk akla gelen düşünmenin nesneleşmiş- bazan da

nesnellesmiş- ürünü olan düşüncelerdir. Düşünce, düşünmenin dilsellesmiş biçimidir. Düşünceler baskalarının düşünmelerinin nesnesi olabilirler; başka düşünceleri yönlendirebilirler. Düşünme dile döküldüğünde, dil alanına geçtiğinde düşünce adını alır. Düşüncelerin oluşumundaki ilk adım düşünmenin tasarımlama ediminde, tasarlama gücünde kendini belli eder. Her düşünce öznedir; ama baskalarının düşünmesinin konusu, nesnesi olabilme olanagından ötürü de her düşünce aynı zamanda nesneleşebilir; kimi zaman da nesnel nitelik kazanır - baskalarınca benimsenen öznel düşünceler artık nesnel hale gelir.” (Çotuksöken, 2000:37)

Çotuksöken’de kavramlar gerçekten çok önemlidir: “Düşünme alanı bir kavram deposu gibidir. Dil alanına geçmeyen, dilde dile getirilmeyen kavramlar, çerçeveler öznedir; hatta bulaniktir. Öznellikten, bulanıklıktan siyirilme dil dizgesiyle olanaklıdır. Kavram baskalarına iletilebilme durumunda dilsel olmak zorundadır; her kavramın bir adı vardır. Kavramların zihinde nasıl oluştukları bir bakıma ruhbilim konusudur. Düşüneni felsefece ilgilendiren yön, kavramların disdünyadaki varolanla olduğu gibi dilsel olanla da-iletilebilme bakımından- bağlantılı olduğu ve yine dilde kendini nesnelleştiren, öznelarası duruma gelen tanımlar, açıklamalar aracılığıyla tam varlığını kazandığıdır. Kavram sadece dilde olmaz; kavramın asıl oluştuğu ortam düşünme ortamıdır; ama disdünya ve dil bu oluşuma yardım eder ve ayrıca oluşumun öznelarası hale gelmesini de yine dil sağlar. Yoksa, kavram ne disdünyadadır doğrudan ne de salt dildedir.” (Çotuksöken, 2000:43-44)

Çotuksöken’e göre disdünyayı anlamının yolu dilden geçer. Dil olmadan nesnelleştirmenin mümkün olmayacağını öne sürmektedir. Söyle demektedir Çotuksöken: “Nasıl oluyor da disdünyayı bilebiliyoruz; ‘bunun, bu bilmenin koşulları nelerdir?’ sorusu düşüneni hep uğrattırarak ve sonsuzcasına çözüm denemesi olacaktır bu konuya ilişkin olarak ya da çözüm denemelerinde düşünenenden, düşünme ya da zihin boyutuna özellikle ağırlık vermesi istenecektir. Burada artık disdünyadaki varolan boyutu ile dil yine onsuz olunamaz-yardımcı- öğeler durumundadır. Disdünyanın en yalın varlıksal öğeleri kavramlarımızı

kurmada yer yer özneye yardımcı olurken, dil de onları nesnellestirmek ve nesnellestirmekte ona yardımcı olmaktadır.” (Çotuksöken, 2000:46)

Çotuksöken’in dille ilgili en güçlü savı ise “bilissel her türlü etkinliğin dilde olduğu” şeklindeki görüşüdür. Bunu da şöyle ortaya koyar: “Kavramlar, anlami taşıyan bilissel çerçeveler olarak nesnellesme ve kimi zaman nesnellesme olanagını dilde bulduklarına göre, bilissel her türlü etkinlik dildedir denebilir. Dil, büyük ölçüde kavramları dile getiren bir yapı olduğuna göre, ‘söylem’ haline gelmiş olan dil iletişim aracı da olduğundan düşünmedeki, bir başka düşünendeki -öznedeki- kavramları bosandırır, kiskirtir, harekete geçirir. Dışdünyadaki nesnelere de düşünme alanındaki kavramı –kavramları- bilinç alanına geçirir.” (Çotuksöken, 2000:48)

Görüldüğü üzere düşünmede varolan aslında dilde varolandır demek çok da yanlış bir çıkarım olmaz. Çotuksöken “dilde varolan”ı şöyle açıklar: “Dilin zenginliği, dilde varolanların, düşünmede ve dışdünyada varolanlar arasında yoğun ilişki ağları kurmasıyla ancak mümkündür. Dilin zenginliği, kurulabilme olanagı olan her türlü biçimsel ilişkiyi içermesidir; tüm biçimsel gizilgücü dil, içinde tasir; ancak söylem ya da söylemler bunların bir bölümünü gerçekleştirir. Dilin tüm biçimsel olanaklarını bir tek söylem gerçekleştiremez. Her söylemin yaratıcısı, yapıcısı düşünme tek bir öznedir. Ama tümüyle dili karşılayan bir öznenin varlığı mümkün değildir. Tek bir özne, varolan, dil, düşünme arasındaki ilişkiyi, ilişkileri kendince kurar ve bunu ancak söyleminde dile getirir, somutlaştırır.” (Çotuksöken, 2000:51)

Söylemini dil üzerinde yoğunlaştıran Çotuksöken’e göre dil “dünyadaki varolanla dolaylı, zihindeki varolanla doğrudan ilişki kurar ve düşünenin tasarımlarını, tasarlayış biçimlerini söylem olarak yansıtmada, yeniden kurmada aracılık eder.” (Çotuksöken, 2000:52)

Sonuç olarak Çotuksöken düşünme-dil birlikteliğinin ayrılamaz olduğunu ileri sürmektedir. Çotuksöken bunu şöyle ifade eder: “Dil, herseyden önce, düşünenin zihinsel tasarımlarını yansıtan, dile getiren bir varolan alanıdır. İletisimi sağlamada en önemli aracı ortamlardan biridir dilsel varolan alanı. Ancak dil gerekli

kosuldur ama, yeterli midir? İletisimin oluşması için dilsel göstergelerin ortak kavramsal alanlarla bağ kurucu bir nitelikte belirmesi gerekmektedir. Asıl iletişim, temelde, zihinsel planda kurulmaktadır. İletişim dil alanına geçirilir, geçirilebilir; ama aslında iletişim düşünme alanında, kavramların oluşturulduğu alanda kurulur. Gösterimsel olarak da iletişim dilde, dil alanında kurulur. İletişimde dil dolayımı, iletişim olgusunun gerekli ama yeterli olmayan koşuludur; iletişimin yeterli koşulu ise zihinsel düzlemde kendini gösterir. Ancak iletişim olgusunun gerçekleşmesinde düşünme ve dil –düşünce- birlikteligi asıl bağlamı oluşturur ve düşünme ile dilde varolanlar birbirinden ayrılmaz bir birliktelik kurarlar. Dil ve düşünme alanında varolanların bütünlüğü, birlikteligi –birbirini yansıtıyor oluşu- iletişimin gerçekleştiği temel aynı zamanda ortak bir zemindir.” (Çotuksöken, 2000:53)

Tekrar Piaget ve Vygotsky’e dönersek, bu iki önemli psikolog ve düşünür, aslında çok farklı şeyler söylememektedirler. Örneğin hem Piaget hem de Vygotsky çocuğun bilissel gelişiminde benmerkezci konuşmanın önemli bir rol oynadığını söylerler. Yine her ikisi de gelişimin aslında bilissel gelişimle kısıtlanıp, harekete geçtiği konusunda aynı fikirdedirler. Her ne olursa olsun, 19. yüzyılın sonlarında doğup 20. yüzyılda aramızdan ayrılan bu iki önemli insanın kuram ve fikirleri bize günümüzde de ışık tutmaktadır. Aydınlanma çabamız içinde onların çalışmalarından yararlanarak, üzerine neler koyabileceğimizi düşünmemizin gerektiği çok açık bir şekilde ortadadır. Özellikle de kuramlarının eğitim için uygulandığında bizleri çok daha ilerilere götüreceği yadsınamaz bir gerçekliktir. Piaget’in amaçlarından biri de evrensel bir bilis anlayışına ulaşmaktır. Bu noktada aslında Chomsky’nin evrensel dilbilgisi yaklaşımı çok da farklı bir şey sunmamaktadır. Baska bir ifadeyle insanların doğuştan itibaren bilissel bir gelişim gösterdiklerini, böylece birbirini takip eden, kültürel özellikler taşımayan evrensel basamaklar yardımıyla çocuğun daha karmaşık bilissel bir yapıya ulaştığı ve bütün bunların sonucunda da dilin oluştuğu Piaget’in görüşlerinin temelini oluşturmaktadır. Vygotsky ve Piaget arasındaki farklılık da zaten bu noktada başlamaktadır. Çünkü Vygotsky çocuğun bilissel gelişiminin, çevresindeki diğer insanlarla kurduğu iletişimin sonucunda olduğunu ileri sürmektedir. Baska bir deyişle çocuğun zihinsel gelişimi bireyin değil; toplumun

katkilarıyla olmaktadır. Vygotsky'e göre dil denen bilissel beceriler Çocugun zihninde bir anda ortaya çıkmazlar.

Vygotsky ve Piaget'nin dsnme ve dil bağlamında karsilastirilmasında ulasılan noktada aslında dsnme ve dilin son derece yakın bir iliski içinde oldugunu ve dilin dsnmeyi aktarma görevini üstlenerek bir bakıma bireyin kendini baskalarına ifade etmesini sağlayan en önemli araç oldugunu ileri sürebiliriz. Baska bir anlatımla dil dsnmeyi tasiyan aratir ancak aracın doğru yolu bulmasını da temel güç olan dsnme sağlar.

EK-1

*Vygotsky bu testin ayrıntılı bir betimlemesini vermemektedir. Asagidaki betimleme, E. Hanfmann ve J. Kasanin'in Conceptual Thinking in Schizophrenia (Usyartilimda Kavramsal Düşünme- ç.n) adli kitabından [16, s.9-10] alınmıştır. – İngilizce baskisinin yayımcısı.

Kavram Olusturma testlerinde kullanılan malzeme renk, biçim, yükseklik ve büyüklük bakımından birbirlerinden farklı 22 tahta bloktan oluşmaktadır. 5 değişik renk, 6 değişik biçim, 2 değişik yükseklik (uzun bloklar ve yayvan bloklar) ve yatay yüzeylerde 2 değişik büyüklük (büyük ve küçük) vardır. Her şeklin denek tarafından görülmeyen alt yüzünde su dört anlamsız sözcükten biri yazılıdır: **Lag**, **bik**, **mur**, **cev**. Renk ve biçimleri ne olursa olsun tüm uzun ve büyük şekillerde **lag**, tüm hayvan ve büyük şekillerde **bik**, uzun ve küçük olanlarda **mur**, yayvan ve küçük olanlarda ise **cev** yazılıdır. Blokların tümü deneyin başında renk, büyüklük ve biçim bakımından iyice karıştırılmış olarak deneyin önündeki bir masanın üstüne gelisi güzel saçılır. ... Deneyin yürütücüsü, bloklardan birinin (<<örnek>> blokun) altını çevirerek deneye gösterir ve blokun adını okur; sonra da denekten aynı türden olduğunu düşündüğü blokların tümünü seçip ayırmasını ister. Denek ayırma işini tamamladıktan sonra ... Deneyin yürütücüsü <<yanlıs>> seçilmiş bloklardan birinin altını çevirip bunun farklı bir türden blok olduğunu gösterir ve denegi denemeye devam etmesi için teşvik eder. Her yeni denemeden sonra yanlıs ayrılmış bloklardan birinin altı çevrilir. Altı çevrilen blokların sayısı arttıkça, denek anlamsız sözcüklerin blokların hangi özelliklerine ilişkin olduklarını keşfetmek için derece derece genişleyen bir temele sahip olur. Bu kesifte bulunduğu andan itibaren ... sözcükler ... artık belirli nesne türlerini (örneğin **lag** büyük ve uzun blokları, **bik** büyük ve yayvan olanları) simgelemeye başlar ve böylelikle dilde ad olarak karşılıkları bulunmayan yeni kavramlar oluşturulmuş olur. Denek artık anlamsız sözcüklerin belirttiği dört blok türünü birbirinden ayırma işini tamamlayabilecek duruma gelmiştir. Dolayısıyla kavram kullanma, bu testte yerine getirilmesi istenen işin yapılmasında kesin bir işlevsel değer taşımaktadır. Deneyin bu sorunu çözmeye çalışırken kavramsal düşünceye gerçekten başvurup vurmadığı .. oluşturduğu izlediği

yoldan çıkartılabilir: Usavurmasındaki hemen hemen her adım bloklarla yaptığı işlere yansır. Soruna ilk yaklaşımı; örneği ele alıs biçimi; yapılan düzeltmelere verdiği karşılık; çözüm bulması- deneyin bu aşamalarının tümü, denegin düşünme düzeyinin göstergeleri olarak kullanılacak verileri sağlar.

EK-2

Deneyssel gözlemlere ilişkin aşağıdaki değerlendirme, E. Hanfmann ve J. Kassin'in çalışmasından [16, s.30-31] alınmıştır.

Deneyin oluşturmuş olduğu grup ya da gruplar, dış görünüş bakımından çoğu durumlarda tutarlı bir sınıflamadakinin aynisi gibidir ve bunların gerçek bir kavramsal temelden yoksun oldukları, denekte bu gruplamanın ardında yatan fikirleri yürürlüğe koyması istenene kadar açığa çıkmaz. Bu durum, deneyin yürütücüsü yanlış seçilmiş bloklardan birinin altını çevirip bu blokta yazılı olan sözcüğün örnek bloktaki sözcüklerden farklı olduğunu, örneğin **mur** olmadığını göstererek gerekli düzeltmeyi yaptığı anda açığa çıkar. Bu, deneyin kritik noktalarından biridir. ...

Yapılması istenen istenen ise bir sınıflama sorunu olarak yaklaşılan denekler, bu düzeltmeye hemen ve bütünüyle kendine özgü bir biçimde karşılık vermektedirler. Bu karşılığı şu sözler gerektiği gibi ifade etmektedir. <<Aa! O zaman renk değil>> (ya da biçim, vb). ... Denek, örnek blokla bir araya koymuş olduğu blokların tümünü kaldırır ve başka bir sınıflama olanagi aramaya başlar.

Öte yandan deneyin deneyin basındaki dışa dönük davranışı, bir sınıflama yapma girişimi olmuş olabilir. Gayet tutarlı biçimde kırmızı blokların tümünü örnek blokla bir araya koymuş ... ve bu kırmızı blokların **murlar** olduğunu düşündüğünü açıklamış olabilir. Bu noktada deneyin yürütücüsü, seçilmiş bloklardan birinin altını çevirir ve tasıdığı adın farklı olduğunu gösterir. ... Denek bu bloğun gruptan çıkartıldığını görür ya da hatta uysal bir tavırla kendisi çıkartır, ama bütün yaptığı bundan ibaret kalır: Diğer kırmızı blokları örnek blok **murun** yanından uzaklaştırmak için hiçbir girişimde bulunmaz. Deneyin yürütücüsünün bu blokların aynı yere ait olduklarını hâlâ düşünüp düşünmediği biçimindeki sorusuna, kesin bir biçimde <<Evet, kırmızı oldukları için bunların hepsi hâlâ aynı yere ait>> diye yanıt verir. Bu çarpıcı yanıt, gerçek anlamda bir sınıflama yaklaşımla hiçbir biçimde bağdasmayan bir tutumu açığa vurmakta ve deneyin daha önce oluşturmuş olduğu grupların aslında yalancı-sınıflar olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia (1955, 1998) *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkilâp Kitabevi.
- . (1979) *Çagdas Felsefe*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanligi Yayinlari.
- Altinörs, Atakan (2003) *Dil Felsefesine Giris*, İstanbul: İnkilâp Kitabevi.
- Altug, Taylan (2001) *Dile Gelen Felsefe*, İstanbul: Yapi Kredi Yayinlari.
- Aristoteles (1996, 2002) *Yorum Üzerine*, Çeviren: Saffet Babür, Ankara: Imge Kitabevi
- Benveniste, Emile (1995) *Genel Dilbilim Sorunlari*, Çeviren Erdem Öztokat, İstanbul: Yapi Kredi Yayinlari.
- Budak, Selçuk (2001, 2003) *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayinlari.
- Çotuksöken, Betül (2000) *Felsefi söylem Nedir?*, İstanbul: İnkilâp Kitabevi.
- . (2001) *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*, İstanbul: İnkilâp Kitabevi.
- . (1995) *Nermi Uygur'un Felsefe Dünyasından Kesitler*, İstanbul: Kabalci Yayınevi.
- Çotuksöken, Betül-Babür, Saffet (1998, 2000) *Ortaçagda Felsefe*, İstanbul: Kabalci Yayınevi.
- Denkel, Arda (1996) *Anlam ve Nedensellik*, İstanbul: Kabalci Yayınevi.
- Eco, Umberto (1995) *Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayisi*, Çeviren: Kemal Atakay, İstanbul: Afa Yayinlari.
- Gökberk, Macit (1979) *Felsefenin Evrimi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanligi Yayinlari.
- . (1980, 2004) *Değişen Dünya Değişen Dil*, İstanbul: Yapi Kredi Yayinlari.
- Güçlü, Abdülbaki-Uzun, Erkan-Uzun, Serkan-Yolsal, Ümit Hüsrev (2002, 2003) *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayinlari.
- Güvenç, Bozkurt (1997, 2002) *Kültürün ABC'si*, İstanbul: Yapi Kredi Yayinlari.
- . (1973, 1984) *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Jaspers, Karl (1986, 2001) *Felsefe Nedir?*. Çeviren: I. Zeki Eyuboglu. İstanbul: Say Yayinlari.
- Kaynardag, Arslan (2002) *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe*, Ankara: Kültür Bakanligi Yayinlari.

- Kozulin, Alex-Gindis, Boris-Ageyev, Madimir-S. Miller, Suzanne (2003) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press.
- Mengüsoglu, Takiyettin (1998) *İnsan Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Moll, Luis C. (1990, 2004) *Vygotsky and Education; Instructional Implications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (1923, 2002) *The Language and Thought of the Child*. Translated by Marjorie and Ruth Gabain, Routhledge Classics.
- Platon (2000) *Kratylos*. Çeviren: Cenap Karakaya, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Porzig, Walter (1950, 1985) *Dil Denen Mucize*. Çeviren: Prof. Dr. Vural Ülkü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Searle, John R. (2000) *Söz Edimleri*. Çeviren: R. Levent Aysever, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Strathern, Paul (1998) *90 Dakikada Wittgenstein*. Çeviren: Murat Lu, İstanbul: Gendas Yayınları.
- Timuçin, Afsar (1994, 2004) *Düşünce Tarihi 1_ Gerçekçi Düşüncenin Kaynakları*, İstanbul: Bulut Yayınları.
- . (1994, 2005) *Düşünce Tarihi 2_ Gerçekçi Düşüncenin Gelisimi*, İstanbul: Bulut Yayınları.
- . (1994, 2005) *Düşünce Tarihi 3_ Gerçekçi Düşüncenin Çağdas Görünümü*, İstanbul: Bulut Yayınları.
- Uygur, Nermi (1962, 1997) *Dilin Gücü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- . (1984, 2003) *Kültür Kuramı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1985, 1998) *Düşünce ve Dil*. Çeviren: S. Koray, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

MAKALELER

- Adam Sanat, *Yurtsuzlugun Sözü*, Sayı 211, Agustos 2003.
- Cogito. (2002) *Wittgenstein: Sessizligin Grameri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Comments on Vygotsky's critical remarks concerning *The Language and Thought of the Child*, and *Judgement and Reasoning in the Child*, by Jean Piaget, 1962.

Felsefe Söylesileri I-II: Yayına Hazırlayan: Betül Çotuksöken, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi_ İstanbul Marmara Eğitim Vakfı, 2003.
Felsefelogos, *Felsefe ve Eğitim*, İstanbul: Bulut Yayınevi, Y. 13. Sayı 10, Mart 2000.
Oyun, Bilisel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası, Ageliki Nicolopoulou, Çev: Dr. Melike Türkân Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl:2004, cilt:37, sayı:2